

De Gouden Weken 2.0

Boaz Bijleveld

EDUFORCE
educatieve uitgeverij

Groepsvorming en ouderbetrokkenheid



DE GOUDEN WEKEN 2.0

Groepsvorming & ouderbetrokkenheid

Boaz Bijleveld

EDUFORCE
educatieve uitgeverij

Boaz Bijleveld is GZ-psycholoog en ruim vijftien jaar werkzaam in de onderwijsbegeleiding en de (jeugd-)hulpverlening. Binnen dit brede werkveld richt hij zich zowel op gezinnen en kinderen als op adolescenten en docenten. Wat betreft het onderwijs ligt zijn expertise op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling, groepsvorming en pesten. In zijn benadering werkt hij met name oplossingsgericht en vanuit de verbinding.

Zijn eerste uitgave van De Gouden Weken (2011) is door critici lovend ontvangen. Docenten zijn enthousiast over de verbinding tussen theoretische uitgangspunten, praktische suggesties en handvatten wat betreft groepsvorming en ouderbetrokkenheid.

Passend bij de ontwikkelingen binnen het onderwijs en op basis van feedback van docenten verschijnt in 2019 een grondig herziene 2.0 versie met o.a. de volgende aanvullingen.

- Aandacht voor het verschil in groepsvorming tussen kleuters en oudere kinderen.
- Concrete lessuggesties voor het opstellen en bespreken van groepsregels.
- Meer werkvormen voor kleuters en het voortgezet onderwijs.
- Meer en uitgebreider beschreven energizers.
- Aandacht voor een veilige en verantwoorde inzet van energizers.
- Uitleg over het voeren van een effectief nagesprek.
- Een beschrijving van apps en digitale tools die kunnen worden ingezet.
- Vier voorbeeldroosters, ingedeeld naar leeftijdscategorie en moeilijkheidsgraad.

Haal het optimale uit jezelf, de klas en De Gouden Weken met deze 2.0 uitgave.

Colofon

De Gouden Weken 2.0
Groepsvorming & ouderbetrokkenheid


Uitgeverij Eduforce
www.eduforce.nl
mail@eduforce.nl

Auteur: Boaz Bijleveld
Omslagbeeld: Jan van Holleben
Vormgeving: Bettie Kuipers

ISBN 978-94-92990-19-8

© 2019 Eduforce. Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, computersoftware of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

1.	Een goed begin is het halve werk!	7
2.	Veronderstellingen	11
3.	Groepsvorming	13
3.1	Piramide van Maslow	13
3.2	Groepsontwikkelingsmodel van Tuckman	17
3.3	Geleide en niet-geleide groep	21
3.4	Werkwijze groepsvorming De Gouden Weken	27
3.4.1	Zelf geformuleerde, positieve groepsregels	29
3.4.2	Energizers	33
3.4.3	Coöperatieve werkvormen	39
3.4.4	Voorbeeldgedrag leraar	46
4.	Werkwijze oudergesprekken binnen De Gouden Weken	57
4.1	Basishouding bij het voeren van oudergesprekken	60
4.1.1	Echtheid	60
4.1.2	Respect	63
4.1.3	Luisteren	64
4.2	Oudergesprekken bij problemen tijdens het schooljaar	68
4.3	Overzicht van typen ouders	75
 Doen! 1	Regels opstellen	83
Doen! 2	Energizers	89
Doen! 3	Coöperatieve werkvormen	145
Doen! 4	Apps & digitale tools	149
Doen! 5	Gouden Weken voorbeeldroosters	157
	Bronvermelding	167
Bijlage 1	Competenties sociaal-emotioneel leren	173

Een goed begin is het halve werk!

Deze uitdrukking is zeker van toepassing op groepsvorming en verwoordt kernachtig het doel van De Gouden Weken. De Gouden Weken worden ingezet om het goud dat je in handen hebt, de interactie tussen jou en je leerlingen, te smeden en te kneden voor een fijne sfeer in de groep. Dit zorgt voor een stevig fundament, een heel schooljaar lang.

De Gouden Weken gaan direct na de zomervakantie van start en duren vier tot zes weken. Eventueel kunnen bepaalde activiteiten uit het programma in de eerste weken na de kerstvakantie opnieuw ingezet worden. Dit noemen we De Zilveren Weken.

Bij De Gouden Weken ligt het accent op groepsvormende activiteiten en oudercontact. Leraren krijgen een stappenplan aangereikt waarmee ze deze belangrijke weken succesvol vorm kunnen geven. Het stappenplan omvat naast groepsvormende activiteiten ook inhoudelijke suggesties voor lessen over regels opstellen, effectieve gesprekken met de klas en de houding van de leraar in het algemeen.

Dit boek dient als bron en verantwoording bij het vormgeven van De Gouden Weken. Het is geschikt voor het primair en voortgezet onderwijs. Meestal wordt de term leraar gebruikt, soms ook leerkracht of docent. In principe zijn deze termen inwisselbaar. Hetzelfde geldt voor de termen kind, leerling of student. Waar nodig ga ik specifiek in op het kleuteronderwijs of voortgezet onderwijs.

Met de term De Gouden Weken wordt gerefereerd naar de gevoelige periode voor groepsvorming enerzijds, anderzijds naar het gelijknamige programma zoals beschreven in dit boek.

Waarom wordt bij De Gouden Weken gekozen voor een extra investering in de eerste vier tot zes weken van het schooljaar? Kinderen ontwikkelen zich razendsnel. Dit is niet alleen op sociaal niveau het geval, maar ook op cognitief en fysiek niveau. Sommige leraren zeggen dat ze na de vakantie 'een compleet ander kind' terugkrijgen. Krantenberichten kopten dat de zomervakantie de taalontwikkeling van kinderen op basisscholen remt (ANP, 2009).

Een groep heeft de eerste weken na de zomervakantie weer onderhoud nodig om zich te vormen. De hiërarchische structuur verschuift. Bepaalde kinderen blijken toch weer iets dominanter, een enkel kind heeft de groep verlaten of is er aan toegevoegd. Weer andere kinderen zijn wat jonger in hun ontwikkeling en interesses en hebben moeite om aansluiting te vinden. Juist deze gevoelige periode is bij uitstek geschikt om in te zetten op een positieve groepsvorming.

Er is nog een reden om aan het begin van het schooljaar op groepsvorming in te zetten. Je kunt de volgorde van de fases van groepsvorming beïnvloeden, zodat de normen niet door de nukken en grillen van de groepsleiders worden bepaald maar door de klas en de leraar samen. Daarbij gaan we uit van het Groepsontwikkelingsmodel van Tuckman (1965), nog steeds het meest gangbare model tot op heden. Hij onderscheidt in zijn theorie achtereenvolgens de fases Forming, Storming, Norming en Performing.

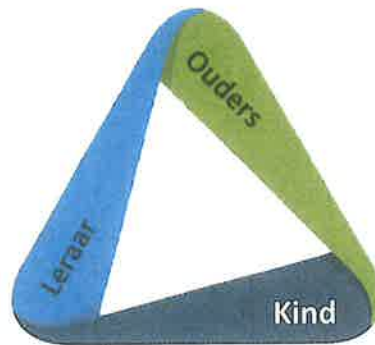
Ouders kunnen niet los worden gezien van de groepsvorming op school. Kinderen en ouders zijn onlosmakelijk verbonden met elkaar. Ongeacht de aard van de relatie tussen de ouders en het kind is er sprake van bestaansloyaliteit. Elk kind dankt zijn bestaan aan de ouders en is daardoor per definitie loyaal aan hen. Ondanks dat pubers zich willen losmaken van het ouderlijk nest, gaat dit ook voor hen op. Zelfs in de volwassenheid speelt deze bestaansloyaliteit.

Hieruit volgt dat, als leraren willen investeren in de ontwikkeling van het kind, ze ook moeten investeren in het contact met de ouders. Die ouders zijn niet de enige belangrijke volwassenen in het leven van het kind. Het heeft ook een bepaalde loyaliteit naar de leraar toe. Deze wordt sterker gedurende het schooljaar en naarmate het kind vaker dezelfde leraar voor de groep heeft.

De loyaliteitsverhouding richting ouders en leraar kun je afbeelden door middel van een dynamische driehoek. Uit deze vergelijking is af te leiden dat als ouders en leraar op één lijn zitten wat betreft de aanpak richting het kind, het effect 'verdubbelt'. Immers, een kind dat van ouders negatieve verhalen over de leraar krijgt te horen, zal een probleem in loyaliteit ervaren waarbij

de bestaansloyaliteit sterker is. Daarmee komt de aanpak van de leraar in gevaar. Gehoor geven aan de aanpak van de leraar is dan in conflict met de loyaliteit naar de ouders.

Een leraar die niet inspeelt op deze loyaliteitsverhouding door meteen te investeren in ouderbetrokkenheid, mist een wezenlijk onderdeel van De Gouden Weken en maakt het zichzelf onnodig moeilijk.



Het creëren van ouderbetrokkenheid is even belangrijk als de inzet op leerlingactiviteiten ten behoeve van de groepsvorming. Uit onderzoek blijkt dat zowel ouders als leraren de noodzaak zien tot samenwerking. Bovendien is er een wens van ouders om meer betrokken te worden bij school (MarketResponse, 2010). De Gouden Weken dragen bij aan ouderbetrokkenheid door de ouders vanaf het begin van het schooljaar uit te nodigen voor een gesprek. Een belangrijk voordeel is dat er bij de start van een nieuw schooljaar nog geen negatieve voorvallen zijn geweest. Je begint, zeker als 'nieuwe' leraar, weer blanco. Dit kan helpen om krediet op te bouwen. Je kunt belangrijke informatie inwinnen over het gedrag en de belevingswereld van het kind. Hoe gaat het om met conflicten en uitdagingen, hoe reageert de ouder, hoe reageert het kind, wat zijn de hobby's van dit kind? Dus naast het creëren van ouderbetrokkenheid kan de inhoudelijke informatie goed van pas komen bij de pedagogische benadering van de zoon of dochter.

Uiteraard is het van belang dat je communiceert, maar nog belangrijker is de manier waarop je communiceert! Dit geldt zowel voor de communicatie met ouders als met leerlingen. Voor de meeste leraren is de communicatie met ouders een uitdaging, vooral bij conflictsituaties. Bovendien is er sprake van een hoge werkdruk. Er moet veel gebeuren in weinig tijd.

Als er na De Gouden Weken een conflict is met de ouders of het kind, kiezen we voor een oplossingsgerichte insteek waarbij we niet uitgaan van de schuldvraag, de oorzaak of het verleden. Vaak gaat kostbare tijd verloren aan meningsverschillen over oorzaken van ongewenst gedrag. Zeker bij kinderen die moeite hebben om hun gedrag te reguleren zullen de ouders gewend zijn aan negatieve communicatie en geneigd zijn een muur om zich heen te bouwen. Het Gouden Weken programma kiest juist, vanuit een toekomstgerichte aanpak, voor de verbinding. We focussen op samenwerking, ideeën en oplossingen van ouders in korte gesprekjes met een blijvend resultaat.

Een goed pedagogisch klimaat is niet iets van enkele weken, maar het gevolg van een continu proces en een structurele aanpak. De rol van de leraar is cruciaal (Marzano, 2010). Deze rol komt in dit boek uitgebreid aan bod, waarbij een aantal recente inzichten gegeven worden. We zien de leraar als een professional die in staat is van perspectief en rol te wisselen naargelang de situatie daarom vraagt. We gaan uit van een wens tot positieve communicatie met kinderen en de mogelijkheid om een warme, benaderbare houding aan te nemen. Iemand die oog heeft voor de groep en die beseft hoe belangrijk de sociaal-emotionele ontwikkeling is voor kinderen.

De Gouden Weken is geen anti-pestaanpak als zodanig, maar draagt actief bij aan een goed pedagogisch klimaat en verkleint daarmee de kans op pesten. Zoals bij elk pedagogisch programma valt of staat het effect met de uitvoering. Recente wetenschappelijke inzichten tonen aan dat de oorzaak en oplossing van pesten bij de groep ligt (Huitsing, Oldenburg & Veenstra, 2018). In preventieve zin is het volgens dit drietal van belang om te komen tot een positieve groepsnorm, waarin pesten wordt afgekeurd. Daarbij is de leraar als rolmodel erg belangrijk. Ook wordt de samenwerking met ouders bij de preventie en het oplossen van pesten door hen als cruciaal benoemd. Volgens de onderzoekers is het van belang bij de aanpak van pesten vooruit te kijken en de groep een prominente rol te geven. Een goed gesprek is goud waard.

De oplossingsgerichte visie binnen De Gouden Weken sluit hier naadloos op aan. Het programma geeft een theoretisch goed onderbouwd kader voor het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen en ouders. Voor achtergronden en strategieën met betrekking tot de aanpak van pesten verwijs ik naar *Verbindend leiderschap in een uitdagende groep* (Bijleveld, 2014).

Veronderstellingen

Voordat dieper wordt ingegaan op de theorie rond de groepsvorming bij De Gouden Weken, staan we stil bij enkele veronderstellingen over leraren, ouders en kinderen.

Deze veronderstellingen, overgenomen uit *Oplossingen in de klas* (Berg & Shilts, 2005), zijn van toepassing op de gewenste basishouding bij de inzet van De Gouden Weken. Ze vormen de grondslag voor de houding naar ouders, kinderen en leraren.

Veronderstellingen over LERAREN

Totdat het tegendeel bewezen is, geloven wij dat elke leraar:

- gelooft dat goed onderwijs de kans van een kind op een succesvol leven vergroot
- wil zorgen voor een optimale omgeving voor het kind om in op te groeien tot iemand die iets bijdraagt aan de maatschappij
- wil zorgen voor de best mogelijke onderwijsmogelijkheden voor een kind
- op elk kind een positieve invloed wil hebben
- gelooft dat kinderen het beste kunnen leren als ze een goede relatie hebben met leraren en andere volwassenen in hun leven
- wil zien hoe een kind een nieuwe uitdaging aangaat en daarop wil voortbouwen, waardoor uiteindelijk zijn/haar zelfbeeld verbetert
- een goede relatie wil hebben met leerlingen en hun ouders
- het gevoel wil hebben een goede leraar te zijn

Veronderstellingen over LEERLINGEN

Totdat het tegendeel bewezen is, geloven wij dat elk(e) kind/leerling:

- wil dat zijn ouders en leraren trots op hem zijn
- het ouders en andere belangrijke volwassenen naar de zin wil maken
- nieuwe dingen wil leren en nieuwe vaardigheden en kennis wil verwerven
- geaccepteerd wil worden als deel van een sociale groep
- actief betrokken wil zijn bij activiteiten met anderen
- zijn mening en voorkeur wil uitspreken als hij de kans krijgt
- bij een groep wil horen

Veronderstellingen over OUDERS

Totdat het tegendeel bewezen is, geloven wij dat ouders:

- trots willen zijn op hun kind
- een positieve invloed willen hebben op hun kind
- goed nieuws over hun kind en waar het goed in is willen horen
- hun kind een goede opleiding en de grootste kans op een succesvol leven willen geven
- een goede relatie willen hebben met hun kind
- hoop willen hebben voor hun kind
- willen zien dat hun kinderen een betere toekomst hebben dan zichzelf
- het gevoel willen hebben goede ouders te zijn



Groepsvorming

3.1 Piramide van Maslow

De behoeften van een mens zijn door Maslow ondergebracht in een piramide met een hiërarchische structuur en staat bekend als 'de behoeftepiramide van Maslow' (Maslow, 1954). Het aansprekende van dit model is dat het helpt te begrijpen waarom behoeften van mensen en groepen verschillen. Bij mensen voor wie het de vraag is of er voldoende voedsel is om de dag door te komen, zal er nauwelijks ruimte zijn voor zelfontplooiing. Zou zo iemand wel al zijn behoeften kunnen vervullen, dan zou hij zich misschien ontplooien als een kunstenaar of topsporter. Zonder voedsel wordt het helaas erg lastig om tegemoet te komen aan de behoeften om je talenten maximaal te ontplooien. Je bent voortdurend bezig te overleven. Je komt pas aan de behoeften tot zelfontplooiing toe als er aan bepaalde voorwaarden is voldaan.

Dezelfde redenering kun je toepassen op de behoeften van groepen. Net als bij een echte piramide moet er in sommige groepen extra geïnvesteerd worden in een goed fundament. Kleigrond bijvoorbeeld vraagt een andere fundering dan zandgrond. De ene keer kun je snel verder bouwen aan het casco van een vorig schooljaar, de andere keer blijkt het fundament heel broos te zijn en moet je vanaf nul beginnen. Bij de behoeftepiramide van Maslow nemen we de interpretatie van de vijf lagen uit het *Handboek positieve groepsvorming* in grote lijnen over (Bakker-De Jong & Mijland, 2010).

De behoeftepiramide heeft een hiërarchisch karakter. Dit houdt in dat eerst moet worden voldaan aan de behoeften uit de ene laag van de piramide, voordat je verder kunt gaan naar de volgende laag. De niveaus volgen elkaar van onder naar boven op.

Met de behoeftepiramide kun je analyseren of in jouw groep de voorwaarden voor een veilig en rijk schoolklimaat voldoende aanwezig zijn.



Eerst moet er worden voldaan aan de fysieke voorwaarden, vervolgens aan veiligheid en orde, acceptatie en respect om ten slotte tot de maximale ontplooiing van het talent te komen.

Kortom, als niet wordt voldaan aan de basale fysieke voorwaarden als voedsel, kleding en onderdak, dan komt de rest volgens deze theorie ook niet van de grond. Bakker-De Jong en Mijland hebben de behoeften concreet vertaald naar herkenbare situaties in groepen.

In de westerse samenleving zal op scholen normaliter worden voldaan aan de fysieke voorwaarden. Toch wordt daarmee niet automatisch aan de behoeften van ieder individu voldaan. Simpelweg omdat behoeften verschillen. Hoe is bijvoorbeeld de temperatuur in het lokaal? De één houdt van frisse lucht om zich te kunnen concentreren, een ander vindt het al snel te koud. Zijn de eet- en drinkmomenten goed geregeld in je groep? Om te leren moet er voldoende brandstof zijn. Sluit de dagindeling goed aan bij je leerlingen? Voor jonge kinderen is het prima om vroeg in de ochtend met de lessen te beginnen. Voor pubers, die een ander slaap-waakritme hebben en later op gang komen, sluit een vroege start minder goed aan (Hersenstichting Nederland, 2008). Is de verhouding tussen in- en ontspanning in balans? Een groep heeft van tijd tot tijd even pauze nodig.

Houd rekening met verschillen en geef erkenning aan individuele behoeften.

De tweede laag geeft aan dat ieder groepslid zich in de grote groep veilig moet kunnen voelen. Een veilige groep is een groep waarin iedereen mee mag doen en waar je niet bang hoeft te zijn voor negatieve gevolgen. Een duidelijk lesprogramma met een goede opbouw en een helder lesrooster dragen bij aan een veilig gevoel. Door de orde ontstaat er houvast. Als het lesrooster vaak verandert en je elke keer een andere leraar hebt met een andere aanpak zal je je niet snel veilig voelen. Bij orde moet je denken aan overzicht en duidelijkheid, niet aan een ijzeren regime.

Plaatsen zonder toezicht creëren onveiligheid. Kinderen die gepest worden geven, naast pesten via sociale media, bijna altijd aan dat dit in de kleedkamer bij gym gebeurt of in de hal, bij de kluisjes, toiletten of kantine. Pesten heeft tot op latere leeftijd een grote impact. De kans op negatieve gevolgen is hoog. Niet alleen voor het slachtoffer, maar ook voor de omstanders ('de zwijgende middengroep') en de pester zelf (Huitsing, Oldenburg & Veenstra, 2018). In een schoolgebouw met slecht toezicht zullen leerlingen de rekening betalen en als groep nooit de top van de piramide bereiken.

Het begrip veiligheid houdt ook in dat je een vraag kunt stellen, dat je niet bang hoeft te zijn dat je uitgelachen wordt en dat je trouw mag zijn aan je persoonlijke voorkeuren. Originaliteit en uniciteit zijn een zegen, geen straf.

Als er voldaan is aan de behoeften van de tweede laag, volgt sociale waardering en acceptatie. Nu je niet bang hoeft te zijn voor anderen en toestemming hebt om in de groep te functioneren, kun je vriendschappen opbouwen. Dat betekent niet dat je met iedereen goede vrienden hoeft te zijn. Immers, vriendschappen gaan dieper en verder dan geaccepteerd worden. Er kan best een aantal leerlingen zijn waar je minder mee omgaat, maar je hebt in ieder geval een aantal vrienden om je heen.

Je bent gezond, voelt je veilig en hebt een sociale functie in de groep. Dan is het, in de vierde laag, tijd om respect te geven en te ontvangen. Je merkt dat je niet alleen sociaal welkom bent, maar ook dat je gezien wordt om de bijdrage die je aan de groep levert. Daarbij kun je denken aan de meest uiteenlopende dingen zoals humor, eerlijkheid of kennis.

In de bovenste laag van de piramide wordt het lastig. Hoe scholen ontplooiing meten en bepalen wat er ontplooid moet worden, hoeft niet per se aan te sluiten bij de behoefte van een individu. Hou niet koste wat kost vast aan je eigen waarden of normen als leraar, maar wees bereid je blik te verruimen.

De piramide van Maslow vraagt te kijken naar wat mensen willen. Stapje voor stapje, trede voor trede.

Uit wetenschappelijke hoek is kritiek geuit op dit model. Zo zouden de verschillende lagen in elkaar overlopen in plaats van dat er sprake is van een strikt onderscheid per laag. Ook kan de piramide er per situatie verschillend uitzien en kan het belang van behoeften per persoon uiteenlopen. Tijdens trainingen loop ik hier vaak tegenaan. Leraren zetten bij een lege piramide in de onderste laag al zaken neer als 'complimenten geven' en 'humor'. Gedrag dat strikt genomen niet thuishoort binnen het niveau van de fysieke voorwaarden. Gelukkig maar.

Uiteraard hoef je niet te wachten met het geven van complimenten of het maken van grapjes tot er voldoende veiligheid is. En inderdaad lopen de lagen in zekere zin in elkaar over. Maar stel je eens voor dat je een klas hebt waar altijd gedoe is op de gang en vrijwel dagelijks de les wordt verstoord. Je bent druk, hebt weinig tijd om je les goed voor te bereiden en moet vaak even zoeken of nadenken over de juiste instructie. Als het lokaal dan ook nog erg benauwd is en je in een wijk gevestigd bent waar zorgleerlingen geregeld op school komen met amper een biscuitje in de maag, dan ben je aan het dweilen met de kraan open. Vaststellen is zilver, aanpakken is goud. Zonder maatregelen is de basis voor een veilig pedagogisch klimaat hier onvoldoende, je staat op drijfzand. Natuurlijk zijn er altijd kinderen die tegen de verdrukking in groeien, maar over het algemeen verlies je de kinderen die zich niet geaccepteerd of veilig voelen.

Dat is wat de theorie van Maslow probeert te zeggen: zorg dat de basisbehoeften in orde zijn en heb oog voor het totaalplaatje.

Bakker-De Jong en Mijland benadrukken dat groepswork meer is dan alleen leidinggeven. Het vraagt een grote investering in de ontmoeting van individuen, die pas samen kunnen werken als ze zichzelf mogen zijn.

Uit het leven gegrepen

Een energiek jochie in groep 8 met een autismespectrumstoornis is geneigd kinderen te 'beschieten' of met takken te slaan. Veel klasgenoten waarderen dit niet. Hij krijgt kritiek en wordt buitengesloten, waardoor hij zich eenzaam en niet serieus genomen voelt. In de behandeling is hij gesloten en staat hij niet open voor de oplossingsgerichte methode Kids Skills (waar de meeste kinderen wel warm voor lopen). De weinige momenten van echt contact zijn als hij over zijn ruimtefantasieën vertelt, uiteraard met veel vechten en knokken. Daarbij komt vaak zijn slaapkamer ter sprake. Op een dag ga ik op huisbezoek. Na een kop koffie met zijn ouders weet hij zijn enthousiasme amper in te houden en neemt me mee naar zijn kamer. Daar blijkt dat hij een heel universum op zijn behang heeft getekend. Een waar kunstwerk! Vanaf dat moment hebben we een klik. Samen begrijpen we zijn wereld. Nu we elkaars taal spreken, ontstaat er net dat beetje ruimte voor verandering.

3.2 Groepsontwikkelingsmodel van Tuckman

Nu je meer weet over de voorwaarden om de behoeften van leerlingen te verwezenlijken, richten we ons op de processen die een rol spelen bij de groepsvorming. Juist de eerste weken aan het begin van het schooljaar spelen een cruciale rol bij de groepsvorming. Na een lange vakantie moet iedereen weer op gang komen. Leerlingen moeten wennen aan een nieuwe leraar en soms een nieuwe groep. We gaan bij de processen, die van invloed zijn op de groepsvorming, uit van het Groepsontwikkelingsmodel van Tuckman.



Bakker-De Jong en Mijland (2010) omschrijven deze fases als Oriënteren, Presenteren, Normeren en Presteren. Daarnaast voegen zij de fase Evalueren toe. Deze wordt door anderen ook wel de Reformingfase genoemd. Deze toevoeging maakt geen deel uit van de oorspronkelijke theorie. Toch is deze waardevol, omdat er andere processen op gang komen bij groepen die na een bepaalde tijdsperiode uiteenvallen. Bijvoorbeeld aan het einde van het laatste jaar basisschool of na het eerste jaar van een brug- of combinatieklas in het voortgezet onderwijs. Leerlingen kijken op zo'n moment terug of blikken vooruit en revalueren hun vriendschappen. Dit veroorzaakt een nieuwe onrustfase. Vanuit dit inzicht benadrukken Bakker-De Jong en Mijland het accent op een goede afsluiting en terugblik van een schooljaar.

Beschrijving van de fases van Tuckman

Fase I Forming (oriënteren)

Denk eens aan jouw eerste dagen als leerling in het voortgezet onderwijs. Wat speelde er toen? Wat vond je belangrijk? Was het spannend? Door jezelf deze vragen te stellen en terug te blikken, kun je een beetje voelen wat de kinderen in jouw klas doormaken. De klas komt als groep voor het eerst bij elkaar. De groepsleden kijken elkaar onderzoekend aan en maken een inschatting van de anderen ten opzichte van zichzelf. Herken ik mijzelf in de

anderen? Wat mag hier wel en niet? Heb ik dezelfde soort kleren aan? Veel leraren missen de ontmoeting als doel en zijn al snel bezig met mededelingen over lesroosters en boeken kaften om vervolgens zo snel mogelijk naar de les door te gaan. Besef dat 'een rustig klasje' op dit moment geen garantie is dat de klas rustig blijft.

De oriëntatiefase kun je omschrijven als de kat uit de boom kijken. Blik maar eens terug op de eerste dag dat je naar het voortgezet onderwijs ging. Je kwam aan op je fiets, met de bus of je werd gebracht. Als het even kon had je met klasgenootjes van groep 8 afgesproken om samen te gaan. Je vertrok op tijd, want te laat komen wilde je niet. Dan is het zover. Het grote gebouw, de eerste lessen, het plein. Waar moet je zijn? Bij wie moet je zijn? Naast wie zit je en waar zit je? Zocht je een plek vooraan of wilde je liever achteraan zitten waar het 'cool' was en je misschien kon ouwehoeren? Tijdens de eerste (mentor)lessen probeerde je in te schatten wat voor stijl en regels hij of zij hanteerde. Wat wordt er van je verwacht? Natuurlijk was het ook zo dat je zorgde voor een goede boekentas, tegenwoordig wellicht een goede laptop-tas. Bij de keuze voor je agenda had je een zorgvuldige afweging gemaakt. Vandaag de dag zal het type telefoon niet geheel onbelangrijk zijn. Wat was leuk zonder dat het te opvallend werd? Wat deden je vrienden of vriendinnen?

Waarschijnlijk is het ene punt herkenbaarder dan het andere, maar deze processen spelen ook bij de kinderen in jouw groep. Natuurlijk gaan ze niet elk schooljaar naar een nieuw gebouw en zijn de meeste kinderen niet vreemd voor elkaar. Toch zijn ze een lange periode uit elkaar geweest, hebben ze zich tijdens de vakantie verder ontwikkeld en zien ze nu (waarschijnlijk) een nieuwe leerkracht voor de groep. Mogelijk is er een leerling bij gekomen of is er een leerling weggegaan.

Fase II Storming (presenteren)

Er komt beweging in de rangorde van de groep. Wie presenteert zich als gezagvoerder? Wie hoort bij wie? Wie heeft invloed? Dit is vaak een onrustige periode met wat opstootjes. Er zijn kinderen die zichzelf overschreeuwen en zo proberen om een invloedrijke plek in de groep te verwerven. Als ik iets doe of roep, wie luistert er dan, hoe vinden de anderen dat? Bij wie oogst ik bewondering? Er ontstaan vaak subgroepjes met in ieder groepje een leerling die de baas speelt. Deze groepjes kunnen met elkaar botsen. Andere leerlingen zijn daarentegen heel passief en taxeren de situatie. Ze wachten rustig af tot de storm gaat liggen.

Bij de presentatiefase draait alles om wie het voor het zeggen heeft in de groep. De kinderen presenteren zich als meer leidend of volgend en verkennen onderling de grenzen. Tijdens jouw periode in het voortgezet onderwijs merkte je misschien dat je je ontpopte als goede moppentapper en daarmee de lachers op je hand kreeg. Mogelijk hield je vooral van sport en trok je op met anderen die zich daar ook thuis in voelden. Misschien voelde je je wat betreft kleding en houding thuis bij klasgenoten die naar alternatieve muziek luisterden of een bepaalde stroming binnen de dancemuziek aanhingen. Bepaalde jij of jullie groepje bij het fietsenhok ging hangen of was dat iemand anders? Om even aan mijn eigen middelbare schooltijd te refereren, hoorde jij bij de gabbers, de alternatieven of de studieballen? Wie had het binnen jouw klas voor het zeggen en wie binnen jouw subgroepje?

Fase III Norming (normeren)

Ondanks dat je als vuistregel zo'n twee weken per fase kunt hanteren, kan het moment waarop de normeringsfase aanvangt per groep verschillen. Het hangt een beetje af van hoe de eerste twee fases verlopen. De meningen over de groep kunnen per leraar erg verschillen. De ene leraar vindt het bijvoorbeeld een hele gezellige, sfeervolle groep, de ander vindt het een georganiseerde chaos. Uiteraard zijn er individuele verschillen tussen leraren in pedagogische en didactische stijl. De interpretatie van zaken als sfeer of werkhouding is grotendeels een subjectieve aangelegenheid. Als de meningen erg verschillen is dit mogelijk een teken dat de kaarten in de groep nog niet geschud zijn.

Wanneer de meningen over een klas dichter bij elkaar liggen, is de klas waarschijnlijk in de normeringsfase beland. Bij de normeringsfase bepalen de groepsleiders de (ongeschreven) regels en normen. Denk dus niet dat je er bent als je in een kringgesprek de regels hebt besproken, ze vervolgens opschrijft en ze door de kinderen laat ondertekenen. Om de groep actief te laten kiezen voor positieve normen is meer nodig. Vaak is er bij de jongens en bij de meiden één echte leider, betrek hen erbij. Af en toe kan het zijn dat de posities wat verschuiven tussen de meer invloedrijke kinderen onderling. Kruip weer even in de huid van jezelf als brugklasser. Als jij of iemand anders een eigen kleding- of haarstijl droeg, was daar dan ruimte voor? Of moest er telkens op gereageerd worden? Als je van mening verschilde of afweek van de mening van het merendeel van de groep, kon dat dan? Of moest je vooral niet te veel afwijken, je woorden goed afwegen en kon je in sommige gevallen maar beter niets zeggen?

Fase IV Performing (presteren)

Aan het eind van de normeringsfase is er gekozen voor bepaalde omgangsvormen. Er is als het ware sprake van een gezamenlijk doel waarvan je nu de uitwerking gaat zien. Dit kan positief of negatief zijn. Nu wordt duidelijk hoe de leerlingen met elkaar, met de leraren en met de lesstof omgaan. De echte leiders zijn opgestaan en krijgen het voor het zeggen. Als je erbij wilt horen dan moet je je aan de door de leiders en de groep bepaalde omgangsvormen en normen houden.

Bij een groep met negatieve normen merk je bijvoorbeeld dat kinderen waarvan je het totaal niet verwacht, opeens clownesk door de klas gaan lopen. Als er gelachen wordt om een verspreking tijdens een spreekbeurt, doen zij volop mee. Maar als je deze kinderen individueel spreekt, geven ze aan dat ze 'het niet leuk vinden' en dat ze 'last hebben van de herrie tijdens het werken'. Het is niet zo dat iedereen zich, afhankelijk van de gekozen groepsnorm, uitsluitend positief of negatief opstelt. Er zijn dissonanten die sterk in de schoenen staan en die een eigen weg kiezen. Maar dit is eerder uitzondering dan regel.

Hopelijk heb jij in het voortgezet onderwijs vooral deel uitgemaakt van groepen waarin positieve normen gehanteerd werden. Zo niet, dan weet je hoe moeilijk het kan zijn om je in zo'n groep te bewegen.

Fase V Reforming (evalueren)

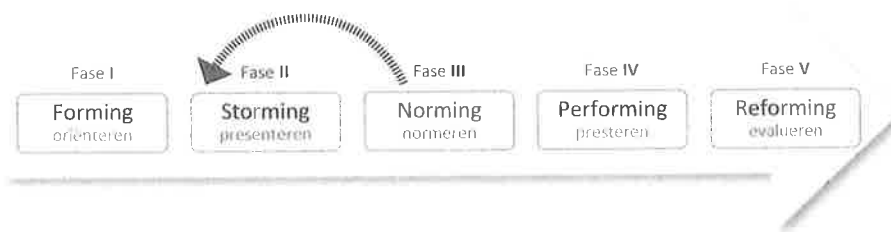
Bakker-De Jong en Mijland geven aan dat er een evaluatiefase aanvangt als het einde van de groepssamenstelling nadert en het zeker is dat leerlingen uit elkaar gaan. Denk aan leerlingen van groep 8 die een heel leven achter zich laten en naar het voortgezet onderwijs gaan. Het kan ook een brugklas zijn die uit elkaar valt. Er kunnen relletjes ontstaan of er kan juist een erg contactzoekende, intieme sfeer ontstaan. De evaluatiefase kenmerkt zich door een enorme naar binnen gerichte hechting, het reüniesyndroom. Leerlingen zoeken naar mogelijkheden om bij elkaar te blijven.

Van wie moest jij afscheid nemen? Lukt het om je oude jeugdvriendschappen vast te houden of verloren jullie elkaar uit het oog? Merkte je dat interesses veranderden? Sprak je misschien af met andere klasgenoten om de nieuwe route naar school alvast eens uit te proberen? Deed je met de klas een toneelstuk op een feestelijke ouderavond? Heb je toen een traantje gelaten? Of heb je misschien die ene pestkop eens flink op zijn nummer gezet, iets wat je altijd al eens had willen doen?

3.3 Geleide en niet-geleide groep

De Gouden Weken richten zich met name op de fases Forming en Norming. Elke fase neemt zo'n twee weken in beslag (Bazalt, 2010). Na een goede kennismaking (Forming) investeren we proactief in eigenaarschap bij het opstellen en naleven van groepsregels. Het is de bedoeling dat de groep kiest voor positief leiderschap en voor waarden als respect en acceptatie (Norming).

De Normingfase wordt naar voren gehaald vanuit de gedachte dat subgroepjes, die in de Stormingfase ontstaan, op een respectvolle manier worden gevormd. Dit werkt in de hand dat zij, ondanks eventuele verschillen, op een correcte wijze met elkaar om blijven gaan. Door individuele leerlingen te 'empoweren', verwachten we dat zij de zelf geformuleerde positieve waarden ook uitdragen tijdens de Performingfase.



De normeringsfase komt niet als derde maar als tweede aan bod.

Processen die van invloed zijn op groepsvorming spelen in praktisch elke groep, al dan niet bewust begeleid. Het is niet gezegd dat een leraar zonder kennis en actieve werkvormen rond deze fases per definitie een groep met negatieve groepsnormen krijgt. Een groep kan ook zonder bewuste begeleiding 'kiezen' voor positieve groepsnormen. Dit hangt af van de individuen binnen de groep en de onderlinge chemie. Anderzijds kan het voorkomen dat een zogenoemde geleide groep, ondanks alle activiteiten en inspanningen, toch kiest voor negatief gedrag. De kans dat dit gebeurt na een zorgvuldige aanpak is echter vrij klein.

Overigens kennen kinderen tot aan groep vijf een voornamelijk egocentrische ontwikkeling. Dit impliceert dat de rol van de leraar bij het opstellen van regels tot die tijd groter is. Natuurlijk kun je investeren in groepsvorming en een gezamenlijke verantwoordelijkheid bij het nastreven van positieve groepsnormen. Echter, het zogenoemde meta-denken, het mentale totaalplaatje om een situatie van een afstand te bekijken en de samenhang tussen

oorzaak en gevolg te kunnen overzien, is nog te weinig ontwikkeld. Dit gaat ook op voor sociale situaties. Dergelijke situaties vragen inlevingsvermogen en dat is een complex mentaal proces.

Bij de inzet van de zogenoemde Steungroepaanpak tegen pesten wordt een aantal kinderen gevraagd om iets te doen voor een klasgenoot die gepest wordt. Typische antwoorden van jonge kinderen zijn dan 'ik geef hem één van mijn knikkers', 'ik maak een mooie tekening voor haar' of 'ik vraag hem voor touwtje springen'. Ideeën die vaak aansluiten bij wat het kind zelf leuk vindt. Bij oudere kinderen gaat het meer om antwoorden als 'ik houd een oogje in het zeil', 'ik vraag haar voor een gesprekje' of 'ik wil wel een keertje mee naar paardrijden'. Het gaat dan om het overkoepelende idee (veiligheid, acceptatie) of iets wat de ander juist leuk vindt.

Concrete voorvallen lenen zich beter bij het opstellen van regels voor jonge kinderen. Kleuters zijn erg gevoelig voor de goedkeuring van belangrijke volwassenen. Pubers daarentegen, zijn gevoeliger voor de goedkeuring van leeftijdsgenoten. Vanaf groep vijf leren kinderen steeds meer oog voor de ander te hebben. Niet voor niets zet een uitgebreid onderzocht anti-pestprogramma als KiVa (2014) vooral in op de gevoelige periode rond groep vijf en zes en de bovenbouw. Vanaf deze leeftijd kunnen kinderen beter stilstaan bij oorzaak en gevolg: wat ik doe heeft effect op wie mij leuk vindt, of ik erbij hoor, of ik mee mag spelen en of ik mag beslissen of anderen mee mogen spelen. In de puberteit is de rol en macht van de groep het grootst, om in de volwassenheid weer plaats te maken voor een meer individualistische houding.

Je kunt vanaf groep vijf en zes dus steeds meer een beroep doen op het sociale 'snapvermogen'. Daarnaast zal je de groepsvormingsprocessen van Tuckman duidelijker terugzien. Als hulpmiddel om zicht te krijgen op welke competenties je sociaal-emotioneel gezien een beroep kunt doen, verwijst ik naar bijlage 1 (K. van Overveld, 2015).

Uit het leven gegrepen

Een leraar moet een coachingstraject gaan volgen. Dit naar aanleiding van klachten over pestgedrag. De leraar herkent de klachten niet en doet er dus ook niets aan. Zijn opvatting is dat hij ruimte geeft aan jongensgedrag en dat de ouders daaraan moeten wennen.

Als ik voor een observatie in zijn klas kom, schrik ik me wild. Om het minste **of geringste slaan de leerlingen elkaar met volle vuisten op het lichaam.**

Reacties of bestraffingen blijven uit. Aan het einde van de middag ontstaat er zelfs een vechtpartij. Volgens de leraar hoort het er allemaal bij...

Laat één ding duidelijk zijn: dit is niet normaal jongensgedrag, maar gebrek aan leiderschap van de leraar.

De fases van Tuckman in een geleide groep

Doordat er in De Gouden Weken bewust aandacht wordt geschonken aan het opstellen van groepsregels en de inzet van energizers en groepsvormende activiteiten die daarbij aansluiten, spreken we van een geleide groep. We stimuleren actief om tot een groep met positieve normen te komen, waarin plek is voor iedereen en waar sprake is van eigenaarschap. Daardoor komt de normeringsfase eerder aan bod.

Fase I Forming (oriënteren) in een geleide groep

In deze fase is het van belang dat je op een vriendelijke en stevige manier laat zien dat je er als leraar bent. Daarnaast is het belangrijk om bewust aandacht aan het oogcontact te schenken. Wie voelt zich goed en ontspannen en kijkt je aan? Wie kijkt er weg? Probeer te achterhalen om welke redenen een leerling wegstijgt.

Ook zullen de leerlingen willen weten wie de leraar is. Geef gelegenheid voor vragen en stel je open op. Werk met energizers en coöperatieve werkvormen. Voorbeelden vind je achterin deze uitgave in Doen! 2 en 3.

Fase III Norming (normeren) in een geleide groep

In deze (naar voren geschoven!) normeringsfase is het van belang om samen met de groep actief aandacht te besteden aan het formuleren van groepsregels. Maak deze zichtbaar en spreek elkaar hierop aan. Wees je bewust van je voorbeeldgedrag. Doe je zelf wat jij verwacht van de leerlingen? Geef iedere leerling evenveel aandacht. Een bemoedigend knikje, een dikke duim of iets nieuws dat je bij die leerling is opgevallen. Het principe is 'niemand is hier anoniem'. Het is van belang om de ingeslagen weg vast te houden. Dat vraagt geregeld onderhoud van het groepsproces. In deze fase laat je de leerlingen elkaar ontmoeten. Van een relatief veilig en afstandelijk niveau naar steeds een laag dieper met behulp van oefeningen en energizers.

Fase II Storming (presenteren) in een geleide groep

De meest dominante leerling voert in de presentatiefase de boventoon. Dit hoeft bij een geleide groep niet ten koste te gaan van de mening en het welbevinden van andere leerlingen. De strijd om de macht tussen verschillende groepjes en leiders zal zich nog wel afspelen, maar milder. Immers, er is overeenstemming over de groepsnormen en het is, dankzij de geleide normeringsfase, helder binnen welke kaders 'er strijd mag worden geleverd'. Toch vraagt de presentatiefase om intensieve begeleiding. Laat zien dat ieders mening gewaardeerd wordt. Zet de leiders eventueel in bij verantwoordelijke taken waarbij ze rekening moeten houden met de belangen van de groep.

Ook hierbij kun je gebruik maken van groepsvormende activiteiten. Bij voorkeur ligt het accent op activiteiten met als oogpunt het groepsbelang, rekeninghoudend met individuele verschillen. Een klassenvergadering met partijen waarbij de leiders deze groep moeten vertegenwoordigen, kan geschikt zijn. Of denk aan een rol als aanvoerder bij een potje levend stratego. Soms is het wenselijk om de leiders een rol te geven waarbij jij, om te 'winnen', een ondergeschikte rol speelt. Experimenteer hiermee, zolang er maar een gericht doel achter zit.

Fase IV Performing (presteren) in een geleide groep

De kans op een positieve sfeer is nu vrij groot. De groepsvormende activiteiten kunnen worden afgebouwd. Maar let op. Door omstandigheden in of rondom de groep kan de strijd over de rangorde tussen de leerlingen ineens oplaaien. Door oefeningen en energizers in te (blijven) roosteren, onderhoud je het groepsproces en bewaak je de veiligheid. De frequentie en de aard hangen af van de behoeften van de groep. Als je inschatting is dat de groep na verloop van tijd toch moeite heeft om meningsverschillen en achtergronden van elkaar te respecteren, is het goed om extra aandacht aan groepsvormende activiteiten te besteden.

Fase V Reforming (evalueren) in een geleide groep

Bakker-De Jong en Mijland benadrukken dat ook de evaluatiefase begeleiding nodig heeft. De evaluatiefase kun je begeleiden door aan het einde van het schooljaar samen een uitje te verzorgen. Bijvoorbeeld een avondje bowlen of een gezamenlijk etentje. Bij het verlaten van de basisschool kun je met de groep op schoolkamp gaan. Het gaat om een goede afronding van een periode van samenzijn.

Zoek de verbinding!

Bedenk dat zelfs in een groep waar gekozen lijkt te zijn voor negatieve normen als elkaar uitlachen, buitensluiten of de les verstoren, het merendeel bestaat uit individuele krachten die het negatieve gedrag van binnen afkeuren en zich er niet prettig bij voelen. Scheer nooit de hele klas over één kam als 'de lastige klas'. Ga op zoek naar de verbinding en de positieve krachten binnen je groep. Bijvoorbeeld aan de hand van de curatieve oudergesprekken zoals beschreven in dit boek, of aan de hand van de modulaire werkwijze van *Verbindend leiderschap in een uitdagende groep* (Bijleveld, 2014).

Mensen zijn groepsdieren. In het VPRO-programma *Labyrinth* (2011) vergelijkt massapsycholoog Jaap van Ginneken het gedrag van mensen zelfs met dat van haringen. Ze scholen het liefst samen, vooral bij dreigend gevaar. In een bepaalde setting laten ze zich zelfs helemaal gaan, terwijl ze dat individueel nooit zouden doen.

In de jaren vijftig deed de psycholoog Solomon Asch (1958) al van zich spreken met een reeks van experimenten naar het verschijnsel conformiteit. Kort samengevat was de proefpersoon onwetend van het feit dat andere deelnemers in de groep expres en hardop een fout antwoord gaven op een heel eenvoudige vraag. Bij gemiddeld een derde van alle opdrachten stemden de proefpersonen in met de mening van de meerderheid en maar liefst 75% van de proefpersonen zwichtte op zijn minst één keer voor de druk. Zij gaven aan dat ze waren gaan twijfelen over het antwoord. Hadden ze de instructie wel juist begrepen? Snapten ze iets niet? Was het misschien het beste om met de anderen mee te doen? Zo sterk kan groepsdruk dus zijn.

Tot slot een laatste voorbeeld. In 2014 presenteerde Jennifer Golbeck, directrice van het Human-Computer Interaction Lab aan de universiteit van Maryland, een verrassende bevinding op TED over het liken van krulfriet op Facebook. Waar veel mensen hadden verwacht dat het liken van krulfriet paste bij demografische factoren als een lager intelligentieniveau, een lager inkomen of een slechte gezondheid, bleek het tegenovergestelde het geval. Het liken van krulfriet paste bij mensen met een hogere intelligentie. Wat was er aan de hand? De eerste persoon die een pagina over krulfriet aangemaakt had en het aldus likete, zat in een netwerk met mensen met vergelijkbare demografische factoren. In dit geval ging het om mensen met een hoger intelligentieniveau. Ook al gaat de presentatie van Golbeck in essentie over hoe gegevens van sociale media nauwkeuriger verzameld en geïnterpreteerd kunnen worden, dit fenomeen illustreert de kracht van een sociaal netwerk. Iets wat iemand uit mijn netwerk liket, like ik ook of ben ik op zijn minst geneigd om te liken.

Uit het leven gegrepen

Ik vind paarden grote, enge beesten. Vooral sinds eentje mij en mijn bulldog wilde bijten. En niet te vergeten mijn ervaring in Costa Rica. Daar belandde ik bijna, met paard en al, in een ravijn.

Op een dag vertelde iemand mij enthousiast over paardencoaching. Nieuwsgierig als ik ben besloot ik eens zo'n sessie te proberen. Daar stond ik dan, met mijn laarsjes in de wei. Drie paarden waren in alles geïnteresseerd, behalve in mij. Er werd mij verteld dat ik eerst contact moest maken, ik had een onrustige energie. Ja, wat wil je? Dus voeten op heupbreedte, stevig in de grond, adem in en adem uit, echt contact zoeken (aankijken, het mentaal ook willen, toespreken). En ja hoor, daar kwamen de twee grootste dames op mij af.

Ondanks mijn succesje was ik het meest geïnteresseerd in het paardje dat op afstand bleef. Na gerichte pogingen met oog voor afstand en toch nabijheid kwam ook dat paard 'over de streep'. Met dat paard wilde ik een hindernissenparcours doorlopen. Eén klein probleempje, het wilde niet.

Als feedback werd gezegd dat ik vanuit de verbinding wil werken, maar dat iemand soms een zetje nodig heeft. Even laten zien wie de baas is. Toen ik met kracht en een vermanende stem het paard een stukje van het parcours liet lopen, kwam het toch goed. Het touw kon zelfs los en het beestje vond het prima om me zigzaggend of springend te volgen. Wat bleek? Dit paard stond bekend als de meest nukkige van het stel en is doorgaans niet vooruit te branden.

Mijn leermoment?

Voordat je vanuit de verbinding kunt werken, is soms eerst dat ene zetje nodig.

3.4 Werkwijze groepsvorming De Gouden Weken

Dat een goed begin het halve werk is bij groepsvorming is op zich niet nieuw. Programma's als Leefstijl of de Vreedzame School besteden bewust extra aandacht aan lessen en activiteiten rond de groepsvorming aan het begin van het schooljaar. Energizers en groepsregels staan centraal in deze weken. Zo ook bij De Gouden Weken. Energizers zijn vaak ludieke activiteiten met een speels karakter waarbij je energie in de groep losmaakt. Wie goed observeert, ziet in elke energizer een knipoog naar een leerdoel. Soms is dit leerdoel expliciet, bijvoorbeeld als het specifiek over een onderwerp als respect of discriminatie gaat. Geregeld is het leerdoel impliciet, bijvoorbeeld als er een spel is waarbij samengewerkt moet worden en je merkt dat iemand vals speelt. Wat vinden we hiervan? Hoe los je dit op? Welke regels hebben we hiervoor bedacht? Op deze manier wordt een spelletje leerzaam. Binnen De Gouden Weken vindt de inzet van energizers bewust plaats en niet alleen om even nieuwe energie te creëren na lang stilzitten. Wil een energizer zinvol zijn, dan is het goed om het leerdoel vooraf en/of achteraf te benoemen en erop te reflecteren met de klas.

Naast energizers besteden we extra aandacht aan coöperatieve werkvormen. Dit zijn leervormen waarbij samenwerking centraal staat. Verschillende meningen, antwoorden en theorieën worden uitgewisseld en getoetst.

Verder is het voorbeeldgedrag van de leraar erg belangrijk. Leraren moeten zich hiervan bewust zijn en actief werken aan hun functie als rolmodel. Eerder werden al aanbevelingen gedaan vanuit het Groepsontwikkelingsmodel (Tuckman, 1965). Nu concretiseren we deze werkwijze.

Ingrediënten De Gouden Weken

- 1 Zelf geformuleerde, positieve groepsregels
- 2 Energizers
- 3 Coöperatieve werkvormen
- 4 Voorbeeldgedrag leraar
- 5 Omgekeerde oudergesprekken



Als je voor het eerst start met De Gouden Weken, bedenk dan dat gedragsverandering tijd en energie kost. Uit onderzoek blijkt dat het gemiddeld 66 dagen duurt voordat iemand nieuw gedrag verinnerlijkt heeft en het een automatisme is geworden (Dean, 2014). De variatie is echter groot en de benodigde tijd blijkt sterk af te hangen van hoe complex het gedrag is. Mensen die de gewoonte wilden aanleren om na het ontbijt een glas water te drinken, hadden dit gemiddeld in zo'n twintig dagen geleerd. Bij meer uitdagend gedrag, zoals het dagelijks uitvoeren van vijftig rek-en-strek oefeningen, liep het aantal benodigde dagen fors op. Een belangrijke pijler hierbij bleek, niet geheel verrassend, regelmaat te zijn. Dus als iemand vanaf het begin regelmatig het nieuwe gewenste gedrag herhaalt, is de kans op het vormen van een gewoonte het grootst. Het kan helpen om reminders in te zetten. Een memo op je laptop of nog beter, als je meer wilt sporten, het pontificaal neerzetten van je sportschoenen zodat je er nog net niet over struikelt. Volgens Dean kun je nieuw gedrag leren, vergelijken met het beklimmen van een helling die steil begint en geleidelijk afvlakt. In het begin is het misschien moeilijk, maar klim je snel. Hoe dichterbij de top je komt, hoe minder je bij iedere stap in hoogte wilt.

Om het Gouden Weken programma echt een kans te geven, heb je naast regelmaat en reminders een lange adem en veel doorzettingsvermogen nodig. Het goede nieuws is dat het een erg leuk programma is! Naarmate je ervaring toeneemt, zal je er steeds meer uit kunnen halen in steeds minder tijd. Onderzoek wijst elke keer uit dat een veilige klas het plezier op school verhoogt en dat dit aantoonbaar tot hogere resultaten leidt. Sfeer eerst, leren later.



3.4.1 Zelf geformuleerde, positieve groepsregels

Klassen zonder regels en routines zijn niet goed te managen (Marzano, 2007). Kinderen hebben houvast nodig om productief te werken. Leraren moeten dit houvast bieden. Klassen waarin regels en routines slecht functioneren, laten veel verstoring van de les zien. Kinderen vragen in deze situaties vaak om verduidelijking van de opdracht of om toestemming om iets te doen. Bij regels kun je denken aan algemene gedragsregels, maar ook aan regels voor het onderbreken en wisselen van de les, het gebruik van materiaal of het coöperatief werken. Marzano heeft een overzicht samengesteld van allerlei soorten regels op verschillende terreinen voor het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. Het stellen van regels moet natuurlijk geen doel op zich worden, maar het is goed om te weten dat ze statistisch van invloed zijn als factor in onderzoeken naar goed klassenmanagement.

Piet Gieles, een ervaren docent en schoolbegeleider, beschreef het belang van De Gouden Weken al in de jaren negentig. Hij betoogt in het artikel *Het komt aan op het begin* (1997) het belang van zelf geformuleerde, positieve groepsregels. In de beginfase houden alleen de normen stand die leerlingen zelf bedenken en zich eigen maken. Door de leraar geïntroduceerde groepsregels halen volgens Gieles niets uit. De leraar behoort niet tot de groep maar staat erboven. De regels die de leraar inbrengt staan op gelijke hoogte met algemene regels, zoals gangen en lokalen schoonhouden, niet van je plaats lopen, stil zijn als de leraar vertelt. Dit zijn regels waaraan je je als leerling moet houden of waar je onderuit probeert te komen, maar die geen leidinggeven aan de onderlinge betrekkingen. Ze spreken niet tot de verbeelding. Het is 'een ver van je bed show'.

Gieles onderscheidt vijf groepskenmerken, waar zelf geformuleerde groepsregels van invloed op zijn. Dit onderscheid nemen we over.

Groepskenmerken die gestimuleerd worden door zelf geformuleerde groepsregels

- | | |
|----|----------------------------|
| 1. | Groepsverantwoordelijkheid |
| 2. | Wederzijds respect |
| 3. | Samenwerken |
| 4. | Besluitvorming |
| 5. | Problemen aanpakken |

Ad 1 Groepsverantwoordelijkheid

Dit gaat over de bereidheid van kinderen om zich voor de groep in te zetten. Willen ze meedoen met een groepsactiviteit? Wat doen ze bijvoorbeeld als een klasgenoot ziek is of in hun ogen onrechtvaardig behandeld wordt. Willen ze meedoen met een groepsactiviteit zoals een sportwedstrijd of een actie voor vluchtelingen? Of zijn ze vooral uit op eigen voordeel of prestige? Positieve regels op dit punt stimuleren medeverantwoordelijkheid voor het wel en wee van de groep.

Ad 2 Wederzijds respect

Luisteren de kinderen naar elkaar, mogen ze zeggen wat ze denken of moeten ze hun mening aan die van de leiders aanpassen? Positieve regels bevorderen dat kinderen elkaar de gelegenheid geven zichzelf te zijn.

Ad 3 Samenwerken

Is er sprake van samenwerking waarbij ieders inbreng welkom is of heerst er een klimaat van onderlinge concurrentie? Positieve regels activeren de bereidheid om samen te werken en individueel iets in te leveren om een goed groepsresultaat te halen.

Ad 4 Besluitvorming

Worden besluiten samen genomen? Houdt de groep zoveel mogelijk rekening met de wensen van een minderheid? Dat wijst op positieve regels. Voorkom oot een kleine groep beslist zonder de anderen een stem te geven.

Ad 5 Problemen aanpakken

Bij ruzies of botsingen stimuleren positieve regels om het conflict niet te verdoezelen, maar om het onder ogen te zien. De oplossing wordt niet gezocht via macht en geweld, maar door het uit te praten.

Bij het formuleren van gedragsregels is het zinvol om negatief geformuleerde regels positief te herkadereen (Bazalt, 2010). 'Niet aan elkaar zitten' wordt dan 'je houdt je handen thuis' of 'niet door elkaar heen praten' wordt vertaald naar 'je luistert naar elkaar' en 'je bent stil als een ander de beurt krijgt'. Gieles heeft het over zelf geformuleerde, positieve groepsregels.

Om te illustreren wat het verschil is tussen positief en negatief geformuleerde gedragsregels, wordt de lezer gevraagd om niet te denken aan een roze olifant. Waarschijnlijk heb je na het lezen van deze zin een roze olifant voorbij zien flitsen. Als je vertelt wat je niet wilt, betekent dat niet automatisch dat je helder voor de geest hebt wat je wel wilt. Tijdens mijn werkzaamheden als psycholoog doe ik geregeld denkexperimentjes met cliënten, variërend van

jong tot oud. Hieruit blijkt altijd dat het heel veel mentale energie kost om niet aan iets te mogen denken. Bovendien kun je jezelf onmogelijke eisen opleggen (pas als ik niet meer aan een roze olifant denk, ben ik geschikt om in het circus te werken – dan kun je lang wachten).



In het verlengde hiervan is het belangrijk dat je bij het opstellen van regels probeert aan te sluiten bij de achterliggende waarden van de kinderen. De regel spreekt daardoor aan en de waarde ervan wordt erkend. Een voorbeeld van zo'n waardengerichte opdracht over het opstellen van groepsregels vind je in Doen! 1.

Voor jonge kinderen zijn individuele regels zeer belangrijk. Kinderen tot een jaar of zes zijn nog niet toe aan een beroep op inlevingsvermogen. Stel je voor, iemand loopt de blokkentoren van een klasgenootje omver. Zo'n kind kan dan weinig met 'je zou het toch zelf ook niet leuk vinden als iemand dat bij jou deed?' Het antwoord op zo'n retorische vraag is nietszeggend. Handiger is het om af te spreken dat je voortaan om de blokkentoren heen loopt. Jonge kinderen worden door volwassenen opgevoed 'in regels' omdat hun sociale snapvermogen nog beperkt is. Regels vormen het fundament. Vrijwel alle kinderverhalen zijn erg moralistisch van aard. Een prentenboek is vaak een geschikter middel om regels te bespreken voor kleuters dan een kringgesprekje. Na de kleuterleeftijd komt er langzamerhand meer aandacht voor het sociale aspect in plaats van het egocentrische. Pas vanaf groep vijf of zes begint dit proces goed op gang te komen.

Het opstellen van groepsregels volgens de vijf pijlers van Gieles klinkt vanzelfsprekend, maar is dat wel zo? Het risico bestaat dat je in een dwingende monoloog of voorspelbare dialoog te snel jouw eigen ideeën doordrukt, zonder dat ze duidelijk zijn en door de groep gedragen worden. Regels zijn een middel, geen doel. Vijf kapstokregels met een concrete uitwerking van gedrag en consequenties is doorgaans het maximaal haalbare. Eventueel kun je een totale lijst van tien positief geformuleerde regels maken, maar meer moet je niet willen.

Bedenk dat wat je aandacht geeft groeit. Benadruk vooral succesmomenten en positieve uitzonderingen. Begin hiermee in je taalgebruik. Bijvoorbeeld door vragen te stellen waarin de positieve veronderstellingen al doorklinken. 'Hoe is je dat gelukt? Hoe gaat je dat de volgende keer wel lukken?' Beloon direct bij goede voorbeelden. In Doen! 1 worden lesvoorbeelden gegeven hoe je samen groepsregels op kunt stellen, naar gelang de leeftijdscategorie.

Ondanks alle expliciete aandacht voor het opstellen van regels in het onderwijs, zijn er in de Nederlandse cultuur nog altijd veel ongeschreven regels over wat respectvol is en wat niet. Waar docent Van Amstel (2018, De Jong) voorheen erg strak op de discipline zat, laat hij inmiddels de teugels wat vaker vieren en gaat hij buigzamer met regels om. Van Amstel geeft aan dat hij vroeger van het type buigen of barsten was: regel is regel, afspraak is afspraak. Op basis van zijn ervaringen merkt hij dat een flexibeler opstelling hem meer brengt. Zo haalt hij als voorbeeld aan dat je een Nederlands-Marokkaanse jongen doorgaans beter niet voor de klas aan kunt spreken. Dit wordt gezien als een aantasting in zijn eer en als een vernedering. Dit gebrek aan respect, in de belevingswereld van deze leerling, maakt dat hij niet snel geneigd zal zijn om toe te geven bij het overtreden van een regel of afspraak. Zelfs niet als dit forse strafmaatregelen zoals langdurig nablijven tot gevolg heeft. Daarentegen kan dit volgens Van Amstel bij een 'witte jongen' juist wel weer goed werken omdat die het wachten snel beu is en graag naar zijn volgende afspraak wil.

Van Amstel haalt een casus aan waarbij een drietal Nederlands-Marokkaanse jongens moest nablijven. Geen van hen wilde toegeven wie een dure poster vernield had. Totdat er ruimte ontstond om te praten over oplossingen om de schade te herstellen. Sindsdien heeft hij meer oog voor het stilstaan bij oplossingen, dan het achterhalen wie wat deed en welke consequentie dat moet hebben. Van Amstel geeft de tip om bij islamitische jongeren geen punt te maken van het in de ogen aankijken als je ze vermanend toespreekt. Islamitische jongeren wordt juist geleerd om naar de grond te kijken in dergelijke situaties. Als de docent eist dat de leerling hem aankijkt, slaat hij de plank mis. Dit laatste is ook van toepassing bij het aanspreken van leerlingen met een autismespectrumstoornis.

Uit het leven gegrepen

Tijdens het geven van een - vernieuwde - training Sociale vaardigheden merk ik dat ik niet goed in de stof zit. Meerdere leerlingen, type stuiterbal, hebben de tijd van hun leven en ik ben na afloop een traumatische ervaring rijker.

Na die catastrofe gooi ik het over een andere boeg. Ik zorg dat ik het draaiboek uit mijn hoofd ken en maak heldere afspraken over de eventuele bijdrage van de leerkracht.

Vanaf dat moment heb ik voldoende ogen, oren en tijd om tempo te houden en toch op een positieve manier oog te hebben voor de behoeften van de kinderen, bijvoorbeeld door een woede-uitbarsting voor te zijn of iemand tijdens de instructie een frummelvoorwerp te geven, zonder te hoeven pauzeren.

Ook al is de oorzaak anders, maatwerk en oog hebben voor oplossingen blijft noodzakelijk. Dit is in lijn met wat de behoefteparamide van Maslow ons vertelt: ken je leerling. Volgens Van Amstel moet je tegenwoordig meer praten met jongeren en meer van ze weten. In een schrift houdt hij bij wie hij die les aandacht gegeven heeft, om willikeur te voorkomen.

Heb je na De Gouden Weken periode het idee dat de regels niet willen bekliven, probeer dan het oplossingsgerichte klassengesprek eens uit aan de hand van de *Werken Aan Wat Werkt methode* (Berg & Shlits, 2007). Deze wordt in toegepaste vorm beschreven in *Verbindend leiderschap in een uitdagingde groep* (Bijleveld, 2014) en is geschikt voor zowel het primair als voortgezet onderwijs.

3.4.2 Energetizers

Zoals genoemd is De Gouden Weken meer dan energetizers en samen tot maken. Het is van belang dat de energetizers een functie hebben. In Doen! 2 staat een overzicht van energetizers die je kunt gebruiken. Bij de inzet ervan moet je als leraar altijd het doel voor ogen houden. Hoe helpt deze energetizer mij bij het creëren van respect en acceptatie voor elkaar?

Het is van belang om na een energetizer altijd de koppeling te maken naar het leerdoel. Het heeft weinig zin om bij de energetizer 'Stoelgewoel' kinderen lekker te laten slepen en sjorren aan stoelen en daarna weer over te gaan tot de orde van de dag. Sterker nog, zonder een goede nabespreking kan een energetizer zelfs afbreuk doen aan de sfeer en de positieve groepsvorming, doordat er ruzies over stoelen ontstaan die onbesproken blijven! Als je de koppeling maakt naar het beoogde doel, heeft het de voorkeur dat je met activerende vragen de groep zelf tot de ontdekking laat komen wat je hieruit kunt leren. Daarbij gaat het niet zozeer om goed of fout, maar om de individuele betrokkenheid van de leerlingen. Probeer zo goed mogelijk te luisteren en zo min mogelijk te sturen naar jouw mening, zodat je verrast kunt worden door andere invalshoeken. Voor de allerjongsten binnen het basisonderwijs is het vanzelfsprekend dat de leraar het voortouw neemt en zich vaker sturend opstelt.

Uit het voorgaande blijkt dat een goede voorbereiding cruciaal is voor succesvolle Gouden Weken. Vaak is het niet zo moeilijk om op te zoeken hoe je een energetizer of werkvorm uit moet voeren. Het wordt pas lastig op het moment

dat er van alles gebeurt. Leerlingen die onverwacht hun meest kwetsbare kant laten zien, ruzie tijdens de uitvoering of honend gelach om iemands antwoord tijdens de nabespreking.

Fysieke en emotionele veiligheid is cruciaal bij het uitvoeren van een energizer of werkvorm. Als deze er te weinig is of als het ronduit onveilig dreigt te worden, streef je je doel voorbij door rücksichtslos door te gaan. Natuurlijk mag er best wel eens wat gebeuren en je kunt niet altijd alles voor zijn. Als je alleen vanuit de controle werkt, krijgen je leerlingen geen ruimte en dat is nou net waar het om draait. Het mag best eens knetteren, maar je moet voorkomen dat de vlam in de pan slaat. Mocht dat onverhoopt toch gebeuren, reflecteer dan samen met een ervaren collega op wat er mis ging en wat deze groep nodig heeft.

Uit het leven gegrepen

Helaas heb ik een bril nodig. Dus als ik er dan toch eentje moet dragen, liefst niet zo'n saaie waarvan er duizend in een dozijn gaan...

Ik ga observeren in de bovenbouw. De meningen over de klas variëren. De ene lerares vindt het een leuke klas met veel energie. De andere vindt het hard werken om de sfeer goed te houden en het lesgeven kost haar moeite.

Als ik het lokaal binnenkom, wordt er direct hardop gelachen door leerlingen achterin de klas. Op spottende toon vragen ze 'waarom ik een scheikundebril draag?' De hele klas begint te lachen. Ergens hebben ze wel een punt en ik wil mezelf ook niet te serieus nemen, maar er klopt iets niet. Ik voel me erg ongemakkelijk. Na afloop van het moeizaam verlopen observatie-uurtje probeer ik te bepalen wat er aan de hand is. Opeens weet ik het. Ik ben niet welkom. Bovendien is de manier waarop ik aangesproken word te joviaal voor de rol die ik heb. De leerlingen op de achterste rij bepalen wat er gebeurt.

De lerares grijpt niet in en dat weten ze feilloos. In groepsvormingstermen: er wordt gekozen voor negatieve normen.

Het interessante is dat de lerares na afloop aangeeft geen probleem te hebben gezien. (Ja, maar het is toch ook een soort scheikundebril). Je raadt het al, dit is de klas die 'gewoon veel energie heeft'.

Natuurlijk kleuren je eigen normen het beeld van wat toegestaan is in een klas, maar in dit geval is de lerares de regie kwijt. In dergelijke situaties kunnen kinderen die niet meelachen of meedoen al snel buitengesloten worden.

Handreikingen (na)gesprek

Naarmate de door jou ingezette werkvormen meer samenwerking, vertrouwen en diepgang vragen is een goede voor- en nabespreking belangrijk. Hoe doe je dat, een goed (na)gesprek met de klas? Een aantal handreikingen.

Zorg voor voldoende tijd in de nabespreking, zodat je de werkvorm op een ontspannen manier uit kunt voeren en rustig kunt bespreken. Als je weinig tijd hebt, verschuif de bespreking dan naar een later moment op de dag of in de week, hoe dichterbij de opdracht des te beter. Raffel het niet af. Eventueel kun je een coöperatieve werkvorm koppelen aan de nabespreking, zodat het tussen de leerlingen onderling dynamischer en interactiever wordt. Als je een dynamische groep hebt met veel energie, kies dan vaker voor korte energizers met een hoge fysieke intensiteit en met veel afwisseling in vorm of samenstelling. Het leermoment zit dan in korte tussentijdse vragen tussen het wisselen door, of in een langer moment achteraf. Voorkom dat je de energizer(s) telkens stopzet om oeverloos te evalueren en afspraken te maken. Benoem wat je ziet, wat er gebeurt en vraag wat ze daarvan vinden. Vraag door op meningen, dus wat maakt dat iemand iets vindt, voelt of doet.

Wees oprecht nieuwsgierig, ook als de mening of het gedrag je minder bevalt. Geef beurten aan de minder mondige kinderen die zich niet zo snel melden. Als je naar meningen vraagt, laat het dan vooral gaan over het eigen gedrag en gevoel, of over de uitvoering van de klas als geheel. Grijp in als iemand een oordeel geeft over een mening van een specifiek kind.

Kortom, laat als leraar OMA maar thuis, wees een OEN en smeer je in met NIVEA. De basis voor een goed gesprek is uiteraard een hoge dosis LSD.

OMA	oordelen	meningen	aannames		
OEN	open	eerlijk	nieuwsgierig		
NIVEA	niet	invullen	voor	een	ander
LSD	luisteren	samenvatten	doorvragen		

Als je wilt dat een kind oog heeft voor de positieve dan wel negatieve consequentie van het gedrag, kun je objectiverende vragen stellen over feitelijk waarneembaar gedrag. 'Wat zag je aan het gezicht van de ander toen jij ...? Wat hoorde je de ander zeggen toen jij ...?' Vraag door en check de versie bij de 'tegenpartij'. Of, nog beter, leer ze om bij elkaar te checken. Bij ontwijkende of ontkenkende antwoorden ('weet niet') kun je degene gebiedend uitnodigen in de trant van 'zullen we eens vragen wat de ander deed?' Vraag

de kinderen in kwestie een goede oplossing te verzinnen en bied de gelegenheid voor reacties uit de klas. Sta stil bij de keuze voor de oplossing.

Als kinderen erg verlegen zijn en er nog maar weinig tijd is, is het prima als de leraar zelf de samenvatting of conclusie geeft, liefst met zoveel mogelijk oog voor het positieve. Kom er bij een volgende energizer of werkvorm nog even op terug. Bij het negatieve is het vooral van belang om samen tot ideeën en aanpassingen te komen. Welke regel moet worden aangepast of toegevoegd? Welk gedrag kan worden aangepast? In plaats van termen als goed of fout kun je beter verzachtende beschrijvingen gebruiken als handig of onhandig. Als bepaald gedrag niet passend is, kun je kijken naar wat er wel leuk aan is en wanneer het passend is. Gedrag gebeurt om een reden. Het levert namelijk altijd iets op, op zijn minst voor de persoon zelf. Zelfs een driftbui die ogenschijnlijk alleen maar kwaad bloed zet, levert iets op. Denk maar eens aan de fysieke ontlading, niet mee hoeven doen, eindelijk de aandacht eens krijgen of laten zien dat je het niet eens bent met een bepaalde beslissing. De uitdaging ligt in het samen ontdekken van wat het oplevert en of het handig is voor de lange termijn. Laat de brainstorm vooral dáárover gaan en hoe het handiger kan, in plaats van te benadrukken dat het niet mag en waarom het niet mag. Laat leerlingen stemmen welke oplossing(en) de beste zijn en spreek deze af.

Bij het overtreden van regels kun je vragen stellen als 'Hebben wij dit zo afgesproken of heb je dit zelf bedacht? Maak je de sfeer zo fijn of vervelend? Maak je zo vrienden of verlies je zo vrienden?' Aan deze laatste vraag voeg ik vaak gekscherend het volgende toe: 'Met het verliezen van vrienden kan ik je niet helpen, ik zit nou eenmaal in de vrienden-maak-business'. Iemand die dominant aanwezig is maar moeite heeft om zich op een positieve manier te laten zien, kun je een rol als (mede)scheidsrechter geven. Of je geeft een stem in het verzinnen van een leukere of betere versie van het spel met dezelfde leerzame ingrediënten. Als de klas tijdens de uitvoering van een serieuze werkvorm in de gymhal bijvoorbeeld graag beloond wil worden met een partijtje volleybal, onderzoek dan eens de mogelijkheden om het meer groepsvormend te maken. Zo heb ik op verzoek van de kinderen een keer een variant op een volleybalspel gedaan, gebaseerd op een toentertijd populair Mariospel. Het leuke is dat je dan kinderen met inbreng ziet van wie je dat normaliter niet verwacht.

Wat als het echt niet loopt? Doe vooral niet alsof er niets aan de hand is als een werkvorm of nabespreking onveilig of vervelend verloopt. Als iemand keihard uitgelachen wordt of fysiek 'bewust gezocht' wordt, is het goed om eerst even af te wachten hoe de leerlingen en de groep hiermee omgaan.

Uit het leven gegrepen

Ik hou altijd erg van energizers en activerende werkvormen tussendoor. In een groepscursus voor kinderen merkte ik dat het in de tweede helft telkens erg onrustig bleef. Ik kortte de cursusduur in, paste de moeilijkheidsgraad aan, gooide er nog meer spelmomenten in, maar het bleef onrustig. Totdat iemand me de tip gaf om het eens zonder bewegingsspelletjes te doen. Dat kon natuurlijk niet de oplossing zijn! Maar... ik geef het toe, dat was het wel. Gelukkig hadden de kinderen zelf genoeg ideeën om mentaal te ontspannen. Een potje kwartetten, wel zo rustig.

Misschien treedt er een zelfcorrigerend mechanisme op en dat wil je juist graag. Herhaalt het onveilige gedrag zich, dan is het goed om de werkvorm op pauze te zetten of te schrappen. Gebruik al je tijd voor de tussentijdse - of nabespreking.

Zie hoe dan ook onveilig gedrag richting een leerling niet door de vingers, zeker als de groep het niet of nauwelijks voor diegene opneemt. Dit kan een ondermijnend effect hebben en je gezag aantasten. Een uitdagende leerling kan zich dermate vijandig of intimiderend gedragen dat de groep geen stelling durft te nemen. Laat in zo'n geval zien dat je staat voor de gekwetste leerling. Dat hoeft niet meteen het uitspreken van straf of een vermaning naar de dader(s) te zijn. Steun het slachtoffer en laat tegenover de groep weten hoe je hiermee omgaat. Als je niet à la minute weet hoe te handelen, zeg je dat je denktijd neemt en binnen welk tijdsbestek je erop terugkomt. Het is belangrijk dat iedereen weet dat de dader er niet mee wegstapt.

Houd het slachtoffer individueel over de voortgang op de hoogte zoals gesprekken met klasgenoten of ouders. Wees duidelijk wanneer je hierover terugkoppelt, vooraf en bijtijds, niet pas achteraf. Anders zal de gezochte leerling zich steeds sociaal wenselijker aan gaan passen en geneigd zijn om te bagatelliseren wat er gebeurde, zich conformerend aan de onveilige, negatieve groepsnorm. Verder is het van belang om de dader individueel te spreken. Als er iets gerepareerd moet worden richting het slachtoffer of de klas, heeft dat de eerste prioriteit. Ga bij voorkeur herstel- en oplossingsgericht te werk, dus brainstormend over ideeën die tot positieve acties leiden.

Tegelijkertijd is het goed om niet te hard van stapel te lopen. Weet je van jezelf dat je een control-freak bent? Een traan en een lach horen erbij. Maak het niet meteen te groot en voorkom dat jij degene bent die al het werk voor de groep doet. Zorg bij twijfel over of iets echt oké is, dat je het contact met de kwetsbare leerling individueel monitort. Let bijvoorbeeld op of de verbale antwoorden (het was echt oké hoor, ik vond het niet erg) passen bij de non-verbale lichaamshouding (timide, krampachtig). Vertrouw op je intuïtie.

Bereid je goed voor. Doe het goed of doe het niet.

Kennismaken eerst: Van de oppervlakte onbekend maakt onbemind. langzaam de diepte in.

Diepgang: voldoende veiligheid & vertrouwen.

Ken de werkvorm: hoe uitvoeren, wat kan er misgaan, hoe daarop inspelen, hoe nabespreken.

Probeer tempo te houden bij bewegingsspellen. Wissel in werkvorm of samenstelling, geef tussentijds een paar keer vlot de beurt of kies voor één uitgebreide nabespreking.

Als iemand iets echt niet wil, dwing dat dan niet af. Bespreek het later individueel op een rustig moment. Bekijk meteen of je alvast de volgende werkvorm met diegene voor kunt bereiden.

Werk met de belevingswereld van de leerlingen: Fortnite, Minecraft, Unicorns, Musically, YouTube, populaire apps, games, films of (muziek van) zangers en zangeressen.

Ga niet in discussie of iemand iets wel of niet zegt of doet. Benoem wat je ziet (ik zie dat...). Beperk keuzes tot twee of drie. Probeer vermoedens vragend te brengen (zou het kunnen zijn dat...).

Bij storend gedrag: focus je op degene die wel willen. Breng correcties aan als 'hebben wij dit zo afgesproken of heb je dit zelf bedacht', 'maak je de sfeer zo fijn of vervelend', 'maak je zo vrienden of verlies je op deze manier vrienden'.

Spreek een teken (gebaar) af waarmee de leraar of leerling aan mag geven dat hij of zij even niet mee kan doen. Bijvoorbeeld een duim halfstok bij een leerling waarvan de spanning oploopt en die soms last heeft van enorme driftbuien.

Clownesk gedrag van jongens is niet weten wat de opdracht is. Dit betekent dat de jongen onzeker is over hoe de opdracht uit te voeren zonder gezichtsverlies ten opzichte van de anderen. Praat daarover.

Werk met het moment. Benoem en bespreek wat zich voordoet. De energizer is een hulpmiddel maar geen doel op zich. Het is niet erg als het anders loopt, zolang er voldoende veiligheid is.

Handige rollen storende leerling: scheidsrechter, rechterhand, (mede) bedenker van een spel(aanpassing).

Geef leerlingen met ASS een vooraf afgebakende taak binnen een coöperatieve werkvorm.

Een werkvorm is zo stoer als dat jij stevig bent. Ook kinderachtige spelletjes kunnen heel leerzaam zijn.

In de nabespreking ben je een OEN, laat je OMA thuis en smeer je je in met NIVEA.

Is er kritiek? Een ander geluid? Maak daar ruimte voor. Hoe kan het zo gemaakt worden dat...

Good Practice uitvergroten. Bad Practice groepsopdracht van maken.

De tweede keer doe je het altijd anders dan de eerste en de tiende keer.

Een dag niet gelachen is een dag niet geleefd. Humor doet wonderen.

Neem jezelf met een korreltje zout.

Zonder mislukking geen uitvinding.

3.4.3 Coöperatieve werkvormen

Kenmerkend voor coöperatief of samenwerkend leren is de noodzaak voor leerlingen om bij het uitvoeren van een leertaak met elkaar samen te werken. De klas wordt ingedeeld in kleine, heterogene groepen. Bij de samenstelling kan gelet worden op de verhouding tussen jongens en meisjes of in sociaal opzicht, leiders en volgers. Leerlingen in deze coöperatieve leergroepen moeten met elkaar discussiëren over de leerstof, elkaar uitleg en informatie geven, elkaar overhoren en elkaars zwakke kanten aanvullen. De achterliggende gedachte van deze vorm van leren is dat kinderen niet alleen leren van de interactie met de leraar, maar ook van de interactie met elkaar.

Het coöperatief leren is niet uitsluitend gericht op de ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid en kennis, maar juist ook om de ander verder te helpen met de kwaliteiten die de leerling zelf al bezit. Binnen coöperatief leren worden de leerlingen uitgedaagd om initiatief te nemen, elkaar te helpen en problemen samen op te lossen. De leraar doet hierbij bewust een stapje terug. Dit is niet altijd even makkelijk, vooral als je gewend bent vanuit een leidinggevende positie met kinderen te werken.

Om coöperatief leren in te voeren is goede begeleiding nodig. Het bewust inzetten van enkele coöperatieve werkvormen ten behoeve van de groepsvorming kan echter nauwelijks kwaad. Het leuke is dat coöperatieve werkvormen enerzijds voor een didactisch doel ingezet kunnen worden en tegelijkertijd kunnen bijdragen aan de groepsvorming, een pedagogisch doel. Een voorbeeld is 'de placemat' (zie Doen! 3 voor deze en andere coöperatieve werkvormen).

Over het algemeen zijn twee aspecten van belang bij de inzet van coöperatieve werkvormen: wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid bij de uitvoering van de opdracht. Daarnaast spelen directe interactie, aandacht voor en evaluatie van samenwerkingsvaardigheden een belangrijke rol (Kenter & Förner, 2001).

Voordat je begint aan de inzet van een coöperatieve werkvorm, is het goed om afspraken te maken over de manier van praten, de rolverdeling en de verwachtingen van de groep en elk individueel groepslid. Net als bij de inzet van energizers is het van belang om het doel van tevoren helder te hebben en tijd in te ruimen voor de nabespreking. Denk daarbij niet alleen aan de antwoorden of oplossingen, maar ook aan de evaluatie op samenwerkingsvaardigheden (elkaars naam gebruiken, luisteren naar elkaar of materiaal delen).

Angela Watson, docente en auteur gespecialiseerd in activerende werkvormen voor het onderwijs, geeft in *8 ways teachers can talk less and get kids talking more* (2017), acht tips om te voorkomen dat je tijdens klassikale besprekingen teveel aan het woord bent.

- Don't steal the struggle.
Geef leerlingen de gelegenheid om een antwoord te bedenken en vul stiltes niet te snel op. Dit verhoogt de kwaliteit van de antwoorden en de betrokkenheid van leerlingen. Het betekent wel dat je soms het ongemak van een stilte moet verdragen en niet bang moet zijn dat het tempo te traag is en leerlingen afhaken.
- Blijf niet vooraan bij het bord staan.
Bij leerlingpresentaties kun je ook tussen de andere leerlingen gaan zitten. Kies een plek aan de zijkant of ga zitten op de plaats van een afwezige leerling. Je zult merken dat leerlingen langer in gesprek blijven met elkaar, dan wanneer je vooraan bij het bord zit. Ze blijven dan erg gericht op jou en het beantwoorden van jouw vragen.
- Spreek non-verbale tekens af voor standaard verzoekjes en antwoorden.
Verzoekjes als puntenslijpen, naar de wc mogen of werk inleveren komen vaak voor. Om te voorkomen dat je stem continu aanwezig is, kun je gebaren afspreken voor dank je wel, alsjeblieft en toe maar. Ook is het handig om geluiden te gebruiken voor de overgang naar een andere activiteit, zoals een muziekje of een ander auditief signaal. Dit zorgt ervoor dat leerlingen veel alerter op je stem reageren zodra je die gebruikt.
- Gebruik non-verbale bekrachtiging voor gedrag.
Veel gesprekken gaan over het gedrag van bepaalde leerlingen. Bij ongewenst of storend gedrag tijdens de les is het handiger om een leerling 'de blik' toe te werpen of een signaal te geven, dan de les stop te zetten en het gedrag ter plekke te bespreken in het bijzijn van de hele klas. Als je vindt dat het gedrag besproken moet worden, is een individuele benadering op een later moment veel effectiever.
- Maak veronderstellingen vragend.
In plaats van dat je tegen een groepje zegt 'goed gewerkt, ik vind dat jullie een handige strategie gebruikt hebben voor...' kun je reflectievragen stellen, zoals 'vertel me eens hoe jouw groep dit opgelost heeft?' In plaats van een individuele leerling te corrigeren in de trant van 'kijk nog eens naar

vraag 3, dat antwoord is niet helemaal goed' kun je vragen stellen als 'kun je me vertellen hoe je tot het antwoord bij vraag 3 bent gekomen?' Op deze manier zijn de kinderen meer aan het woord en krijgen ze de kans om te reflecteren op hoe ze het doen en hoe ze dit kunnen verwoorden.

- Vraag leerlingen jouw instructie in hun eigen taal te verwoorden.
Als je vraagt of iemand het begrepen heeft, krijg je vaak een simpel antwoord waarbij het afwachten is of de leerling werkelijk snapt wat je bedoelt. Vraag om een herhaling van de instructie in eigen woorden of vraag de leerlingen uit het (werk)groepje om dit te doen.
- Voorkom dat je in herhaling vervalt.
Het kan verleidelijk zijn om een instructie op meerdere manieren te herhalen zodat ieder kind het begrijpt. Door afspraken te maken voorkom je vragen naar de bekende weg en onnodige herhalingen, waardoor kinderen afhaken en niet meer luisteren. Doe dit bijvoorbeeld door de instructie op het bord te zetten. Of spreek af dat als iemand iets niet begrijpt hij of zij het eerst aan twee andere leerlingen vraagt. Daarnaast beschrijft Watson op haar website zogenoemde 'call-and-response' opdrachtjes, een soort energizers om de aandacht op de leraar te vestigen. Een voorbeeld is een vorm waarbij de verbale instructie afwijkt van de echte (als je me hoort doe je je handen op je hoofd, terwijl zij de handen op haar heupen legt).
- Laat je leerlingen samenvatten.
Als je jezelf hoort praten in de trant van 'samengevat...' of 'zoals ik zei...' dan is het goed om de beurt aan een leerling te gunnen. Laat je leerlingen de samenvatting geven van wat je vertelt, de kern of de conclusie. Sommige leraren geven met een melodie of met een fysiek signaal, zoals een armbeweging, aan dat de leerlingen moeten nadenken over een samenvatting.

Uit het leven gegrepen

Bij pubermeiden en -jongens die op een vraag naar een idee/aanpak/oplossing/motivatie meteen antwoorden met 'weet niet' zeg ik altijd: 'je kunt het pas weten als je er over hebt nagedacht. Als je die leuke jongen of dat leuke meisje ziet, zeg je toch ook niet, nah weet niet hoor, laat maar zitten?'

Of als ik weet dat ze een vriendje of vriendinnetje hebben, dan vraag ik naar hoe ze dat klaar hebben gespeeld. Vervolgens stel ik mijn eigenlijke vraag opnieuw.

Hieronder vind je een rooster voor de inzet van energizers en coöperatieve werkvormen. In het voortgezet onderwijs kan de leraar het beste uitgaan van de begeleiding van de eigen mentorgroep en de daarvoor toegewezen tijd. Een werkweek of schoolreis aan het begin van het schooljaar is bij uitstek geschikt om te werken aan groepsvorming.

Voorbeeld programma groepsvorming

Week	Energizers & coöperatieve werkvormen
1	twee energizers per dag
2	één energizer per dag
3	twee energizers per dag en om de dag een coöperatieve werkvorm
≥ 4	kies je eigen vorm

Op veler verzoek zijn er kant-en-klare Gouden Weken roosters samengesteld voor de eerste vier tot zes weken. Deze zijn te vinden in Doen! 5. Eén voor de allerjongsten en drie voor de leeftijdscategorie basisschool tot en met het voortgezet onderwijs. Gebruik de roosters als richtlijn en pas ze aan waar nodig. Denk na over welke werkvorm bij jou en je klas past.

Vanaf de tweede tot en met de vijfde week ben je voor de oudere kinderen al snel dertig minuten of meer per dag kwijt. Dit betekent dat de schoolleiding hierop een visie moet hebben, zodat de benodigde tijd daadwerkelijk ingeroosterd mag worden. Krijg je deze roostertijd niet en wil je toch graag aan de slag met De Gouden Weken? Zoek dan in Doen! kortere werkvormen uit en doe ze om de dag in plaats van elke dag. Ook als docent van de mentorklas in het voortgezet onderwijs zal je waarschijnlijk minder tijd ter beschikking hebben dan het voorbeeldrooster vraagt. Kies in dat geval per week de oefeningen uit die je het meest aanspreken en bij de groepsvormingsfase in de mentorklas passen. Overigens is het idee achter de beschreven coöperatieve werkvormen dat je deze in kunt zetten voor een didactisch doel. Zo snijdt het mes aan twee kanten.

Bedenk, regeren is vooruitzien. In het onderwijs wordt soms erg stellig gesproken over wat er wel of niet kan vanuit het toestandsbeeld op dat moment, alsof het universele natuurkundige wetten betreft waaraan niet te tornen valt. Daarbij wordt voorbijgegaan aan voorbeelden van scholen

met vergelijkbare uitdagingen, die wel een manier hebben gevonden om De Gouden Weken structureel uit te voeren. Als er een uitdaging op je pad komt, dan nodig ik je van harte uit om, al dan niet met je collega's, een poging tot omdenken te doen. Zoals een cliënt ooit zei, als het glad is op het fietspad fiets ik toch gewoon op de weg?

Concreet, heb je de gymhal nodig en is die niet beschikbaar maar op een andere dag wel, draai dan de volgorde om. Als je de vorm niet passend vindt bij de leeftijdscategorie, pas de vorm of het taalgebruik aan. Zo nodig vervang je de energizer voor een andere die beter aansluit, zolang je maar rekening houdt met de opbouw wat betreft veiligheid en de benodigde tijd en materialen. Zorg op zijn minst voor een bepaalde koers met een bijbehorend aantal werkvormen, maar bekijk per keer of een werkvorm aansluit bij het tempo en de behoeften van je leerlingen. Dit betekent soms herhaling of uitstel en een enkele keer zelfs afstel.

Onderwijs is voortdurend aan verandering onderhevig. Dit maakt het vakgebied ontzettend dynamisch, maar onder tijdsdruk kan dit tot opportunisme leiden. Een bekend fenomeen is dat invalkrachten of stagiaires, zonder de vereiste licentie of met een minimum aan ervaring, onder druk van de schoolleiding een licentiegebonden programma uit moeten voeren. Weliswaar is er voor de uitvoering van De Gouden Weken geen licentie nodig, maar sommige werkvormen kunnen best pittig zijn. Datzelfde geldt voor programma's als KiVa of Rots & Water. Durf nee te zeggen als je je er niet vertrouwd mee voelt, behalve als je een werkvorm zelf graag wilt uitproberen en het idee hebt dat dit veilig en verantwoord kan.

Een gevleugelde uitspraak in het onderwijs, mogelijk ingegeven door de hoge werkdruk en vernieuwingsmoe zijn, is 'dat hebben we al geprobeerd'. Eigenlijk wordt gezegd dat niets helpt en dat we liever alles bij het oude houden. Soms hoor je deze opvatting ook over pedagogische programma's, zoals De Gouden Weken. Doorgaans blijkt dat er inderdaad iets gedaan is wat De Gouden Weken genoemd wordt, maar niet het programma zoals beschreven in dit boek. Bovendien is De Gouden Weken geen anti-pestaanpak. Als je een anti-pestaanpak zoekt verwijs ik je graag naar *Verbindend leiderschap in een uitdagende groep* (2014). Overigens vind je daar ook veel bruikbare tips om er als invaller of beginnende leraar een leuke en leerzame dag van te maken.

Blijf denken in kansen en mogelijkheden! Doe wat werkt. Werkt het niet? Doe er dan niet meer van, maar probeer eens iets anders. Durf in de spiegel te kijken. Misschien maak je, door af te wijken van het programma, het makkelijker voor jezelf of voor je leerlingen. Het liefst hebben we beide natuurlijk.

Een leuk programma voor jou én je leerlingen dat een flinke bijdrage levert aan een positieve groepsvorming. Bedenk, de belangrijkste succesfactor is en blijft de leraar. Jij dus.

Uit het leven gegrepen

Er was eens een jongen die dierenplaatjes verzamelde. Hij had een bijzonder plaatje van een 'Moeskoesos'. Het zag eruit als een stier, maar dan anders. Samen fantaseerden we over waar dit dier met die geheimzinnige naam vandaan zou kunnen komen. Met mijn liefde voor Griekse mythologie gokte ik op Griekenland. Daar kon de jongeman wel inkomen.

Totdat ik nieuwsgierig één voor één de letters van zijn naam intik in Google. M u s k u s o s. Muskusos. Juist ja, muskus en os. Een muskusos dus. Een lol dat we hebben...

Gedane zaken nemen geen keer, helaas. Meneer neemt mijn adviezen voortaan met een korreltje zout. En daar kan ik dan wel weer inkomen.

Handreiking klassenopstelling

Naast het beïnvloeden van de groepsvormingsfases aan de hand van het Gouden Weken programma, is het goed om stil te staan bij de klassenopstelling. In het primair onderwijs wordt de opstelling doorgaans door de leraar bepaald. Hierbij is een goede overdracht met de voorgaande leraar van belang. In de regel is het niet handig om een verlegen kind naast een dominant kind met grillig gedrag te plaatsen. Een behulpzaam kind met een relatief stabiel karakter lijkt een voor de hand liggende optie, maar overleg dan wel even. Zo'n behulpzaam kind wil misschien ook eens een jaargang 'gewoon' naast iemand zitten, zonder dat het wéér een klasgenoot met problemen betreft. Eventueel kun je de klassenopstelling na een paar weken bijstellen op basis van je ervaringen met de nieuwe klas. Of kies ervoor om een aantal keer per jaar te rouleren. Voor leerlingen met een autismespectrumstoornis is het van belang om een vaste prikkelarme plek te hebben, bij voorkeur naast een vast maatje.

In het voortgezet onderwijs kiezen leerlingen meestal hun eigen plek, al zijn er ook wel mentorklassen bekend waar de indeling geregisseerd is. De ongeschreven regel bij een niet geregisseerde indeling lijkt te zijn dat eventu-

ele herrieschoppers en leiders met een neiging tot negatieve groepsnormen achterin het lokaal te vinden zijn. De meer volgzaamere leerlingen, die wat lager in de hiërarchie staan, vooraan in het lokaal. Toch is het in het voortgezet onderwijs niet ongebruikelijk om leerlingen met 'een handleiding' vooraan in het lokaal te plaatsen, dichtbij de docent. Ook kun je in overleg met leerlingen kiezen voor de inzet van een maatje bij iemand met een autismespectrumstoornis (buddysysteem). Zoals genoemd kun je een aantal keer per jaar de opstelling rouleren. Kortom, ook in het voortgezet onderwijs zijn er volop mogelijkheden om de indeling zo in te richten dat je de kans op problemen beperkt en de positieve krachten in de groep meer ruimte geeft om tot bloei te komen.

Een sociogram kan helpen om in kaart te brengen wat een match is voor leerlingen wat betreft samenwerking, samen spelen of vrije tijd doorbrengen. Op internet zijn meerdere vragenlijsten en websites te vinden die je hierbij kunnen helpen, variërend van gratis tot prijzig. In *Verbindend leiderschap in een uitdagende groep* ga ik uitgebreid in op enkele toepassingen.



3.4.4 Voorbeeldgedrag leraar

Het volgende ingrediënt voor De Gouden Weken is de leraar in de functie van rolmodel. Een heel belangrijk ingrediënt. Marzano (2010) heeft onderzoek gedaan waaruit blijkt dat de leraar echt het verschil maakt en veel meer invloed heeft dan de lesmethode of de achtergrond van de school. Interessant is dat hetzelfde principe van toepassing is in de hulpverlening. Zo hebben Miller, Duncan & Hubble (1997) aangetoond dat het therapeutisch kader relatief weinig van invloed is op het succes van de therapie. De relatie tussen de cliënt en de therapeut blijkt veel belangrijker. Marzano heeft in zijn meta-analyse van zo'n 1200 onderwijskundige onderzoeken vier factoren gevonden die effect hebben op klassenmanagement.

Factor	Percentiele verandering van het aantal ordeverstoringen
1. Opstellen en toezien op de naleving van regels en procedures.	28
2. Uitvoeren van maatregelen bij ordeverstoring gedrag.	32
3. Zorgen voor een effectieve relatie tussen leraar en leerlingen.	31
4. Zorgen voor de juiste mentale houding bij klassenmanagement.	40

Deze cijfers kun je als volgt lezen. De hoeveelheid ordeverstoringen in een groep op een schaal van 1 tot 99, gaat met het vermelde aantal punten omlaag als een leraar sterk is op zo'n effectieve factor. Merk op dat Marzano redeneert vanuit onderwijsleerresultaten, toetsscores dus. Klassenmanagement is niet het enige aspect dat van belang is voor hoge onderwijsleerresultaten, maar het is wel een belangrijk aspect. Bij de bespreking van het voorbeeldgedrag van leraren bij het invoeren van De Gouden Weken worden de aanbevelingen van Marzano gecombineerd met eigen aanbevelingen, aangezien deze in het verlengde van elkaar liggen.

Ad 1 Regels en procedures

Voorbeeldgedrag heeft een grote invloed. Vaak lijkt het alsof regels wel voor de leerlingen gelden maar niet voor de leraar. Iedereen moet overleggen op fluistertoon, maar wij praten toch nog even met die collega over waar de werkboeken liggen opgeborgen. Op het plein wordt niet gefietst, maar na een lange dag willen we er snel vandoor en sprinten op de fiets over het plein. Dat hoeft geen kwade opzet te zijn; het merendeel van ons gedrag gebeurt onbewust. In *Dromen, durven, doen* (Tiggelaar, 2006) wordt genoemd dat zo'n 5% van ons gedrag bewust gepland gebeurt. Het kost moeite om een patroon te doorbreken en bepaalde gewoontes bij te schaven naar positiever, bewuster

voorbeeldgedrag dat aansluit bij een goed rolmodel voor leerlingen. Regels bieden houvast, maar alleen als er actief wordt gewerkt aan de naleving hiervan. Onderschat het leereffect van inconsequent gedrag niet. Juist door inconsequent gedrag leren kinderen dat het ondermijnen van regels loont. Tegelijkertijd pleit ik voor maatwerk, wat altijd te verdedigen valt als je de leerling en zijn of haar achtergrond goed kent.

Ad 2 Omgaan met ordeverstoring gedrag

Uit Marzano's analyse komt naar voren dat een combinatie van straffen van ongewenst gedrag en belonen van gewenst gedrag het meest effectief is bij het omgaan met ordeverstoring gedrag. Een saillant detail: het verschil tussen enkel het belonen van gewenst gedrag en de combinatie van straffen met belonen blijkt miniem. Oftewel, het uitsluitend belonen van gewenst gedrag is nagenoeg net zo effectief als de combinatie ervan met het straffen van ongewenst gedrag. Berg & Shilts (2007) beargumenteren dat juist de focus op het belonen van gewenst gedrag sterk sfeerbevoorrend is. Inderdaad zien we dat in klassen met geregeld ordeverstoring gedrag de balans door kan slaan naar straffen. 'Hoe vaak moet ik het nou nog zeggen? Waarom heb jij je werkboek nog steeds niet voor je? Draai je om. Sst! Op deze manier ga ik geen lesgeven hoor'. Dit komt de sfeer niet ten goede. Je verliest de aansluiting met de welwillende leerlingen en beland in een negatieve spiraal. Bovendien levert straffen geen positieve energie op, niet bij de leerling en niet bij jou. Bij De Gouden Weken pleit ik voor het belonen van gewenst gedrag en het, waar mogelijk, negeren van ongewenst gedrag (zolang de veiligheid niet in het geding is). Bij sommige kinderen betekent dit dat je moet zoeken naar die ene positieve uitzondering. Kun je die niet vinden? Dan zoek je niet goed genoeg!

Uit het onderzoek van Marzano komt niet geheel verrassend naar voren dat uitsluitend straffen van ongewenst gedrag veel minder effectief is en op grote afstand volgt van het belonen van gewenst gedrag of de combinatie van straffen met belonen. Het uitsluitend negeren van ongewenst gedrag is de minst effectieve factor en staat qua effect ongeveer op hetzelfde niveau als alleen straffen.

Gieles adviseert bij ongewenst gedrag boodschappen in de ik-vorm te geven en leerlingen actief te coachen op het gebruik van de ik-boodschap, ongeacht de leeftijd. Ook al ben je nog zo positief, af en toe zijn er momenten dat je in moet grijpen. De ik-boodschap voorkomt dat je in algemeenheden spreekt en de ander in het defensief drijft. Bijvoorbeeld tegen Jan, die herhaaldelijk de instructie verstoort, ben je geneigd om op geïrriteerde toon te

zeggen 'Jan, dat is nu al de zoveelste keer! Je leert het ook nooit hè?' Als je veel van dit soort signalen afgeeft, heeft dat een negatieve uitwerking op de sfeer. Bovendien verander je het gedrag van Jan er toch niet mee. Ene oor in, andere oor uit.

Gieles onderscheidt drie elementen in de ik-boodschap. Deze elementen kunnen in volgorde afgewisseld worden.

De ik-boodschap

Beschrijving van het gedrag

'Jan, je hebt me in korte tijd nu al drie keer onderbroken...'

Wat dat gedrag bij jezelf oproept

'ik vind dit vervelend...'

Wat de gevolgen zijn van dit gedrag

'want op deze manier kan ik die complexe berekening niet goed uitleggen'

Ad 3 Een effectieve relatie tussen de leraar en de leerling

Onbekend maakt onbemind. Docent Van Amstel, eerder aangehaald in 3.4.1, onderschrijft dit. Deze vuistregel geldt niet alleen voor leerlingen. Ook als leraar is het van belang om niet de grote onbekende te blijven. Vertel anekdotes, deel 'guilty pleasures', doe waar je goed in bent. Bij dit laatste kun je denken aan een leraar die graag naar yogales gaat en eens een klein oefeningetje samen met de klas doet, die graag gitaar speelt en op verzoek een nummer instudeert waarbij de klas de tekst mee kan zingen, of die aan line-dancing doet en samen met de klas eens lekker losgaat op countrymuziek. Kortom, deel en doe dingen die verbinden. Aarzel niet om je eigen kwetsbaarheden en onhandigheden te delen als dat past bij wat er in de groep leeft. Verander of pas eventueel iets te persoonlijke details aan, zodat de scheidslijn tussen werk en privé niet teveel vervaagt. Vergeet niet dat leerlingen tegen jou en andere volwassenen opkijken. Zelfs pubers, die in de klas nog zo brutaal kunnen zijn, blijken vaak leergierig wat betreft de ervaringen van hun leraren. Des te meer als zij met een vergelijkbaar dilemma worstelen. Een cliché, maar bedenk eens welke leraren jou tot de verbeelding spraken en waarom zij jou konden motiveren. Hebbes? Hoeveel dominante docenten met een totalitair regime en alle touwtjes in handen zitten daartussen? Vermoedelijk nul. De docenten die ons bijblijven doen vaak drie dingen goed. Authentiek orde houden, gebruikmaken van de nodige humor naast het geven van een goede les. Ze hebben passie voor hetgeen ze doen, kunnen de stof goed uitleggen en hebben daar zichtbaar plezier in.

Marzano beargumenteert dat het voor leraren van belang is om een balans te vinden tussen gematigde dominantie en gematigde medewerking in de omgang met leerlingen. Dit betekent dat je enerzijds aanwezig moet zijn en je moet laten gelden als leider en anderzijds moet kunnen ondersteunen en meeverten met leerlingen. Leraren die goed relaties op kunnen bouwen, zetten een standaard en houden controle, terwijl ze toch verantwoordelijkheden en vrijheid geven aan leerlingen. Veel leraren die net van de opleiding komen, willen graag samen met de kinderen dingen doen. Hierbij laten ze zich vooral leiden door wat de kinderen willen. Ze maken zich ondergeschikt aan de groep en tonen te weinig leiderschap. Hier komen ordeproblemen uit voort. Kinderen missen de leiding en gaan grenzen verkennen. Te kind volgende leraren zien vervolgens ervaren collega's die zich hebben teruggetrokken in een sterke machtspositie, leidinggevend en boven de groep. Dit gedrag wordt, om het hoofd boven water te houden, door de beginnende leraar overgenomen. De balans slaat helemaal door. Het toverwoord is dus balans.

Er bestaat zoiets als de positiviteitsratio (Fredrickson, 2009). Onderzoek toont aan dat als jij jezelf in een opwaartse spiraal wilt houden, elke negatieve gedachte gecompenseerd moet worden door drie oprechte positieve gedachten. Bij depressieve mensen bijvoorbeeld is die ratio altijd lager. Bij mensen die in een opwaartse spiraal zitten is deze altijd hoger dan 1:3. Van belang is dat in relaties, zoals huwelijken, de ratio zelfs 1:5 dient te zijn (Gottman, 1999).

Met andere woorden, wil er sprake zijn van een positieve, opwaartse spiraal dan moet elke negatieve opmerking gecompenseerd worden door tenminste vijf oprechte positieve opmerkingen. Dat hoeft niet altijd een compliment voor een specifieke inspanning te zijn. Ook een simpel 'dankjewel' telt mee of een hartelijke groet. Het is goed voor te stellen dat een vergelijkbare ratio net zo van belang is voor de kinderen in jouw groep of de collega's in jouw team. Vooral voor jonge kinderen waarbij het zelfbeeld en de identiteit langzaam vorm krijgen, zijn complimenten ongelofelijk belangrijk. Als zij continu gevoed worden met warme gevoelens en positieve communicatie en acties, zullen ze deze gevoelens overnemen. Het besef ontstaat dat het kind er mag zijn, dat het geliefd is en goed is zoals het is. Zo'n besef vormt een buffer, ook voor pubers. Natuurlijk zijn we als leraren niet de ouders van het kind, die hier het voortouw in moeten nemen. Maar ook richting de groep is het van belang om een positieve ratio van 1:5 aan te houden.



Ondanks het betoog om veel positieve feedback te geven, is het goed om te beseffen dat complimenten ook een nadelige invloed kunnen hebben. Dweck (2006) maakt een onderscheid tussen proces- en eigenschapscomplimenten. Bij procescomplimenten prijs je het kind voor de goede inspanning of effectieve strategie. Denk aan complimenten als 'zo, jij laat doorzettingsvermogen zien' of 'je zult wel een goede aanpak gebruikt hebben'.

Bij eigenschapscomplimenten complimenteer je het kind met een eigenschap, een interne en vastliggende kwaliteit zoals 'je bent goed in sport' of 'je moet wel heel slim zijn'. Als we kinderen veel eigenschapscomplimenten geven, krijgen ze het idee dat succes of falen min of meer vastligt. Het hangt er vanaf of je ergens goed in bent of hoe slim je bent. Dat kan een zekere druk met zich meebrengen. Daarentegen geven procescomplimenten kinderen het gevoel dat de eigenschap ontwikkelbaar is. Presteren is dan een kwestie van inspanning of het inzetten van een effectieve aanpak.

Dweck heeft aangetoond dat kinderen die procescomplimenten ontvangen, beter presteren na moeilijkheden of falen, terwijl het omgekeerde van toepassing was voor kinderen die vooral eigenschapscomplimenten ontvingen. Ze durfden bijvoorbeeld zeer uitdagende puzzels met een hoge moeilijkheidsgraad toch uit te proberen, soms met goed resultaat tot gevolg.

Daarentegen waren de kinderen die veel eigenschapscomplimenten kregen er een zogenoemde fixed mindset hadden, geneigd bij voorbaat of veel sneller op te geven bij zo'n moeilijke puzzel.

Kohn geeft (1993) vier aanbevelingen om goede complimenten te geven.

Goede complimenten

Complimenteer niet de persoon, maar complimenteer wat hij of zij doet.

Complimenteer zo specifiek mogelijk.

Overdaad schaadt. Vermijd te makkelijk gegeven, onwaarachtige complimenten.

Vermijd complimenten die concurrentie in de hand werken.

Een bijzondere manier van complimenteren is het geven van indirecte complimenten. Dit houdt in dat je de ander via een vraag uitnodigt om zelf te beschrijven wat er goed is aan wat hij of zij heeft gedaan. Een voorbeeld van een indirect compliment is 'je huiswerk is al helemaal af, hoe heb je dat voor elkaar gekregen?' of 'hoe is het je gelukt om zo netjes te werken?' Indirecte

complimenten nodigen uit tot nadenken. Ze activeren de ander om te zoeken naar het eigen aandeel voor een behaald succes.

Bij positief voorbeeldgedrag kun je ook denken aan de inrichting van de klas. Staat de ruimte vol met allerlei werkstukjes, boeken, schriften, tassen en andere snuisterijen of is er sprake van een kale, klinische ruimte met zo min mogelijk prikkels? Waarschijnlijk geen van beide. Besef dat de inrichting van het lokaal van invloed is op de sfeer. Soms kan het een verademing zijn om een grote schoonmaak te houden en de inrichting te veranderen. Betrek je leerlingen er zoveel mogelijk bij. Hang je de werkstukken en groepsregels op een duidelijk zichtbare plaats, zodat er waardering uit spreekt? Ziet alles er overzichtelijk en duidelijk uit? Weten leerlingen waar ze iets kunnen vinden en kunnen ze daar makkelijk bij? In sommige lokalen met grote groepen en weinig ruimte, zitten kinderen letterlijk tegen de materiaalkast aan. Het is erg storend als klasgenoten er telkens bij moeten. Daarbij is de kans groter op negatieve uitingen en conflicten.

Als we een goede relatie met de leerling willen opbouwen, moeten we volgens Marzano weten wat voor typen leerlingen we in de klas hebben. Immers, zoals we dankzij de piramide van Maslow weten, hebben verschillende typen leerlingen verschillende behoeften. In dit kader staan we stil bij het verschil tussen meiden en jongens.

Ons onderwijs past van nature beter bij meiden dan bij jongens. Meiden zijn meestal beter in stilzitten en luisteren en zijn minder nadrukkelijk aanwezig dan jongens. Met name bij jongens is het van belang om soms 'testosterontaal' te spreken. Jongens zijn doeners. Ze kunnen niet alleen over grenzen en respect praten, zij moeten dat ervaren. Dit betekent dat je momenten waarop jongens over grenzen heen gaan niet meteen probeert recht te breien. Deze momenten zijn bij uitstek geschikt om te leren.

Spiegel met de groep wat het effect is van het gedrag. Wat is het gevolg? Wat roept het bij je op? Kan het ook anders? Hoe pakt dat uit? Jongens zullen vaak denken dat ze wel anders kunnen. Maar tussen denken en doen zit meestal een groot verschil. Nodig ze uit, daag ze uit om het anders te doen en analyseer samen het effect. De uitdrukking 'van fouten kun je leren' is bijzonder van toepassing op jongens. Overigens zijn er natuurlijk ook meiden met een sterk karakter.

Denk bij testosterontaal aan je non-verbale uitstraling (zie 4.1). Sta je stevig gegrond, met een rustige ademhaling vanuit de buik? Straal je kracht uit, maak je je letterlijk groot of klein? Treed je bewust de fysieke ruimte binnen

van een jongen? Geef je een schouderklopje of een high five om te laten zien dat je er bent of blijf je uit de buurt? Geef je jongens die leiderschap vragen ook de kans om leider te zijn? Misschien stoei je soms letterlijk met jongens. Waarom niet? Kortom, vergeet niet om gebruik te maken van de specifieke behoeften en wensen van jongens.

Ad 4 De juiste mentale instelling

Wat betreft de mentale instelling van de leraar, geeft Marzano aan dat alertheid en emotionele objectiviteit van belang zijn. Onder alertheid verstaan we de houding van leraren om snel en accuraat het probleemgedrag te identificeren en er adequaat op te reageren. We moeten als het ware de klas continu scannen. Zodra we ongewenst gedrag zien, reageren we verbaal, non-verbaal of bewust niet. Laat zien dat je aanwezig bent, zoals we besproken hebben bij het verschil tussen meiden en jongens. Jett Rebel, een bekende Nederlandse artiest die lange tijd met forse angsten en een negatief zelfbeeld worstelde, beeldde zich vroeger in dat hij een dinosaurus was voordat hij het podium op moest. Als je je inbeeldt dat je een onverwoestbare rots bent, straal je iets anders uit dan wanneer je aan een klein muisje denkt.

Emotionele objectiviteit of neutraliteit betekent dat we het gedrag van de kinderen als een feitelijk gegeven bezien. In de communicatie met ouders is dit principe net zo goed van belang. Het houdt in dat we bij ordeverstoring gedrag niet reageren vanuit onze emotionele opwindings. Het is namelijk niet effectief. Besef dat het niet om jou als persoon draait en blijf professioneel.

Bij pesten is het van belang dat je je als leraar bewust bent van jouw positie als rolmodel. Een belangrijke vraag bij pesten is waarom ogenschijnlijk normale leerlingen meedoen met het pesten van klasgenoten of in ieder geval niet ingrijpen.

Het achteraf rechtvaardigen wordt genoemd als belangrijke reden voor het goedpraten van pesten (Huitsing, Oldenburg & Veenstra, 2018). Dit wordt ook wel 'blaming the victim' genoemd. Het slachtoffer krijgt de schuld van pesterijen, omdat deze zelf irritant of vervelend deed. Mensen hanteren verschillende cognitieve strategieën om slachtoffers de schuld te geven (Hymel e.a., 2010).

Een eerste set van strategieën gaat over cognitieve herstructurering door negatief gedrag toch goed te laten lijken. Dit kan bereikt worden door verschillende mechanismen: morele rechtvaardiging, waarbij negatief gedrag wordt gekarakteriseerd als geaccepteerd gedrag ('het is bij ons normaal om

hard te zijn tegen elkaar’); eufemistisch labelen, door taalgebruik te hanteren dat negatief gedrag acceptabel maakt (‘het is slechts een grapje’); of door negatief gedrag te vergelijken met nog erger gedrag (‘het kan veel erger’).

Een tweede set van strategieën gaat over het minimaliseren van iemands eigen rol in het proces van pesten, door het te verplaatsen naar of te verspreiden over anderen. Als anderen medeverantwoordelijk zijn voor het oplossen van pesten (klasgenoten, leraren, collega’s, leidinggevenden) is ingrijpen vanuit dit oogpunt niet noodzakelijk.

Een derde strategie is de tendens om de negatieve impact van het kwetsende gedrag te bagatelliseren (‘van pesten wordt je uiteindelijk sterker’).

Een vierde strategie legt een deel van de verantwoordelijkheid bij slachtoffers (‘hij doet zelf ook de hele tijd irritant’). Met deze cognitieve strategieën zijn mensen meer geneigd om pesten toe te laten, zelfs als ze het er overduidelijk niet mee eens zijn.

Zorg dat je niet in één van deze denkvalkuilen stapt en pesten min of meer door de vingers ziet. Neem stelling en treed op.

Mogelijke signalen van pesten (Huising e.a. 2014)

verminderde schoolprestaties	weinig of geen contact met anderen	de vraag om veel aandacht van de leraar
als laatste worden gekozen bij het indelen van groepjes	betrokkenheid bij opstootjes in de klas of op het plein	
verstoorde nachtrust, bedplassen	verwondingen	negatieve stemmingen, angsten, depressie
(school)ziek, psychosomatische klachten als buikpijn of hoofdpijn		
‘kwijtgeraakte’ of beschadigde spullen	geldtekort (bij afpersing)	spijbelen

Zelf voeg ik daaraan toe dat je vaak wel kunt zien of iemand goed in zijn vel zit. Als een jongen of meisje zich anders dan voorheen of timide gedraagt, dan zie je dat. Dat wil nog niet zeggen dat diegene gepest wordt, maar het

betekent wel dat je in gesprek moet. Als iemand vaak als laatste binnenkomt, alleen zit of naast iemand die daar overduidelijk niets van moet hebben (negeren, communiceren met kinderen uit de andere groepjes/rijen, de draak steken) is het goed om daar iets mee te doen.

Op eenzelfde wijze zijn er signalen die erop kunnen wijzen dat een kind pest. Kinderen die pesten doen vaak op een overdreven manier stoer, zijn tegen-draads en opstandig of kunnen zich niet inleven in gevoelens van anderen (Huitsing & Veenstra, 2012). Gedragsveranderingen zijn volgens Huitsing en Veenstra de belangrijkste aanwijzing dat een kind gepest wordt. Als een kind normaliter graag naar school gaat maar opeens niet meer wil, is er een reden om alert te zijn. Om te achterhalen wat de reden voor deze gedragsverandering is, is het belangrijk om met het kind in gesprek te gaan. Voor kinderen kan het moeilijk zijn om toe te geven dat ze gepest worden. Ze voelen zich schuldig en willen vaak hun ouders niet ongerust maken. Daarom is het belangrijk dat er op een zodanige manier met het kind wordt gesproken dat het in zijn waarde gelaten wordt. Ook is het van belang dat kinderen weten dat ze alle steun krijgen die nodig is.

Tenslotte spelen onze verwachtingen van leerlingen een belangrijke rol. We horen wel vaker dat hoge verwachtingen leiden tot hoge resultaten. Blijkt dat ook uit onderzoek? Ja!

Dweck (2006) bijvoorbeeld heeft onderzocht hoe verwachtingen van invloed zijn op de resultaten. Bij leraren die intelligentie als maakbaar en ontwikkelbaar bezien, bleken leerlingen beter te presteren dan bij leraren die intelligentie als een vastliggende eigenschap of als onveranderbaar bezien. Dweck noemt dit de 'fixed mindset' versus de 'growth mindset'. Met name de verschillen binnen groepen vielen op. Leerlingen die 'laag' startten aan het begin van het schooljaar, begonnen te bloeien en presteerden hoger aan het eind van het schooljaar als er sprake was van een 'growth mindset' bij de leraar. Daarentegen bleven leerlingen bij leraren met een 'fixed mindset' op hetzelfde niveau presteren.

Uit ander onderzoek blijkt dat leraren die op basis van gefingeerde IQ-scores hoge verwachtingen hadden van bepaalde leerlingen, iets in hun benadering veranderden waardoor deze leerlingen het extra goed deden. Niet dat andere leerlingen het slechter deden, ook zij gingen vooruit, maar de groep leerlingen met (onterecht) hoge IQ-scores presteerde significant beter dan vergelijkbare leerlingen. Dit had alles met de verwachtingen van de leraar te maken en wordt ook wel het Pygmalion- of Rosenthaleffect genoemd (Rosenthal, 1968).

Rosenthal (2011) schrijft de snellere ontwikkeling van kinderen waar leraren hoge verwachtingen van hebben toe aan vier factoren. Ten eerste hebben leraren vaak een warme interactie met deze leerlingen en bovendien bieden zij ze meer (uitdagende) leerstof aan. Ten derde krijgen deze leerlingen meer kansen om te reageren doordat ze bijvoorbeeld vaker de beurt krijgen. Tenslotte krijgen ze meer complimenten als ze een goed antwoord geven. Blijkbaar benaderen we kinderen waarvan we hoge verwachtingen hebben dermate anders dat ze ook daadwerkelijk beter presteren. Effectief leraar-gedrag heeft dus alles met verwachtingen te maken.

Specifiek ten behoeve van De Gouden Weken vat Gieles effectief leraar-gedrag als volgt samen.

- Voorbeeldgedrag tonen, in de hoop dat de klas het overneemt.
- Situaties scheppen waarin de klas al vóór de Storming zelf regels op gaat stellen.
- Ervaring en bewustwording van positieve normen bevorderen.

Ik besluit dit hoofdstuk met een overzicht van bevorderende en belemmerende schoolfactoren voor een fijne sfeer in de groep, overgenomen uit *De vreedzame school* (Pauw & Van Someren, 2010). Het dient in ons geval als kapstok voor een positieve groep.

HOE GAAT DE LERAAR OM MET DE LEERLINGEN?	
Bevorderend	Belemmerend
<ul style="list-style-type: none"> • Een kalme en respectvolle toon tegen de kinderen. • Oogcontact met alle leerlingen. • Echt luisteren naar de leerlingen. • Goede manieren (dankjewel, alsjeblieft, sorry). • Laat de leerlingen uitpraten. • Begroet alle leerlingen elke ochtend. • Het valt de leraar op als de leerling zorgzaam is voor een ander. • Weet genoeg van de achtergrond van elke leerling. • Bouwt tijd in om regelmatig met elk kind iets te delen. • Merkt het bij elk kind op als hij iets positiefs doet en bevestigt dat gedrag. • Stille kinderen vallen de leraar ook op. • Helpt kinderen bij het benoemen van hun gevoelens. • Benoemt eigen gevoelens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controlerend. • Gebiedend. • Dreigend corrigeren: als je nu.... • Sarcastisch. • Cynisch. • Leerlingen niet laten uitpraten. • Leerlingen niet bedanken. • Voorkeuren voor leerlingen. • Negatief gedrag benoemen. • Niet alle kinderen worden gezien.

INTERACTIE TUSSEN LEERLINGEN	
Bevorderend	Belemmerend
<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen hebben veel interactie in wisselende groepjes. • Leerlingen stellen net zo vaak vragen als docent. • Leerlingen stellen ook vragen aan elkaar. • Er zijn geen leerlingen geïsoleerd. • Activiteiten nodigen uit tot samenwerking. • Veel gezoem door activiteit en interactie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen richten zich vooral tot docent. • Leerlingen wachten tot ze de beurt krijgen. • Leerlingen roepen om de beurt te krijgen. • Leerlingen werken meestal alleen. • Veel stilte, vooral de stem van de leraar.

VERANTWOORDELIJKHEID VAN LEERLINGEN	
Bevorderend	Belemmerend
<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken af en toe eigen keuzes. • Sommige leerlingen werken buiten de klas. • Leerlingen hebben eigen verantwoordelijkheid over een aantal taken. • Leerlingen voeren zelfstandig taken uit. • Ook open taken waarbij de leerling zelf kan plannen en ontwerpen. • Er worden verschillende activiteiten gelijktijdig uitgevoerd. • Leraar, werkend met leerlingen, moeilijk te vinden (d.w.z. bezig tussen de leerlingen). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alle leerlingen doen (vrijwel) hetzelfde. • Leerlingen hebben weinig keuzemogelijkheden. • Leerlingen hebben geen of weinig verantwoordelijkheid. • Leraar frontaal en centraal; direct te vinden.

HET LOKAAL EN DE OMGEVING	
Bevorderend	Belemmerend
<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen zitten in groepjes, zodat interactie mogelijk is. • Jongens en meisjes door elkaar. • De achtergrond van de kinderen is terug te vinden in het lokaal. • Bedekt met recent werk van leerlingen. • Het werk van kinderen is netjes en zorgvuldig opgehangen. • Aan werkstukken is te zien dat er samengewerkt wordt. • Afspraken hangen in het lokaal en zijn opgesteld door leraar en leerlingen samen. • Personeel en leerlingen zijn verwelkomend naar bezoekers. • Leerlingen helpen op allerlei plaatsen in school. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tafels en stoelen in rijen, naar het bord gericht. • Jongens en meisjes gescheiden. • Kale muren. • Regels opgesteld door de leraar. • Formele sfeer. • In- en uitgaan chaotisch. • Op schoolplein veel ruzies. • Op schoolplein leraren niet met leerlingen bezig.

Werkwijze oudergesprekken binnen De Gouden Weken

Het klavertje vier met denkbeeldig in het midden de leraar als spil, kan als houvast dienen bij het voeren van oudergesprekken. Voordat we ingaan op de basishouding tijdens oudergesprekken, staan we eerst stil bij de specifieke structuur van deze gesprekken binnen De Gouden Weken.

Binnen De Gouden Weken zijn er de omgekeerde oudergesprekken in de eerste weken van het schooljaar. Naast de omgekeerde oudergesprekken zijn er de zogenaemde curatieve oudergesprekken, voor als het in het loop van het schooljaar toch niet goed gaat met de groepsdynamiek en/of bepaalde leerlingen. Zowel de omgekeerde oudergesprekken als de reeks curatieve oudergesprekken vormen een onmisbaar onderdeel van De Gouden Weken, waarbij de inzet van curatieve oudergesprekken afhankelijk is van de ontwikkelingen in je klas.

De omgekeerde oudergesprekken vragen een forse tijdsinvestering. Bedenk dat je deze tijd kunt incalculeren en dat achteraf repareren vaak veel meer tijd en energie vergt. Door gericht tijd aan de voorkant te investeren, mag je verwachten tijdverlies aan de achterkant te voorkomen of te beperken. Idealiter gaat het bij de omgekeerde oudergesprekken om twintig minuten per ouderpaar, waarbij met duo's beide leraren aanwezig zijn. Dit lijkt misschien veel, maar inclusief groeten, afscheid nemen, een kopje koffie inschenken en de gebruikelijke 'chit-chat' blijft er nog maar tien tot vijftien minuten effectieve tijd over.

In de waan van de dag worden de omgekeerde oudergesprekken vaak omgedoopt in omgekeerde tienminutengesprekken, waarbij de duo's elk een deel van de gesprekken voor hun rekening nemen. Deze term blijft lekker hangen en is wat werkdruk betreft beter te hanteren. Behaal je hiermee je doel: in gesprek komen met ouders over hun kind en daarmee investeren in de loyaliteitsdriehoek ouder-school-kind?

Ik vind een kwartier per ouder een absoluut minimum. Betrokken ouders die enthousiast zijn over de leraar, resulteert in meer inzet van een kind op school. Met name als de ouders in voorgaande jaren geconditioneerd zijn met 'slechtnieuwsgesprekken'.

We willen krediet opbouwen voor de rest van het schooljaar als er zich onverhoopt problemen voordoen. Juist aan het begin van het schooljaar begin je met een schone lei. Neem dan meteen die extra stap om te zorgen dat de ouders die je normaliter niet ziet op zo'n avond, wél komen. Verlaag de drempel voor deze ouders, bijvoorbeeld door aan te kondigen dat er lekkers aanwezig is of dat er iets moois van het kind uitgedeeld wordt. Een opvallende uitnodiging, een extra herinnering bij het schoolplein, een hartelijk herinneringsbelletje, een mailtje met een gekke foto ... Als bepaalde ouders herhaaldelijk niet op komen dagen betekent het waarschijnlijk dat ze het nut er niet van inzien en/of dat de drempel te hoog is. De bal ligt dan bij jou. Tenminste, als je wilt dat de omgekeerde oudergesprekken doen waar ze voor bedoeld zijn. Dit is je kans.

Er zijn ook schoolteams die kiezen voor een ouderavond, waarbij ouders aan de hand van vragen of een spelvorm met elkaar en de leraar over hun kinderen in gesprek komen. Dit is een stap in de goede richting, zij het minder gericht en met een hoger 'niet op komen dagen gehalte' van de ouders die je er nou juist zo graag bij wilt betrekken.

Als je als team op het punt staat De Gouden Weken (opnieuw) in te voeren, werk dan eerst 'volgens het boekje'. Dus werk met de omgekeerde oudergesprekken, sla ze niet over. Evalueer de ervaringen en bespreek of de kosten tegen de baten opwegen. Vrijwel altijd blijkt dit het geval te zijn. Misschien met her en der een kleine aanpassing. Mocht je om wat voor reden dan ook gebonden zijn aan tien minuutjes per ouderpaar, zorg dan op zijn minst voor een paar minuten extra bij de ouders die je graag meer bij school betreft. Let er op dat bij het opsplitsen van oudergesprekken tussen leraren veel informatie verloren gaat.

Blad 1

De eerste twee weken, aan de start van het schooljaar, worden alle ouders om de beurt 20 minuten in de klas uitgenodigd. De leraar zegt 'Marlies zit nu bij mij in de klas. Vertelt u mij eens, wie is Marlies?'

De leerkracht als spil

Als je in gesprek wilt met ouders (kind) over het gedrag, dan kom je in één gesprek maar 15% dichterbij elkaar. Bij een conflict, probleem of zorg start je dus altijd met het maken van zes korte afspraken (15 minuten) om aan het eind ongeveer 90% overeenstemming te hebben.

Praat met ouders (kinderen) altijd zoveel mogelijk gericht op samenwerking. Stel vragen. Praat met in plaats van tegen. Vertel wat jij doet, vraag hoe zij dat vinden. Denken ze dat het kan helpen, hebben zij andere ideeën? En verwacht dat zij, na overleg, ook hun visie, ideeën, plannen aan jou vertellen. Met hetzelfde uitgangspunt: hoe vind jij wat zij van plan zijn, helpt dit, heb je suggesties. Wissel heen en weer.

De paradox van de communicatie met ouders. Je praat misschien erg veel over die aspecten waarin jij de specialist bent. Zoals taal, lezen, rekenen. Maar het levert veel meer op om met ouders te praten over zaken rondom hun kind, waarop zij de meeste invloed hebben. Zoals gedrag en houding.

Blad 3

Blad 4

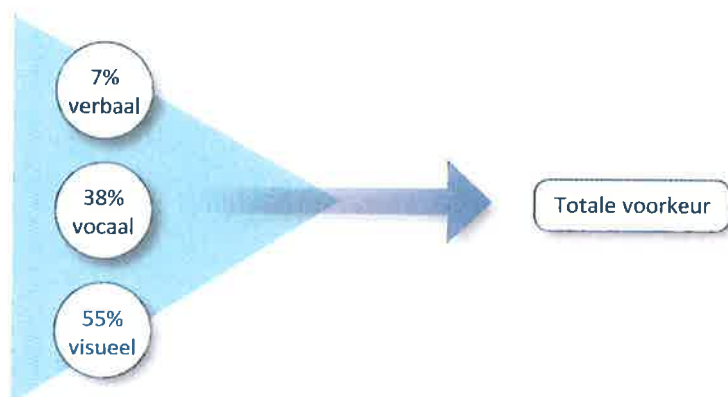
4.1 Basishouding bij het voeren van oudergesprekken

Voor het voeren van goede oudergesprekken is meer nodig dan een goed rooster. In dit hoofdstuk zullen we het geregeld hebben over aspecten van de communicatie in het kader van oudergesprekken. Deze aspecten zijn net zo goed van toepassing op communicatie met collega's of kinderen. Een goede basishouding tijdens het voeren van oudergesprekken is van groot belang. Communicatietheoretici zijn het er in hoofdlijnen over eens dat 90% van de communicatie non-verbaal gebeurt. Slechts 10% van de communicatie tussen mensen gebeurt verbaal, dus inhoudelijk. Een goede basishouding is een noodzakelijke voorwaarde voor een goed gesprek. Samengevat kun je een goede basishouding terugbrengen tot drie hoofdpunten.

1. Echtheid
2. Respect
3. Luisteren

4.1.1 Echtheid

Mehrabian (1971) is één van de grondleggers geweest van de genoemde vuistregel van 90%-10%. In later onderzoek zijn deze bevindingen min of meer bevestigd. Zijn onderzoek naar het overbrengen van positieve of negatieve emoties toont aan dat het uitermate belangrijk is dat je houding en boodschap congruent zijn, dus met elkaar in overeenstemming. Mehrabian heeft de 7-38-55 regel opgesteld. Dat wil zeggen dat bij het overbrengen van een boodschap over gevoelens, woorden voor 7% verantwoordelijk zijn (verbaal), de intonatie voor 38% (vocaal) en de lichaamstaal voor 55% (visueel).



Uit Mehrabians onderzoeken blijkt dat de totale voorkeur voor bepaalde (proef)personen vooral gebaseerd wordt op non-verbale aspecten. Voor een werkzame en zinvolle communicatie over emoties moeten deze drie gedeeltes van de boodschap elkaar ondersteunen, 'congruent' zijn.

Bij 'incongruentie' kan de ontvanger van de boodschap geïrriteerd raken. Er komen twee boodschappen via verschillende kanalen binnen, die twee verschillende richtingen aanduiden. Voorbeeld van een incongruentie tussen verbale en non-verbale communicatie.

Verbaal: 'Ik heb geen probleem met je!'

Non-verbaal: De persoon vermijdt oogcontact, kijkt angstig, leunt naar achteren en vertoont een gesloten houding.

In zo'n situatie is het waarschijnlijk dat de ontvanger meer zal vertrouwen op de overheersende communicatievorm, die volgens Mehrabians bevindingen non-verbaal is (38% + 55%), dan op de letterlijke betekenis van de woorden (7%). Vrij vertaald is echtheid belangrijker dan de inhoud tijdens gesprekken. Een leraar die verbaal aangeeft dat hij geen problemen heeft met een ouder maar non-verbaal andere signalen afgeeft, maakt dat de ontvanger de boodschap niet goed begrijpt en geneigd is af te gaan op de non-verbale signalen. Bovendien raakt de ontvanger, in dit geval de ouder, geïrriteerd door de twee incongruente, niet overeenstemmende signalen.

Het is overigens niet noodzakelijk dat je rigide probeert je mimiek zo af te stemmen dat het past bij je boodschap, maar het is wel goed om je bewust te zijn van je uitstraling. Waar ga je zitten bij een oudergesprek? In de klas of in een kamer, aan een bureau of aan een tafel, op dezelfde stoelen of verschillende stoelen? Hoe ga je zitten, welke afstand neem je in. Ben je iemand die veel gebaren gebruikt of juist niet? Hoe kan dit van invloed zijn op het gesprek, zorgen jouw gebaren voor rust of spontaniteit en energie? Welke kleding doe je aan? Wat is gepast in deze situatie? Hoe is je toon tijdens het gesprek, in welke mate is deze afgestemd op de boodschap?

Door hier vantevoren goed over na te denken kun je op kleine details zorgen voor een goed gesprek met heldere communicatie. Hierna vind je een samenvatting waar je aan kunt denken bij non-verbale communicatie.

Non-verbale communicatie	
Uiterlijk	Aan het uiterlijk kun je zien wat iemand wil uitstralen of hoe iemand zich voelt. Heb je je haren netjes opgestoken, kies je voor lang haar of korte stekels? Wat spreekt hieruit? Welke indruk wek je? Een verzorgde indruk of een slordige?
Kleding	Aan kleding kun je vaak zien wat voor baan iemand heeft, zoals bij een pak (kantoorbaan) of een overall (schilder). Ook hieraan kun je weer dingen ontlenen over de verzorging. Draag je veel wijde kleren, moeten ze vooral lekker zitten of wil je een bepaalde status uitstralen (bijv. schooldirecteur)?
Kleuren	Ben je iemand die graag vrolijke, felle kleuren draagt, of ga je juist meer voor ingetogen kleuren zoals bruin? Draag je altijd zwart of wit? Wat zegt dat over je humeur, je voorkeuren?
Lichaamshouding	Je lichaamshouding zegt iets over hoe jij in het leven staat. Iemand die niet lekker in zijn vel zit, kijkt veel naar de grond, de schouders hangen naar beneden en de borst is wat ingetrokken. Ben je vol zelfvertrouwen, dan loop je te stralen. Je hebt je hoofd rechtop, schouders naar achteren, de borst naar voren en je hebt een stevige tred.
Gebaren	Sommige mensen ondersteunen met veel bewegingen hun verhaal. Anderen gebruiken alleen gebaren als ze gespannen zijn of boos. Soms helpen gebaren om een punt te verduidelijken.
Mimiek	Emoties vinden hun uitdrukking in het hele lichaam, de houding en de gebaren, maar vooral op het gezicht ('het is van je gezicht af te lezen'). De stand van je wenkbrauwen, de mate waarin de ogen open staan, wat voor mond je trekt, al deze dingen hebben te maken met je emoties en mimiek.
Oogcontact	Ogen zijn de spiegels van de ziel. De meest diepe en intense emoties komen tot uitdrukking via de ogen. Het contact met de ogen ligt heel gevoelig. Blijf je iemand te lang aankijken om aandacht te trekken, dan kan dat opgevat worden als brutaal of zelfs als opdringerig. Kijk je iemand heel kort aan, dan lijkt je misschien bang of onzeker. Ook kan oogcontact heel warm en prettig zijn.

Het aardige is dat je met je lichaamshouding kunt spelen. Je hoeft je niet altijd zelfverzekerd of opgewekt te voelen om dat ook uit te stralen. Het werkt net zo goed andersom. Als je merkt dat je wat onzeker of somber bent, kun je je houding aanpassen en daarmee weer je emoties beïnvloeden. Als je letterlijk in een voorovergebogen houding zit met armen en benen gekruist, is het veel lastiger om aan iets opgewekts te denken en dat gevoelsmatig te ervaren. Tegelijkertijd wordt het een stuk moeilijker om aan angst of verdriet te denken en dat gevoelsmatig te ervaren met de kin omhoog, de borst recht vooruit en de schouders naar achteren, een meer trotse houding. Binnen Rots & Water noemen we de onzekere houding de tunnelhouding, de ontspannen houding de strandhouding en de trotse houding de ego houding. Het is heel leuk om te ervaren hoe de verschillende houdingen van invloed zijn op je uitstraling en je gemoedstoestand. Kortom, door je houding te beïnvloeden kun je je gevoel en gedachten beïnvloeden en vice versa.

Daarnaast bestaan er spiegelneuronen, de neuronen die ervoor zorgen dat een baby begint te krijsen als ons gezicht op onweer staat of begint te lachen als wij lachen. Het zijn de neuronen die maken dat je je verdrietig voelt als de hoofdpersoon in de film verdrietig is en dat je onbedaarlijk mee schatert met het publiek in het theater bij een grapje waar je thuis hooguit om had gegniffeld. Als ouders in hoog tempo praten en het stemvolume erg luid is, kun je mee bulderen maar je kunt ook bewust gas terugnemen en iets zachter en langzamer gaan spreken. Als de sfeer gespannen is en ouders met de armen voorover op de tafel leunen, kun je bewust iets achterover in je stoel gaan leunen. Zit iedereen met de armen kruislings, doe ze dan eens open. Vaak zal je merken dat bepaalde houdingen gekopieerd worden, vooral naarmate je meer op dezelfde golflengte zit.

4.1.2 *Respect*

Naast echtheid in de communicatie, waarbij de non-verbale en verbale communicatie op elkaar zijn afgestemd, is respect een onderdeel van de basis-houding. Met respect bedoelen we eerbied en waardering voor een ander, rekeninghoudend met verschillen (ras, religie, afkomst, status). Respect gaat verder dan een kopje koffie of een compliment. Respect is iets wat je diep van binnen voelt. Het vraagt inlevingsvermogen. Kijk altijd naar het verhaal 'erachter'. Ook al ben je het niet eens met de opvoeding van ouders en zou je het zelf heel anders doen. Tegenover je zit iemand die een diepe, niet te doorbreken bestaansloyaliteit heeft naar het kind. De ouder wil altijd het beste voor het kind. Als je bewust bent van het verhaal 'erachter' dan helpt dat je in je eigen houding.

4.1.3 Luisteren

Tenslotte denken we bij de basishouding aan een goede luisterhouding.

'Communicatie is de belangrijkste vaardigheid in je leven. Van alle uren dat we niet slapen, brengen we de meeste tijd door met communicatie. We hebben leren lezen en schrijven, we hebben er jaren over gedaan om te leren spreken. Maar hebben we ook leren luisteren?' (Covey, 2004).

In het 'klaverblad concept' is de paradox van de communicatie aangegeven. Wij leraren zijn geneigd vooral te praten over onderwerpen waar wij goed in thuis zijn, toetsen, methodes, lesroosters. Zeker bij gedragsproblemen van kinderen is het verleidelijk om, zoals een leraar eens zei, 'in de thuissituatie van de kinderen te gaan wroeten'. Want zeg nou zelf, als professional heb je vaak wel een idee waar het aan schort. Wat zou het een mooie oplossing zijn als je de ouders kunt overtuigen. Met name bij een tienminutengesprek waarbij je (eindelijk) de ouders spreekt, zou het fijn zijn om een 'hole in one' te slaan.

Veel te vaak wordt er voorbijgegaan aan een goede luisterhouding. Deze is cruciaal als je een bondgenoot van de ouders wilt worden. Het geven van verscheidene, ongetwijfeld goed doordachte adviezen, zet niet aan tot nadenken. Er ontstaat weinig betrokkenheid, de ouders hebben een passieve rol. Juist door te luisteren activeer je ouders en geef je ze een actieve rol. Dan kom je erachter in hoeverre bepaalde ideeën en opvattingen aansluiten op de jouwe. Hoe moet dat ook alweer, het tonen van een goede luisterhouding? De afkorting LSD is een handig geheugensteuntje.

- Luisteren
- Samenvatten
- Doorvragen

Luisteren is niet alleen luisteren in de zin van stil zijn en aanhoren. Ook samenvatten en doorvragen toont dat je actief luistert en meer wilt weten over wat de ouder te vertellen heeft. Je kunt laten merken dat je luistert door af en toe te knikken of te glimlachen. Ook kun je af en toe 'hm hm' of 'ja' zeggen. Wees niet bang om een stilte te laten vallen. Door te zwijgen, bied je een ander de gelegenheid om rustig na te denken over wat hij gezegd heeft en er eventueel iets aan toe te voegen.

Samenvatten is de hoofdpunten uit een verhaal gestructureerd weergeven. Door af en toe het gesprek samen te vatten, laat je merken dat je goed luistert. Tegelijkertijd kun je controleren of je de ander goed begrepen hebt.

Bovendien kan een samenvatting een gelegenheid bieden voor de ander om weer even na te denken. Een parafraze is een samenvatting waarbij de luisteraar het belangrijkste punt uit het verhaal filtert en samenvat. Een parafraze is een persoonlijke weergave van wat er verteld is. Een samenvatting heeft een objectiever en algemener karakter.

Doorvragen is nuttig om tot de kern te komen. Soms zijn antwoorden niet volledig of relevant. Bij doorvragen kun je denken aan vragen als 'hoe bedoel je?' of 'kun je mij daar wat meer over vertellen?' Of meer gerichte vragen als 'hoe kwam dat?' of 'en toen?' Verder vraag je door, als je om een voorbeeld vraagt of dezelfde vraag herhaalt om hem te verduidelijken (Faculteit der Letteren, 2003).

Als referentiekader voor een goede luisterhouding gaan we bij de term 'actief luisteren' uit van principes die zijn beschreven door Rogers (Rogers & Kramer, 1995). Rogers heeft actief luisteren voor het eerst als techniek beschreven als onderdeel van de client-centered therapie. Actief luisteren is een gestructureerde manier van luisteren en reageren en richt de aandacht op de spreker. Hierbij is het belangrijk het eigen referentiekader en de daarbij behorende oordelen uit te schakelen en het gedrag en de lichaamstaal te observeren. De luisteraar kan de woorden van de spreker parafraseren, maar ook eenvoudigweg noemen wat er gezegd is. De luisteraar hoeft het niet eens te zijn met de spreker. In emotioneel geladen communicatie kan de actieve luisteraar zich richten op de gevoelens, door bijvoorbeeld de onderliggende emotie te beschrijven ('je lijkt kwaad' of 'je lijkt gefrustreerd') en blijft bijvoorbeeld een letterlijke herhaling of parafraze achterwege.

Aandachtspunten bij actief luisteren

- Oogcontact
- Accepterende houding
- Luisteren (knikken, hm hm, gerichte aandacht)
- Open belangstellende vragen (relevant, goed te beantwoorden, toon interesse)
- Doorvragen
- Onderliggende gevoelens teruggeven (check of het klopt)
- Ordenen en samenvatten
- Volgend op de ander

Aandachtspunten oudergesprekken

- Goed voorbereiden wat je wilt zeggen en vragen
- Sfeer maken (ruimte, koffie, houding)
- Ouders laten beseffen dat ze er toe doen
- Het gevoel geven dat hun kind er toe doet
- Bondgenoten in opvoeding zijn – dialoog aangaan, geen monoloog
- Goede luisterhouding (ook non-verbaal)
- Rekening houden met loyaliteit (meervoudig partijdig zijn)
- Geen pedagogische adviezen, maar mogelijkheden geven (niet 'de betere ouder' willen zijn)
- Gevoelens van de ouders erkennen, ook bij kritiek (welke behoefte zit daarachter)
- Bij kritiek niet in de verdediging gaan, maar nieuwsgierig opstellen
- Open vragen stellen en doorvragen
- Belangrijke afspraken en voornemens noteren

Wat te doen als je, ondanks alle training en aandachtspunten, wilt starten met de omgekeerde oudergesprekken en een ouder treft die verbaal niet zo mondig is? In de praktijk kan het dan erg lastig zijn om de rol van actieve luisteraar aan te nemen en deze ouder betrokken te maken bij school en De Gouden Weken. Daarom is het goed om een checklist te maken die ouders kunnen bekijken en aankruisen. Zo kun je toch aansluiten bij de belevingswereld van die ouder. Deze checklist bestaat uit items als 'sport', 'hobby', 'toetsen', 'werk' of 'spelen'. Het is aan de leraar om in te schatten welke onderwerpen kunnen helpen om het gesprek op gang te brengen.

Er zijn scholen die standaard checklists hebben die vooraf ingevuld worden en als gespreksinstrument dienen. Enerzijds kun je hierdoor meteen beginnen, wat de kwaliteit ten goede komt. Anderzijds is er het risico dat een aantal ouders het lijstje niet invult of vergeet mee te nemen, waardoor je alsnog negatief van start gaat.

Veel leerkrachten vinden het fijn om met een checklist te werken. Zorg dat je het doel niet uit het oog verliest. Het is een hulpmiddel om in gesprek te komen, geen doel op zich.

Bekijk maar eens het voorbeeld van een vragenlijst, gebaseerd op de Kijklijst van het CPS (Jeths, 2001). Het op primair onderwijs gerichte taalgebruik kun je aanpassen voor het voortgezet onderwijs.

Voorbeeld vragenlijst

Naam van het kind	Ingevuld door
Adres	Datum

1. Globale indruk

Kruis in het onderstaande lijstje aan wat u in uw kind herkent. Mijn kind is:

<input type="checkbox"/>	spontaan	<input type="checkbox"/>	zelfverzekerd	<input type="checkbox"/>	teruggetrokken	<input type="checkbox"/>	makkelijk
<input type="checkbox"/>	opgewekt	<input type="checkbox"/>	somber	<input type="checkbox"/>	vermoeiend	<input type="checkbox"/>	lawaaierig
<input type="checkbox"/>	driftig	<input type="checkbox"/>	veeleisend	<input type="checkbox"/>	uitdagend	<input type="checkbox"/>	verlegen
<input type="checkbox"/>	levendig	<input type="checkbox"/>	agressief	<input type="checkbox"/>	passief	<input type="checkbox"/>	druk
<input type="checkbox"/>	ontspannen	<input type="checkbox"/>	gespannen	<input type="checkbox"/>	overactief	<input type="checkbox"/>	jaloers
<input type="checkbox"/>	vrolijk	<input type="checkbox"/>	rustig	<input type="checkbox"/>	open	<input type="checkbox"/>	...

2. Welbevinden

Zet een kruisje in de juiste kolom. Per uitspraak zijn er drie mogelijkheden:

- JA, dat klopt (meestal) wel voor mijn kind
- SOMS
- NEE, dat klopt (meestal) niet voor mijn kind

Mijn kind:	JA	SOMS	NEE
is zeker van zichzelf			
is snel angstig			
heeft plezier in het leven			
komt goed voor zichzelf op			
uit spontaan emoties			
vertelt spontaan over school			
gaat met plezier naar school			
vraagt hulp als dat nodig is			
speelt met andere kinderen			
heeft vaak ruzie			
helpt andere kinderen			
is fit en gezond			
is vaak gepest			

4.2 Oudergesprekken bij problemen tijdens het schooljaar

Ondanks een goed gesprek aan het begin van het schooljaar en diverse activiteiten om een positieve groepsvorming te stimuleren, kan er gedurende het schooljaar een probleem ontstaan. Bijvoorbeeld een leerling die ondanks extra begeleiding toch geregeld in conflict raakt met klasgenoten en leraren. Of een situatie waarbij er geregeld sprake is van (onterecht) verzuim. Teleurstellende toetsresultaten zijn voor sommige ouders een reden om de school te beschuldigen. Vaak is er sprake van aanhoudende problemen of een al langere verstoorde relatie tussen school en kind/ouders. Let op! Als je bij bepaalde ouders onzeker of onveilig voelt, besteed dan extra aandacht aan je voorbereiding. Zorg dat je de gesprekken niet alleen voert. Kies je plek in het lokaal of kantoor dichtbij de deur, zodat je altijd weg kunt.

Als er in het schooljaar sprake is van een probleem met een leerling en/of een conflict met de ouders, dan voorzien De Gouden Weken in een reeks van vier tot zes korte oplossingsgerichte gesprekjes van een kwartier tot twintig minuten. Het accent verschuift van meer informerende gesprekken over hobby's, interesses en vragen naar een oplossingsgericht gesprek, bedoeld om een probleem stap voor stap op te lossen. Het uitgangspunt is dus anders dan bij de standaard gespreksronde aan het begin van het schooljaar. De eerder beschreven communicatieprincipes blijven van toepassing.

Srazer & Dolan (2009) geven een opsomming van de belangrijkste principes uit de oplossingsgerichte benadering. Deze opsomming dient als houvast voor het gesprek met ouders bij de aanpak van een conflict of probleem.

Belangrijkste principes oplossingsgericht handelen

- Wat niet stuk is hoeft je ook niet te repareren.
- Als iets werkt, doe het dan vaker.
- Als iets niet werkt, probeer dan iets anders (meer van hetzelfde is niet per se effectiever).
- Kleine stapjes kunnen tot grote veranderingen leiden.
- De oplossing hoeft niet beslist in verband te staan met het probleem (of de oorzaak).
- De taal van de oplossingsbeschrijving is anders dan die van de probleembeschrijving.
- Geen enkel probleem is er altijd; er zijn altijd uitzonderingen die gebruikt kunnen worden.
- De toekomst is maakbaar en onderhandelbaar.

Essentieel bij de oplossingsgerichte gespreksvoering is de toekomstgerichte, positieve insteek. Vaak stoppen we onze energie in het analyseren van problemen en oorzaken. Dit heeft weinig meerwaarde en kost veel tijd. Als je de oorzaak weet, betekent dat nog niet dat je dichterbij een oplossing bent.

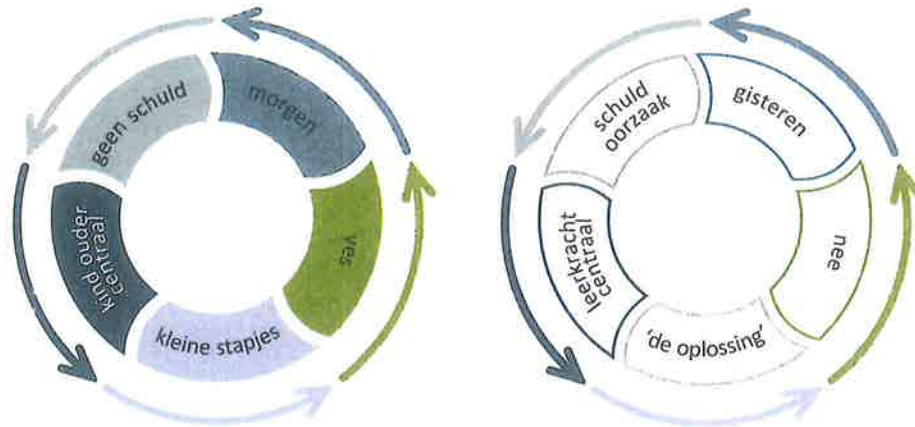
Gedrag en emoties zijn lastiger te vatten dan medische of technische problemen. Een been is gebroken of niet. Het is niet een beetje gebroken. Bij twijfel maak je een röntgenfoto. Is het gebroken dan is de oplossing anders dan bij een spierverrekking.

Bij wat we bestempelen als ongewenst gedrag spelen onze eigen verwachtingen, die van de ouders en de persoonlijkheid van het kind een rol spelen. Daarnaast heeft de context invloed, bijvoorbeeld de beschikbare ruimte en voorzieningen in het schoolgebouw en klaslokaal, de match met de klasgenoten, de grootte van de klas. Deze summier opsomming is niet volledig. Bovendien kunnen er factoren in het spel zijn waar we weinig grip op hebben. Maar we hebben invloed en daarmee kunnen we de situatie in de klas verbeteren.

Bij oplossingsgerichte gesprekken leg je juist de focus op positieve uitzonderingen, waarbij een bepaald probleem (gedrag) niet of minder aanwezig is. Het gaat niet om de schuldvraag of de oorzaak, maar om de toekomst. Dingen die in het verleden liggen kunnen we niet meer veranderen, maar we kunnen wel invloed uitoefenen op de toekomst.

Verder staat bij oplossingsgerichte gespreksvoering het kind of de ouder centraal. Net als bij de stappen van actief luisteren willen we ervoor zorgen dat de ouder of het kind zelf betrokken raakt. Als leraar kun je nog zo hard werken en allerlei ideeën hebben, maar als het kind en de ouders niet gemotiveerd zijn om gedrag te veranderen, loopt jouw aanpak alleen maar uit op een teleurstelling.

Kortom, door gesprekken met een oplossingsgericht karakter te voeren komen we in een positieve spiraal. Daarentegen komen we door probleemgerichte gesprekken te voeren in een negatieve spiraal. De vergelijking van een sneeuwbal die bovenaan de berg naar beneden rolt en uiteindelijk een lawine veroorzaakt, kan twee kanten op werken. Het verschil tussen de positieve spiraal bij oplossingsgerichte gesprekken en de negatieve spiraal bij probleemgerichte gesprekken, wordt hierna schematisch weergegeven.



Bij De Gouden Weken gaan we uit van de geschetste oplossingsgerichte kenmerken van de gesprekken. Het doel van de reeks korte gesprekjes is om een bondgenootschap te creëren met de ouders en/of het kind. Voor dit doel is het niet noodzakelijk om volledige kennis en beheersing van alle oplossingsgerichte technieken te hebben. Er zijn diverse trainingen beschikbaar om je daar meer in te bekwamen.

Wat doen we precies binnen de reeks oplossingsgerichte gesprekken?

1. Bedenk voorafgaand aan het gesprek: wat waardeer je van deze leerling, wat waardeer je van deze ouders? Door te reflecteren op wat je waardeert, vermijd je de valkuil om alleen te praten over problemen of wat fout gaat.
2. Noem het probleem in termen van wat je ziet. Maak altijd onderscheid tussen gedrag en persoon.
Bijvoorbeeld: *'Soms slaat Sanne andere kinderen. Vooral in situaties als ze te maken krijgt met een tegenslag. Dit is lastig voor anderen, maar ook voor haarzelf.'*
3. Vraag of de ouder dit gedrag herkent
Bijvoorbeeld *'..... herkent u dit?'*

4. Ongeacht het antwoord van de ouder geef je het doel voor dit gesprek. Bijvoorbeeld: *'Ik zou het fijn vinden als ze op andere manieren laat zien dat ze een tegenslag te verwerken heeft'*.
5. Stel je kwetsbaar op. Geef aan dat je advies van de ouders nodig hebt, met hen wilt samenwerken. Bijvoorbeeld: *'Ik ben benieuwd hoe jullie daar thuis mee omgaan'*.
6. Zoek samen naar mogelijke oplossingen en gedrag wat in de plaats kan komen van het probleem. Bijvoorbeeld: *'Zijn er momenten waarop iets niet naar haar zin gaat en ze toch niet gaat slaan? Wat doet ze dan? Wat doet u dan? Hoe lukt u dat?'*

Besef dat de meeste ouders niet gewend zijn dat de leraar hen vraagt om mee te denken over oplossingen. Sommige ouders zijn verrast door zo'n vraag en hebben moeite om mee te denken. Andere ouders reageren gelijk positief en bruisen van de ideeën. Het doel van de eerste van een reeks gesprekjes is om een bondgenootschap te zoeken. Dat doe je door de ouders mee te laten denken vanuit hun referentiekader. Je praat met de ouders en niet tegen de ouders.

Tijdens het vervolg is het van belang om heen en weer te weven tussen jou en de ouders. Dit doe je door open aan te geven welke ideeën jij hebt en te vragen wat de ouders hiervan vinden. Denken ze dat deze ideeën kunnen helpen of hebben zij andere ideeën? Zorg voor voldoende ruimte om de ouders hun ideeën te laten vertellen. Sommige ouders hebben misschien ideeën die niet erg toepasbaar lijken. Je hoeft dit niet meteen 'af te schieten', maar het is ook niet verstandig om dingen toe te zeggen die je niet waar kunt maken. In zo'n geval kun je het beste aangeven dat je gaat bekijken hoe je dit idee kan bijschaven.

Moedig ouders aan met ideeën te komen en geef ze complimenten voor hun inzet en inbreng. Luister naar 'het verhaal erachter'. Een ouder die aangeeft dat 'Sanne gepest wordt' en 'andere kinderen moeten stoppen om haar te pesten' hoeft het niet bij voorbaat mis te hebben. Een ouder die aangeeft dat 'de leraar maar extra strafwerk moet laten maken en vaker na moet laten blijven' heeft mogelijk het idee dat een strenge aanpak zou kunnen werken. Het is in deze fase belangrijk om goed gebruik te maken van de LSD-vaardigheden en om aandacht te schenken aan je basishouding. Het is immers de toon die de muziek maakt!

Richting het einde van het gesprek zeg je dat je het gesprek erg fijn hebt gevonden. Vraag hoe de ouders het ervaren hebben. Vaak zal je positieve feedback krijgen! Daarna is het zaak om te vertellen dat je het belangrijk vindt om een aantal korte gesprekjes van twintig minuten te plannen, zodat je samen kunt kijken hoe de ideeën in de praktijk uitpakken en of er nieuwe ideeën zijn. Zorg dat je je agenda bij de hand hebt en boek meteen de data in. Wees directief maar redelijk. Benadruk het belang van de afspraken en denk na een goed gesprek niet meteen dat je er al bent. De afspraken maak je in principe om de week of om de twee weken.

Vaak zijn vier gesprekjes voldoende, waarbij je nog twee momenten later in het schooljaar prikt. Het venijn zit meestal in de eerste twee. Nodig eventueel het kind samen met de ouders uit. Vooral als de versie van de feitelijke gebeurtenissen afwijkt van wat thuis is verteld. Zo voorkom je ruis op de lijn en weet het kind dat het menens is. Bovendien krijgt het een prominente rol in het bedenken van oplossingen samen met ouders. Met of zonder ouders, het is altijd handig om oplossingsgerichte brainstormgesprekjes met het kind te voeren over hoe iets beter kan.

Tijdens de vervolggesprekken kun je direct over het effect van de nieuwe aanpak beginnen en kun je bestaande en nieuwe ideeën van beide partijen bespreken en vergelijken. Je zult merken dat de gesprekken steeds makkelijker verlopen en dat ouders zich kwetsbaarder op durven te stellen. Vaak komen ouders uit zichzelf met relevante informatie over de thuissituatie.

Spiekbriefje oplossingsgerichte vragen Veranderwens opsporen

- Hoe zou jij willen dat de situatie eruit komt te zien?
- Wat zou het verschil zijn?
- Hoe zou dat helpen?
- Wat zou daarvan het voordeel zijn?
- Wat zou het voordeel zijn als je dat voor elkaar krijgt?
- Hoe zal dat een verbetering voor je zijn?
- Wat zou het voor anderen opleveren?
- Stel, het probleem is opgelost. Wat gaat er dan beter?
- Wat kun je doen als je dat bereikt hebt?
- Aha, ik kan me voorstellen dat je dat wilt bereiken!

Competentiegerichte vragen

- Wat heb je allemaal al geprobeerd?
- Wat was daarvan nuttig/effectief?
- Waarover ben je tevreden?
- Wat gaat er goed in je leven/werk?
- Wat wil je behouden/niet veranderen in de huidige situatie?
- Hoe heb je het voor elkaar gekregen om ...
- Welke complimenten krijg je van klasgenoten?
- Wat maakt dat je zo goed bent in ...
- Welke sterke kanten heb jij ingezet bij ...
- Welke complimenten krijg je van anderen?

Meer specifieke vragen ten behoeve van het Gouden Weken protocol

- Hoe is de leerling thuis bij het doen van (probleem/te leren vaardigheid)?
 - Wat motiveert de leerling?
 - Wanneer is het de leerling wel eens gelukt om (het probleem/te leren vaardigheid) te vertonen?
 - Als (het probleem/te leren vaardigheid) zich voordoet, hoe gaan de ouders hier dan mee om?
 - Wat werkt thuis goed?
 - Wat vinden de ouders van de aanpak van de leraar?
 - Wat denken zij dat zou kunnen werken in de klas?
 - Hoe is het contact met broers/zussen van de leerling?
 - Hoe is het contact met vriendjes/vriendinnetjes van de leerling?
 - Wat gaat in het contact met ... goed? Wat werkt?
 - Hoe gaan broer of zus om met (het probleem/te leren vaardigheid)?
 - Hoe gingen ouders vroeger om met (het probleem/te leren vaardigheid)?
 - Wat werkte daarin goed?
 - Welke tips hebben broer of zus of vader of moeder voor de leerling?
-
- Op een schaal van 1 tot 10, waar sta je nu?
 - Wat maakt dat het dat cijfer is en geen....
 - Hoe zou een eerste stapje vooruit eruitzien?
 - Wat heb je (of het kind) daarvoor nodig?
 - Hoe zou ik daarbij kunnen helpen?

Naast dit stramien zijn er twee andere specifieke gesprekstechnieken die van pas kunnen komen tijdens de reeks oplossingsgerichte gesprekken. De eerste, aangekort OMO (Moorlag, 2004), is een verbale 'judo-techniek'. OMO kan je helpen met weerstand om te gaan of met een aanval op jouw functioneren.

OMO: opstappen - meeveren - ombuigen

Met opstappen wordt bedoeld dat je als het ware opstapt op de golfengte van de ouder. Je laat merken dat je de zorg deelt. Door te knikken en kort oogcontact te maken laat je zien dat je de ouder hoort. Verbaal kun je aangeven 'dat ben ik met u eens'.

Vervolgens veer je mee door een stukje toe te geven aan de ouder. Je geeft wat terrein prijs door een stukje mee te deinen. Verbaal kun je aangeven 'ik zou het ook niks vinden als mijn kinderen alleen maar spelletjes deden op school'.

Tenslotte buig je het geheel om. Focus je op de zorg van de ouder, die achter de weerstand of aanval ligt. Je buigt het initiatief weer naar jou toe en doet dat op een constructieve manier, zodat je samen verder kunt bouwen aan het gesprek. Stel, je organiseert een spelletjesmiddag en een ouder zegt op aanvallende toon 'mijn kinderen moeten leren op school, ze zijn hier niet om de hele dag spelletjes te spelen'. Verbaal kun je aangeven 'daarom wil ik graag met u kijken naar mogelijkheden om onze spelletjesdag niet ten koste te laten gaan van het leren'.

Deze ouder heeft waarschijnlijk een zorg rondom de leerprestaties van de kinderen. Wellicht voelt de ouder zich aangevallen, omdat je een bepaald probleem bespreekbaar wilde maken en is deze ouder nog onzeker waardoor hij/zij een punt wil maken. Het is dus zaak om naast OMO als techniek, 'achter' het gedrag of de communicatie te kijken naar de zorg of de behoefte van de ouder.

Vaak zal je merken dat er bij conflicten een verschil zit tussen het betrekingsniveau en het inhoudsniveau. Oftewel, de non-verbale communicatie is incongruent met de verbale communicatie. Kijk als professional naar wat de ouder probeert duidelijk te maken en focus je niet puur en alleen op de inhoud. Besef, het gaat niet om jou als persoon maar om jou in je rol als leraar van hun kind. Maak er geen persoonlijke strijd van en neem jezelf niet al te serieus (misschien zijn er wel veel betere leraren dan jij).



De tweede specifieke gesprekstechniek is een beetje verweven met OMO. Vaak zeggen we 'ja maar' in gesprekken. Een ouder zegt iets positiefs over het kind, je bevestigt dat maar voegt er nog aan toe dat hij bij gym wel lastig is. Of je geeft aan dat je het idee van de ouder toe gaat passen in de klas, maar je durft nog niet te zeggen of het gaat werken. Beter is het om 'ja en' te zeggen. Met 'maar' gaan mensen in de verdediging. Uiteraard floept een 'maar' geregeld uit onze mond. Je hoeft niet rigide 'en' te zeggen. Toch zal je merken dat 'en' minder bedreigend overkomt. Je werpt geen tegenstelling op. Vergelijkbaar hiermee kun je het woord 'tegelijkertijd' gebruiken. Door wat vaker 'ja en' of 'tegelijkertijd' te gebruiken, zorg je voor een taal die meer op samenwerking en erkenning gericht is. Een positieve flow dus.

Als je benieuwd bent naar meer (praktijk)voorbeelden van het voeren van uitdagende oudergesprekken, individueel of op een ouderavond, dan wil ik je adviseren om *Verbindend leiderschap in een uitdagende groep* te lezen. Ook als er hardnekkige problemen zijn met een grillige groepsdynamiek gedurende het schooljaar, kan dit boek je verder helpen.

4.3 Overzicht van typen ouders

Als men's plaatsen we anderen graag in hokjes. Je bent extravert of introvert, dominant of volgzaam, actief of passief. We plaatsen in hokjes, omdat dit gedachten en herinneringen helpt te ordenen. Tegelijkertijd doen we geen recht aan personen door ze neer te zetten als een soort karikatuur.

Met dit in gedachten moeten we het overzicht van typen ouders beschouwen. Er zijn diverse indelingen gemaakt en in hoofdlijnen komen ze overeen. Zo is het goed voor te stellen dat een leraar bij een ouder die erg gericht is op toetsprestaties, bij een onvoldoende niet aan hoeft te komen met 'hij doet zo leuk mee'. Bij een ouder die sterk hecht aan ontplooiing, creativiteit en vrijheid hoeft een leraar juist weer niet aan te komen met 'die tegenvallende toetsprestatie' of 'de uitkomst van de IQ-test'.

Uit onderzoek in opdracht van het ministerie van Jeugd en Gezin (MarketResponse, 2010) blijkt dat hoogopgeleide ouders minder ontvankelijk zijn voor mededelingen over hun kind die niet zo positief zijn. Moeders achten betrokkenheid bij de school belangrijker voor de ontwikkeling van kinderen dan vaders. Kortom, ouders verschillen net als kinderen in behoeften en veronderstellingen. Deze behoeften en veronderstellingen zijn van invloed op het contact. Als je hierop in weet te spelen, verloopt het contact soepeler.

Om het ingaan van de gespreksrondes bij De Gouden Weken gemakkelijker te maken, is hierna de tabel met het overzicht van typen ouders bijgevoegd. Deze is overgenomen uit het boek *Constructief communiceren met ouders* (Pameijer & De Lange, 2007). Zo kunnen leraren zich beter voorbereiden, ook tijdens de reguliere tienminutengesprekken. Pameijer & De Lange onderscheiden negen typen ouders. Zij redeneren vanuit gesprekken tussen de opvang en de ouders. Echter, de omschrijvingen zijn zeer herkenbaar en de aanbevelingen breed toepasbaar, van primair tot voortgezet onderwijs.

Constructief communiceren met ouders (Pameijer & De Lange, 2007)

1. Betrokken ouders waarmee de samenwerking goed verloopt

Omschrijving

Ouders met belangstelling voor de ontwikkeling van hun kind, die reële verwachtingen hebben en die de inzet van de groepsleiding voor hun kind waarderen. Zij zijn tevreden met de opvang.

Aanbevelingen voor de communicatie

Met deze ouders is het prettig samenwerken. Stap niet in de valkuil dat het contact met deze ouders 'nergens' over hoeft te gaan, omdat alles goed gaat. Blijf ook hier duidelijk over doel en verloop van het gesprek en maak met hen afspraken over evaluatie en verbetering. Blijf professioneel en word niet te snel persoonlijk, ook al gaat dat makkelijk.

2. Boze ouders of ouders met kritiek

Omschrijving

Ouders kunnen terecht boos zijn op de opvang, omdat ze te weinig zorg en betrokkenheid t.a.v. hun kind ervaren. Boosheid van ouders is soms het gevolg van grote bezorgdheid over de toekomst van het kind.

Aanbevelingen voor de communicatie

Als de boosheid terecht is, erken deze dan en bied excuses aan. Vraag ouders wat ze van de organisatie of groepsleiding verwachten en maak afspraken voor de toekomst. Probeer zelf niet met boosheid te reageren. Daardoor wordt de boosheid van de ouder meestal nog erger. Vraag naar hun mening en probeer te begrijpen waarom deze ouder boos is en wat de opvang daaraan kan doen.

Ouders kunnen kritiek hebben, omdat hun kind niet de zorg en aandacht krijgt dat het volgens hen nodig heeft. Die kritiek kan rustig en rationeel zijn verwoord of vijandig. Soms is de kritiek terecht. Soms staat het ergens anders voor, zoals voor het verdriet van het hebben van een kind met gedragsproblemen of een handicap.

Als ouders kritiek hebben, beschouw dit dan als 'gratis advies'. Neem de klacht serieus en ga deze onderzoeken. Als de kritiek terecht is, benoem dit dan en durf een fout ook gewoon toe te geven.

3. Ongeïnteresseerde ouders

Omschrijving

Sommige ouders kunnen weinig interesse voor hun kind opbrengen, omdat zijzelf overbelast zijn met persoonlijke problemen of problemen in het gezin, de familie of op het werk. Nog meer 'slecht nieuws' kunnen zij nu niet verdragen.

Bezorgdheid kan leiden tot desinteresse: horen hoe slecht het met het kind gaat, kan een pijnlijke confrontatie zijn met de problemen of handicap van het kind. Het ontkennen hiervan leidt tot minder spanning. Deze ouders vinden het moeilijk om de beperkingen van hun kind te accepteren.

Sommige ouders durven geen belangstelling te tonen door vragen te stellen, omdat zij zich onzeker voelen door gebrekkige scholing of omdat zij de taal slecht spreken. Ze zijn bang dat ze een 'domme vraag' stellen of dat ze het antwoord niet begrijpen.

Andere ouders vrezen dat de groepsleiding hen lastig zal vinden wanneer ze veel vragen stellen.

Aanbevelingen voor de communicatie

Informeer deze ouders regelmatig over hun kind: wat gaat goed en waar liggen de zorgen?

Acceptatie kost tijd, geef ouders die tijd. Benut de tijd door hen regelmatig te informeren en samen vooruit te kijken. 'Als het ons niet lukt, dan kunnen we het zo en zo aanpakken'. Zo kunnen ze zich voorbereiden op de volgende stap en zijn ze al een beetje voorbereid op mogelijk 'slecht nieuws'.

Stel ouders op hun gemak en stimuleer hen om alle vragen aan de school te stellen die ze willen stellen. Controleer regelmatig of zij begrijpen wat je zegt of vraagt. Soms kun je met deze ouders gemakkelijker in contact komen tijdens een hulpactiviteit of een excursie. Als ouders de taal slecht spreken, kun je een tolk inschakelen. Zeker als er problemen zijn en er afspraken gemaakt moeten worden, is het belangrijk dat iedereen begrijpt wat er gezegd wordt. Omdat het over een kind gaat, kun je beter geen zus of broer als tolk vragen.

Laat merken dat de opvang gebaat is bij hun vragen. Benoem dat vragen stellen van belangstelling getuigt en dat de groepsleiding dat waardeert en niet lastig vindt.

4. Perfectionistische ouders

Omschrijving

Perfectionistische ouders stellen erg hoge eisen aan de prestaties en het gedrag van hun kind en daardoor vaak ook aan de groepsleiding. Dit kan tot een negatief zelfbeeld bij het kind leiden en tot onzekerheid of spanning bij de leiding. Te hoge verwachtingen van ouders zijn niet zomaar bij te stellen in een gesprek. Ze zijn soms terug te voeren op de wens het kind zo veel mogelijk kansen te bieden.

Aanbevelingen voor de communicatie

Bespreek dat je het waardeert dat de ouders zo betrokken zijn bij het kind op de opvang. Vraag ouders naar hun verwachtingen en relateer je eigen verwachtingen daaraan; geef concreet aan hoe die anders liggen. Vertel dat het kind door hun erg hoge verwachtingen waarschijnlijk onder druk staat, waardoor het misschien juist slechter gaat.

5. Professionele ouders

Omschrijving

Ouders die zelf pedagoog zijn of in de kinderopvang of het onderwijs werken, kunnen door hun kennis en positie bedreigend zijn voor de groepsleiding, zeker wanneer ze proberen te overheersen. Soms willen ze alleen maar indruk maken uit onzekerheid. Soms willen zij laten zien dat zij het beter weten of willen ze de opvangsituatie controleren.

Aanbevelingen voor de communicatie

Neem het advies van een professionele ouder serieus en overweeg of hun tips in principe haalbaar zijn. Hanteer duidelijke grenzen: opvang en ouders hebben verschillende verantwoordelijkheden ten opzichte van het kind. In het gesprek met de ouders moet duidelijk zijn dat het over (de aanpak van) het kind gaat en niet over de pedagogische visie van de opvang in het algemeen.

5. Afhankelijke ouders

Omschrijving

Afhankelijke ouders stellen veel vragen over hun kind. Zij vinden het moeilijk om zelf beslissingen te nemen en proberen daarom steeds de groepsleiding daarbij te betrekken. Uit onzekerheid volgen deze ouders liever het advies van een ander op dan dat ze zelf een koers uitzetten. Zij zijn bang iets verkeerd te doen.

Aanbevelingen voor de communicatie

Ondersteun deze ouders bij het nemen van hun beslissingen. Ze moeten die echter wel zelf nemen. De opvang kan deze verantwoordelijkheid niet overnemen. Door ouders te ondersteunen bij het nemen van een beslissing, ervaren ze dat ze 'goede beslissers' zijn. Dit bevordert hun competentiegevoel.

7. Te behulpzame ouders

Omschrijving

Sommige ouders zijn overdreven behulpzaam. Ze willen de groepsleiding overal bij ondersteunen, ook bij taken waarvoor de groepsleiding zelf verantwoordelijk is of bij zaken waarvoor geen hulp van ouders nodig is.

Aanbevelingen voor de communicatie

Benut hun hulp in principe voor zover je die kan inpassen in je manier van werken. Belangrijk is eerst na te gaan waarom deze ouder zo graag wil helpen; wat is de functie ervan? Kan de ouder het kind niet missen? Is dat het geval, wees dan terughoudend en geef op een duidelijke manier grenzen aan.

8. Overbezorgde en overbeschermende ouders

Omschrijving

Weinig ouders zijn overbeschermend en overbezorgd. Dit gebeurt wel eens bij kinderen die zich anders dan anders ontwikkelen. Ouders maken zich dan te veel zorgen om de veiligheid, gezondheid en het welzijn van hun kind.

Ouders van kinderen met een beperking of handicap kunnen vanuit terechte bezorgdheid te beschermend reageren. Onbedoeld belemmeren ze daarmee een gezonde ontwikkeling van hun kind, omdat ze het kind afhankelijk houden en het niet zelfstandig activiteiten laten ondernemen.

Aanbevelingen voor de communicatie

Door objectieve en oprechte informatie te geven, kan overbezorgdheid afnemen. Erken hun zorgen en geef concrete voorbeelden die zowel zorgelijk als geruststellend zijn. Deze ouders hebben behoefte aan een realistisch beeld van de mogelijkheden en beperkingen van hun kind.

Probeer de bezorgdheid van de ouders te begrijpen. Laat hen inzien wat hun kind allemaal zelfstandig kan. De opvang kan hen hierop attenderen en hen ondersteunen bij het geleidelijk aan uitbouwen van de zelfstandigheid van hun kind. Complimenteer hen wanneer zij het kind iets zelfstandig laten doen.

9. Verwaarlozende ouders

Omschrijving

Ouders die hun kinderen verwaarlozen, kunnen overbelast zijn door ernstige problemen in hun gezin/familie of door persoonlijke problematiek (zoals chronische ziekte, verslaving, psychische problemen). De kinderen gaan hun eigen gang en kunnen niet rekenen op de zorg en aandacht die zij nodig hebben.

Aanbevelingen voor de communicatie

Probeer met deze ouders in gesprek te blijven. Verwoord dat het om het belang van het kind gaat. Doe dit op een niet-veroordelende manier. Denk hardop na en vraag je af hoe de opvang en de ouders samen een oplossing kunnen vinden. Bij ernstige zorgen om het welzijn van het kind moet de opvang van externe deskundigen worden ingeschakeld of een anoniem consult bij een Advies- en Meldpunt Huiselijk Geweld en Kindermishandeling worden ingewonnen.

In het schema ontbreekt een specifieke doelgroep: ouders met een migratieachtergrond. Robert van Mulligen, in 2019 werkzaam als PABO-docent aan de Universiteit van Amsterdam en Hogeschool van Amsterdam, werd in 2011 geïnterviewd door Studio 24/Leraar 24, destijds als adviseur bij Forum, instituut voor multiculturele vraagstukken. Hij geeft aan dat ouders met een migratieachtergrond vooral vertrouwen nodig hebben, bijvoorbeeld door even contact te maken als zo'n ouder het kind naar school brengt.

Vertel wat ze goed doen. Van beide kanten is er vertrouwen nodig. Ouders begrijpen vaak niet waarom er betrokkenheid van hen op school verlangd wordt, omdat dit niet ingebed is in de cultuur waar zij vandaan komen. School en thuis zijn twee gescheiden werelden.

Daarnaast adviseert Van Mulligen om goed te kijken naar het doel van het gesprek. Als je een rapportbespreking van tien minuten voert, is de kans groot dat er veel informatie langs de ouders heen gaat. Uiteraard is het handig om een tolk of familielid in te schakelen, maar kijk ook goed naar de inrichting van het gesprek, de gedachte erachter en maak zo nodig aanpassingen of uitzonderingen. In Nederland gebruiken we voor ons logische termen als 'werkhouding' of 'bewegingsonderwijs'. Dergelijke termen kunnen voor ouders met een migratieachtergrond een drempel vormen om je te begrijpen en vragen te stellen.

Een creatief praktijkvoorbeeld is een school die bewust momenten organiseert waarbij een muziek- of kookavond door en voor ouders wordt georganiseerd, al dan niet in combinatie met een ouderavond. Ouders met een migratieachtergrond zijn er dan vaak makkelijker bij te betrekken en hebben een duidelijker rol en taakomschrijving. Op deze manier kom je beter in gesprek, ook als het om meer individuele zaken gaat.

Daarnaast kan het handig zijn om de ouder(s) nog even te bellen om te vragen of ze komen, het doel te benadrukken en te vertellen wat ze kunnen verwachten. Geef aan dat het belangrijk is dat ze komen ('niet verplicht, wel belangrijk'). Als de ouders toegezegd hebben maar er niet op tijd zijn, bel dan meteen of informeer achteraf waarom het niet gelukt is. Geef niet te snel op. Zelden is er sprake van onwil. Vaak zit het hem in miscommunicatie door de taalbarrière, andere denkpatronen of een probleem in de organisatie wat betreft de taakverdeling thuis.

Misschien zie je na het lezen van alle adviezen en aandachtspunten door de bomen het bos niet meer. Bedenk dat je altijd terug kunt vallen op de basis-houding: echtheid, respect en luisteren. Onderzoek naar het effect van therapeutische relaties (Miller, Duncan & Hubble, 1997) toont aan dat de relatie tussen cliënt en therapeut veel belangrijker is dan het model. Bovendien gaat het er niet om welk model gehanteerd wordt, maar dat er een model is. Een model dat zowel voor therapeut als cliënt geloofwaardig is. Als we deze lijn doortrekken naar de relatie tussen leraar en ouder bij oudergesprekken, zitten we dus altijd goed met echtheid, respect en luisteren!