Klassenmanagement

Samenstelling:
Anthony Paijmans
Fontys Lerarenopleiding Tilburg, 2009
1 Inhoudsopgave

2 Achtergrondinformatie ................................................................. 5
  2.1 Waarom is eensgezindheid ver te zoeken? ............................... 5
  2.2 Eensgezindheid als voorwaarde ............................................. 6
  2.3 Eensgezindheid t.a.v. van de beïnvloeding van gedrag in de klas 9
  2.4 Regels voor gedrag ................................................................. 10
  2.5 Schoolregels ................................................................. 11
  2.6 Klassenregels ................................................................. 12
  2.7 Persoonlijke regels ............................................................ 12
  2.8 Afspraken ................................................................. 13

3 Handhaving en controle ............................................................ 14
  3.1 Waarom houden leerlingen zich niet aan regels? ................. 14
  3.2 Implementatie van regels ................................................... 15

4 Soorten problemen ................................................................. 18
  4.1 Lastige problemen ............................................................ 18
  4.2 Belangrijke problemen ....................................................... 19
  4.3 Voor wie is bepaald gedrag een probleem? ......................... 21

5 Directief, responsief en informatief ......................................... 22
  5.1 Directief en responsief ....................................................... 22
  5.2 Informatief ................................................................. 25

6 Straffen en belonen ................................................................. 26
  6.1 Disciplineren gaat over straf ............................................... 26
  6.2 Positief bekrachtigen gaat over belonen ................................ 27
  6.3 Registratie ................................................................. 28

7 Hoe kom ik op anderen over? ................................................ 29

8 naar een assertieve, betrokken aanpak ................................. 37
  8.1 De theorie van Thomas en Kilmann .................................. 37
  8.2 Naar een assertieve, betrokken aanpak ............................... 43
9 omgaan met stress, de Rationele EffectiviteitsTraining ......................................... 45
   9.1 Het ABC van RET ................................................................................................. 45
   9.2 Basis-principes Rationele Training ..................................................................... 46
   9.3 Hulp bij stress ..................................................................................................... 48
   9.4 Tips bij het stellen van vragen .......................................................................... 53

10 Literatuur .................................................................................................................. 55
Klassenmanagement wordt vaak benaderd vanuit de organisatorische competentie. Deze informatie gaat over het belang van de eensgezindheid tussen docenten in hun optreden naar leerlingen. Daarmee doet deze informatie een beroep op alle, in de wet BIO, beschreven competenties.

Eensgezindheid leidt zowel voor leerlingen als voor docenten tot een duidelijke, veilige leer- en leefomgeving. Het belang van eensgezindheid voor de opvoeding is voor veel ouders een pedagogische open deur. Het is een probaat preventief middel tegen gedragsproblemen. Doen zich onverhoop tocht gedragsproblemen voor dan kan een eensgezind standpunt helpen tegen verdere escalatie van de problemen.

Heeft men op school het idee dat gedragsproblemen toenemen en wil men daar iets aan doen, dan biedt thema zes zes een mogelijk antwoord.

2.1 Waarom is eensgezindheid ver te zoeken?

Een kind gaat naar vader en vraagt:
“Tot hoe laat mag ik na het eten nog buiten spelen, Pap?”
“Half acht.”
Daarna gaat het kind naar moeder en vraagt:
“Mam, tot hoe laat mag ik nog buiten spelen?”
“Uiterlijk half negen.”
“Bedankt mam.”
De kans is groot dat het kind uit dit voorbeeld buiten speelt tot minstens half negen, maar waarschijnlijker is het, dat het nog later thuis komt, want het heeft zojuist twee dingen geleerd:
   a. regels zijn niet eenduidig, en
   b. pa en ma zijn het niet eens.
Bovendien zal het kind een volgende keer dat Pappie een (te strenge) regel stelt, tegen Pappie zeggen: “Van Mammie mag het wel”, en onderhandelen in een poging om de regel op te rekken.
Een leerling gaat naar de les Nederlands en vraagt:
“Mag ik mijn I-Pod op in de klas?”
“Dat is goed.”
Het uur daarna gaat de leerling naar Engels”
“Mag ik mijn I-Pod op?”
“Nee”, zegt de docent.

Ook hier wordt een les geleerd:
   a. regels zijn niet eenduidig, en
   b. docenten zijn het niet eens.

2.2 Eensgezindheid als voorwaarde

We zien in beide voorbeelden een pedagogisch systeem waarbij de opvoeders niet eensgezind zijn in hun opvoedende taak.
Wanneer bovenstaande voorbeelden in hun pedagogische consequenties worden gegeneraliseerd naar scholen dan is - ervan uitgaande dat de meeste kinderen baat hebben bij duidelijkheid in hun leeromgeving - dit een pleidooi voor eensgezindheid onder docenten in de vormgeving van het pedagogisch-didactisch handelen.

Eensgezindheid is een belangrijke voorwaarde om voor een kind een veilig pedagogisch klimaat te creëren, hoewel niet de enige voorwaarde. Opvoeders kunnen het immers oneens zijn zonder dat het direct schadelijke gevolgen voor het kind heeft.
Pas wanneer de opvoeders het niet eens zijn én het kind betrekken in hun onderlinge strijd dan ontstaat een ongezonde, voor het kind onveilige, situatie.
Dan ontstaat een voedingsbodem voor (escalatie van) een aantal gedragsproblemen.

Een schoolvoorbeeld:
Wanneer een docent een ‘goede’ relatie met leerlingen wil opbouwen door het niet zo nauw te nemen met de handhaving van schoolregels, kan hij een bondgenootschap met de leerlingen aangaan, met als vooronderstelling “Wanneer ik de regels niet strikt hanteer, vinden jullie me aardig”.
We zien dit verschijnsel onder andere vaak bij beginnende docenten.
“Van mij mag je wel een walkman op, ook al staat in de schoolregels dat het niet mag”.

Bij meer ervaren docenten komen we hetzelfde verschijnsel tegen - ook hier wordt een bondgenootschap met een groep leerlingen aangegaan - maar vanuit een andere vooronderstelling “Ik hoef de regels niet strikt te hanteren, want wij hebben een goede relatie met elkaar”.
“Van mij mag je wel een walkman op, ook al staat in de schoolregels dat het niet mag”.

In beide gevallen gaat één opvoeder een bondgenootschap aan met leerlingen door niet al te strikt om te gaan met de regels, een bondgenootschap tegen de andere opvoeders die de regels hebben opgesteld.
In zijn boeiende en klassiek geworden essay Toward a theory of pathological systems introduceert Haley in dit verband het begrip ‘the perversive triangle’ (geciteerd in: A. Lange, Gedragsverandering in gezinnen).

Deze ‘triangle’ bevat volgens hem de volgende karakteristieken:


2. Iemand van de hoogste generatie gaat een coalitie aan met iemand van de lagere generatie, welke gericht is tegen de generatiegenoot. Met ‘coalitie’ wordt bedoeld activiteiten die tegen een derde zijn gericht.

3. De coalitie tussen de twee personen of groepen wordt ontkend. Dat wil zeggen dat gedrag dat duidt op een coalitie, indien aan de kaak gesteld, niet als zodanig wordt erkend.

Haley noemt dit pathologische systemen, waarmee hij bedoelt dat deze de neiging hebben om elkaar af te vallen of dat er ernstige psychiatrische symptomen bij één of meer der leden zullen optreden. Minuchin spreekt over een ‘rigide triade’.

Nog een voorbeeld uit een gezinssituatie: vader heeft veel moeite met de opvoeding van zijn zoon. Zijn zoon houdt zich niet aan de regels die hij stelt en hun relatie staat onder druk.

In de relatie tussen moeder en zoon speelt deze problematiek niet. Wanneer vader vervolgens met moeder over de problemen tussen hem en zoon praat, luidt de reactie van moeder: “Ik heb geen problemen met onze zoon, dus: veel sterkte, paps”.

Als moeder vader verder in de kou laat staan, en haar relatie met hun zoon niet op de proef wil stellen door hun zoon aan te spreken op zijn gedrag, is dit een beschrijving van bovenstaand pathologisch systeem. Het geeft de zoon alle ruimte te escaleren in zijn gedrag, en vader heeft het gevoel er alleen voor te staan.

De parallel met het onderwijs is duidelijk: een docent heeft moeite met een klas of met een leerling. Hij vertelt dit tijdens de kleine pauze aan een collega en de collega zegt: “Veel sterkte, joh”.

De docent vertelt vervolgens tijdens een rapportbespreking wat het kind of de klas bij hem allemaal aan rottehheid uithaalt, waarop de collega’s hem niet steunen en hun goede relatie met de klas onderstrepen door te zeggen: “Ik heb helemaal geen problemen met ze”.

Het voorbeeld uit de gezinssituatie zal meniggen herkennen als ‘niet normaal’, het tweede is echter dagelijkse onderwijspraktijk.

Beide voorbeelden verschillen niet wezenlijk van elkaar en voldoen aan de omschrijving van Haley’s pathologisch systeem. Het geeft kinderen alle ruimte te escaleren in gedrag, en de docent heeft het gevoel er alleen voor te staan: “Het lijkt wel of ik de hele dag politieagentje sta te spelen”.

Dat Haley geen ongelijk had toen hij betoogde dat dit niet alleen binnen gezinnen desastreus kon zijn, maar ook in andere natuurlijke groepen zoals op scholen, wordt geïllustreerd door datgene wat zich afspeelde in een opvanghuis voor adolescenten. Een van de stafleden ging een coalitie aan met de opgenomen jongens en meisjes door tegenover hen zijn collega’s af te vallen. Hij zou de enige zijn die een goede band met de kinderen had. De kinderen werden bij andere leiders steeds onhandelbaarder. De leiders werden onzeker en functioneerden niet meer naar behoren.
Een ander staflid werd opmerkzaam gemaakt op het hierboven genoemde artikel van Haley. Zij liet dat lezen aan haar collega’s en aan het bestuur van de instelling. Het gevolg was dat men zich realiseerde wat er aan de hand was. De ‘destructieve’ collega werd ontslagen en de instelling hoefde niet ontmanteld te worden.

Het pathologisch systeem dat Haley beschrijft, kenmerkt zich in het onderwijs door
1. individuele toepassing van regels door docenten: “Ik ben baas in mijn eigen lokaal, hier gelden mijn regels. Ik heb een bepaalde relatie met deze leerlingen en daaraan maak ik een aantal algemene schoolregels ondergeschikt”, en door
2. een gebrek aan onderlinge, collegiale steun: “Wanneer jij een probleem hebt met die leerlingen, is dat jouw probleem”.

Niet voor niets worden scholen wel omschreven als een georganiseerde anarchie.

Voor leerlingen is de les duidelijk:
   o regels zijn niet eenduidig, en
   o docenten zijn het niet eens.

Voor docenten is die les minder duidelijk, zij voldoen aan het derde criterium dat Haley voor de perverse triangle stelt: het probleem wordt ontkend. Of het probleem wordt bij de leerling gedepondeerd.

Voorbeeld: wanneer een leerling bij docent A niet gaat zitten volgens de vaste plattegrond en de docent laat dat zo, dan is de kans aanwezig dat die leerling in discussie gaat met docent B wanneer die de leerling houdt aan de vaste plaats. De mogelijkheid is aanwezig dat docent B vindt dat de leerling probleemgedrag vertoont.

Het is interessant om te zien dat docenten de voorbeelden uit de gezinssituatie doorgaans herkennen als pedagogisch ongewenst, maar in de schoolsituatie redeneren dat kinderen er maar aan moeten wennen dat niet iedere docent hetzelfde is en dat regels kunnen verschillen.

Docenten verzuchten vaak: “Ben ik werkelijk de enige die deze overtreding ziet? Ben ik de enige die er op let en die er wat van zegt?”

Waarschijnlijk is dat inderdaad zo en letten zijn collega’s weer op overtredingen van andere regels.
Zo krijgt een docent het gevoel er alleen voor te staan, zeker in de gangen, tijdens pleinwacht en surveillances, maar ook in de klas wanneer er toch wordt gesnokaat of wanneer er toch een mobiele telefoon afgaat.

Voor de leerling is er onduidelijk welke regels gelden, voor de docent is er het onmachtige, onzekerheids gevoel er alleen voor te staan, twee kenmerken van het pathologisch systeem zoals Haley dat beschrijft.

In een systeem waar de regels niet eenduidig zijn en de docenten het niet eens zijn, heeft de docent het gevoel er alleen voor te staan en krijgen leerlingen alle ruimte om te escaleren in probleemgedrag.

Wanneer dit herkend wordt door het team, door schoolleiding, OOP en zorgteam, als zich gedragsproblemen op school voordoen, als er kinderen de orde verstoren, als kinderen met gedragsproblemen zo dominant in de groep zijn dat het leerproces en de veiligheid van de rest van de klas in het geding is, en men wil daar iets aan doen, kortom men wil het gedrag van leerlingen beïnvloeden, dan is er overeenstemming nodig over een aanpak, onder andere over welke regels het leer- en leefproces in goede banen moeten leiden en over de handhaving van die regels.
Het is met name Compernolle, in zijn boek “Alles went, zelfs een adolescent” die wijst op het belang van een eensgezind optreden van de docenten. Hij noemt twee redenen:

- het voorkomt gedragsproblemen en
- het werkt de-escalerend op het moment dat zich toch gedragsproblemen voordoen.

Dat is ook de reden dat het (eensgezind) handelen van de docenten centraal staat en niet ‘de leerling met problemen’.

### 2.3 Eensgezindheid t.a.v. van de beïnvloeding van gedrag in de klas

Eensgezindheid ten aanzien van de beïnvloeding van gedrag in de klas is geen doel op zich. Ze is bedoeld om er voor te zorgen dat er op school geleerd kan worden in een werkbare, veilige omgeving. Ze is bedoeld om de relatie tussen docenten en leerlingen en tussen leerlingen onderling in goede banen te leiden.

Bovendien kan eensgezindheid duidelijkheid en structuur bieden, het gedrag van docenten voor leerlingen voorspelbaar maken, de kans op onderhandelingen over wat wel en niet is toegestaan verkleinen en de docent helpen om het gedrag van leerlingen te corrigeren.

Een voorbeeld van het belang van eensgezindheid ten aanzien van de beïnvloeding van gedrag in de klas is de situatie waarin klas 2c zich vorig jaar bevond. De sfeer in de groep werd door docenten, ouders en leerlingen als onveilig ervaren. Er werd slecht geleerd en veel docenten hadden ordeproblemen met 2c.

Om de problemen aan te pakken werd besloten om de inhoud van de leerstof tijdelijk ondergeschikt te maken aan het groepsproces. Alle collega’s die lesgaven aan 2c moesten het er over eens zijn dat het programma dat dat jaar voor de verschillende vakken moest worden afgewerkt tijdelijk in de ijskast moest, om te kunnen werken aan een positieve groepsontwikkeling. Een investering waarvan de docenten eensgezind vonden dat die zich zou terug betalen als de sfeer in 2c zou verbeteren. Ook de collega’s die geen ordeproblemen hadden sloten zich aan bij dit plan, omdat zij het belang van een eensgezinde aanpak inzagen.

Een tweede voorbeeld deed zich voor in klas 4T waar een jongen zat die het in de ogen van een aantal collega’s zo bont had gemaakt dat hij beter nu de vrijwillige keuze kon maken om zelf naar een andere school te gaan, dan er hier over twee maanden vanaf geschop te worden.

In de leerlingbespreking werd gestemd. Sommigen vonden dat je het niet kon maken, om een jongen in zijn eindexamenjaar van school te laten wisselen. Dat hij nog een kans moest hebben om onder druk van het naderend eindexamen zijn gedrag te veranderen.

Anderen vonden dat de maat vol was.

De stemmen staken en er werd besloten het nog even aan te zien.

De docenten die het met deze jongen nog even aan wilden zien, die hem een laatste kans wilden geven, vonden zijn gedrag vanaf dat moment geweldig verbeteren, terwijl de docenten die deze jongen liever zagen verdwijnen het ene incident na het andere rapporteerden.

Het leek alsof beide groepen docenten hun gelijk wilden bewijzen. Zij escaleerden in hun opvatting, waardoor polarisatie optrad en de jongen uiteindelijk van school werd gestuurd. Een stap die wellicht te vermijden was geweest bij een meer eensgezinde aanpak van de problemen.

Een aanpak die uiteraard moet aansluiten bij de missie en visie van de school.

In dit voorbeeld laat het standpunt van de docenten zich vertalen in een van de visies op conflicten zoals die worden gehanteerd door het C&SCO-project van Sardes.
bij overtredingen pakken we de dader(s) aan; wie de grenzen te ver overschrijdt hoort niet op deze school thuis
bij overtredingen hebben we een vangnet gericht op gedragsverandering van de dader(s)
we bepalen als team wat gewenst en ongewenst gedrag is en dat blijkt uit ons dagelijks handelen naar leerlingen.

In dit thema wordt de eensgezindheid in de beïnvloeding ten aanzien van het gedrag vooralsnog toegespitst op *regels en afspraken*. Een ingang die gekozen is, omdat regels en afspraken de ruimte aangeven waarbinnen een school de vrijheid bepaalt om het didactisch en pedagogisch proces vorm te geven.

Toen de commissie Alders klaar was met haar onderzoek naar de cafébrand in Volendam bleek dat er in Nederland niet zozeer een gebrek aan regels ten aanzien van brandveiligheid was, maar dat het schortte aan de duidelijkheid rond de regels en de handhaving ervan.
In navolging van de commissie Alders wordt in thema 6A niet gepleit voor nieuwe schoolregels, maar voor het systematisch, eenduidig en eensgezind handhaven en onderhouden daarvan.

### 2.4 Regels voor gedrag

Wanneer in een school de organisatie rond de gedragsregels goed is, draagt dat bij aan duidelijkheid en rust.
Voor de goede organisatie van gedrag binnen school zijn regels en afspraken nodig.
Zij bepalen het kader en de speelruimte waarbinnen vrijheid van handelen bestaat, anders gezegd: er bestaat geen vrijheid zonder regels.

Daarbij is in een school sprake van een continuüm van regelgeleid gedrag - waarbij de regels door de docent worden opgelegd - naar zelfverantwoordelijk gedrag waarbij de regels door de leerlingen zijn verinnerlijkt. Naarmate men een leerling meer zelfverantwoordelijkheid geeft, worden de regels en de naleving ervan soepeler.
Blijkt een leerling de verantwoordelijkheid (nog) niet aan te kunnen, dan kunnen de regels strikter nageleefd te worden.
Het loslaten van de regels is een kwestie van vertrouwen in de mate waarin de prestaties en de onderlinge omgang zich positief ontwikkelen.
In het beginstadium van de ontwikkeling van de groep waarbij de leerlingen weinig ervaring hebben in het richting geven aan hun eigen (onderlinge) gedrag op school zijn controle en het ruimschoots geven van aanwijzingen bevorderlijk.
Maar docenten onderkennen dat deze manier van leiding geven een eerste stap is.
In een later stadium zullen docenten hun manier van leidinggeven moeten wijzigen, door zich toe te leggen op het actief bevorderen van de groei en ontwikkeling van leerlingen.
In een eerste fase zullen de docenten de verantwoordelijkheid en controle op zich moeten nemen. Hun rol is dan die van ‘opzichter’ van de groep. Maar als zij de ontwikkeling en groei van de leerlingen bevorderen, zullen de leerlingen na verloop van tijd de verantwoordelijkheid voor hun prestaties en omgang van hen over kunnen nemen. De rol van de docenten zal dan veranderen.
Om met leerlingen te werken en hun ontwikkeling te bevorderen, moeten docenten een positieve instelling hebben ten opzichte van de capaciteiten van leerlingen.
Docenten gaan er van uit dat leerlingen het vermogen tot groei bezitten en hebben er vertrouwen in dat zij bereid en in staat zijn op eigen benen te staan.
Docenten die er niet van uitgaan dat leerlingen het vermogen tot groei bezitten en hen niet in de gelegenheid stellen zich te ontwikkelen, hanteren vaak maatstaven die tot slechtere prestaties leiden. Met andere woorden geringe verwachtingen met betrekking tot de capaciteiten van leerlingen kunnen tot een lager zelfverantwoordelijkheidsniveau leiden.

Regels worden eenzijdig door docenten aan leerlingen opgelegd en docenten zijn dan ook verantwoordelijk voor de naleving ervan. Het verschil met regels is dat afspraken samen met leerlingen worden gemaakt. Daarom is het nakomen van afspraken niet alleen de verantwoordelijkheid van docenten, maar ook van de verantwoordelijkheid van de leerlingen: het is een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid.

Het is lastig om binnen dit thema regels op te stellen die in een school zouden moeten gelden. Daarvoor verschillen scholen te veel van elkaar. Toch kunnen enkele principes van waaruit regels kunnen worden opgesteld hier wel worden vermeld:

1. Een leerling zit op school om te leren (daar zijn werkrregels voor)
2. Een leerling gaat op school om met anderen (daar zijn omgangsregels voor).

Goede regels zijn regels die werken, die worden nageleefd. En voor die werkbaarheid geldt een aantal criteria:
- niet te veel
- positief gesteld (niet niet)
- simpel geformuleerd
- in gedragstermijn opgesteld.

Om in school werkbare regels op te stellen, wordt een onderverdeling gemaakt in drie soorten regels:
- schoolregels
- klassenregels en
- persoonlijke regels.

### 2.5 Schoolregels

Schoolregels proberen het gedrag in algemene termen te reguleren. De principes waarop de schoolregels zijn terug te voeren zijn:

- *Je zit op school om te leren.*
- *Je gaat op school om met anderen.*

Hieruit vloeien intenties voort die richtinggevend zijn voor het gewenste gedrag dat mede helpt om vorm te geven aan het leren en de omgang met anderen.
Voorbeelden van intenties zijn:
- we respecteren elkaar
- ga netjes om met het gebouw en alles wat bij school hoort
- iedereen heeft er recht op om op school te leren
- de docenten hebben er recht op om zonder onderbrekingen les te geven
- je bent verantwoordelijk voor je eigen gedrag.

Intenties kunnen richtinggevend zijn voor het gedrag maar moeten nog worden vertaald naar gedragstermen, voordat er sprake is van een *regel*.

Een regel die uit de intenties kan voortvloeien, is: ‘Je volgt de aanwijzingen van het personeel.’
Maar zelfs deze regel is te algemeen en te globaal, en vraagt om een concrete invulling voor de leerlingen met behulp van een bespreking in de klas. Wordt dat niet gedaan, dan kan correctie via regels al snel tot discussies leiden.

### 2.6 Klassenregels

Klassenregels hebben betrekking op gedrag van leerlingen dat al of niet gewenst is bij een specifiek vak, in een bepaald lokaal, bij een bepaalde docent.

Voorbeelden zijn:
- Je mag gereedschap gebruiken als je daar toestemming voor hebt.
- Bij scheikundeproeven zet je een veiligheidsbril op.
- Alleen voetballen met een voetbal.
- Maximaal twee leerlingen bij de kast.

Ook deze regels zijn altijd terug te voeren tot de principes:
- Een leerling zit op school om te leren (=> werkregels)
- Een leerling gaat op school om met anderen (=> gedragsregels).

Een klassenregel kan ook worden ingevoerd wanneer er in een team in de besluitvorming over een schoolregel geen consensus of meerderheid bestaat en wanneer een individuele docent in zijn les deze regel toch van kracht wil laten zijn.

Een voorbeeld is de discussie over ‘petten op of af in de les’.
Lukt het niet om als algemene schoolregel in te voeren dat een leerling wel of niet een pet op mag in de les en een docent wil het niet hebben dan maakt hij voor zijn lessen en/of zijn lokaal de klassenregel “geen pet op”.

### 2.7 Persoonlijke regels

Dit zijn leerlinggebonden regels, geldig voor één leerling gedurende een bepaalde periode, bij één of meerdere lessen of vakken.

Voorbeeld:
“Tijdens zelfstandig werken ga jij apart zitten.”
2.8 Afspraken

In tegenstelling tot regels worden afspraken niet eenzijdig door school opgelegd, maar worden ze gemaakt in overleg tussen leerling(en) en docent.

Voorbeelden zijn:
We lachen met elkaar, niet om elkaar.
Lenen van een klasgenoot mag alleen als je daarvoor toestemming van de docent hebt.
We helpen elkaar.

Het opstellen van regels en afspraken is geen garantie dat leerlingen er zich ook aan houden.
Naast het opstellen van regels en afspraken is handhaving en controle belangrijk.
3.1 Waarom houden leerlingen zich niet aan regels?

We onderscheiden een aantal redenen waarom leerlingen zich niet aan regels houden:

1. **omdat ze niet (meer) weten wat de regel inhoudt**
   Het probleem kan zijn dat de leerling de regel niet of onvoldoende kent: “Ik wist niet dat dat niet mocht.”

2. **omdat ze de regel doelbewust overtreden**
   Hierbij is sprake van bewust grensoverschrijdend gedrag. Een leerling weet dat iets niet mag, maar doet het toch.

3. **omdat overtreding voor hen zonder gevolgen blijft**
   Wanneer er niemand is (of af en toe iemand), die wat van een overtreding zegt, is de pakkans te verwaarlozen, en weegt niet op tegen het voordeel van de overtreding.

4. **omdat ze het nut of het belang van de regel niet inzien**
   “Ik weet dat ik niet mag snoepen, maar ik heb keelpijn, en daarom snoep ik toch.”

5. **omdat er meerdere regels tegelijkertijd van kracht zijn, wat ruimte laat voor het maken van individuele keuzes van leerlingen**
   Wat zal een ‘late’ leerling doen die niet te laat in de les mag komen, maar ook niet mag hollen in de gang? In elk geval één regel overtreden.

6. **omdat sprake is van overmacht**
   Een leerling heeft het huiswerk niet geleerd, want hij is ziek geweest.

7. **omdat ouders de overtreding van een schoolregel sanctioneren**
   Docent: “Mag jij dat thuis ook?” Leerling: “Ja.”

8. **omdat andere docenten de overtreding sanctioneren**
   Bijvoorbeeld omdat er docenten zijn die vinden
   - “Van mij mag het wél.”
   - “Als ik overal op moet gaan letten.”
   - “Deze reactie is niet brutaal, ik vind het spontaan.”

9. **omdat de regel onduidelijk is**
‘Op deze school gaan we respectvol met elkaar om.’

10. omdat de verantwoordelijkheid diffuus is
Een docent: “Ik hoef daar volgens mij niet op te letten, dat is een taak van de directie (of van de conciërge, of de ouders).”

11. omdat de regel op cognitief niveau wel is begrepen op emotionele gronden wordt overtreden
Een leerling die brutaal is tegen een docent weet heus wel dat dat niet mag, maar de positie in de klas was de drijfveer voor dat gedrag.

3.2 Implementatie van regels

De opsomming waarom leerlingen zich niet aan regels houden impliceert dat wanneer een leerling een regel overtreedt, ‘straf’ niet altijd de juiste beslissing hoeft te zijn. Wellicht heeft een leerling de regels niet goed begrepen of zijn ze niet goed uitgelegd.

Bij het implementeren van de regels op een school is het daarom van belang te letten op

1. het belang van de regels
   Wanneer voor de docenten en de leerlingen het principe achter de regel duidelijk is, helpt dat bij de naleving.

2. de besluitvorming rond de regels
   Aandachtspunten zijn:
   o Hoe wordt er in een school beslist over welke regels gelden: meerderheid/consensus/veto/draagvlak (60%, 70%, 80%?).
   o Wie beslist: team/direct betrokkenen/directie/m.r./bestuur/stuurgroep/ouders.
   o Wat gebeurt er met de docenten die zich niet houden aan een afspraak over handhavings van regels.

3. het opstellen van de regels
   Aandachtspunten zijn:
   o niet te veel
   o niet niet
   o duidelijk geformuleerd
   o terug te voeren tot principes.

4. het invoeren van regels
   Bespreek regelmatig met leerlingen in de les wat de regels inhouden, wat uitzonderingen zijn en waar de grenzen liggen.

5. het oefenen door docenten met grensoverschrijdend gedrag van leerlingen
   Bespreek met docenten wat de regels inhouden, wat uitzonderingen zijn, waar de grenzen liggen en hoe daarop gereageerd kan worden.
6. **de handhaving van regels**
   Aandachtspunten zijn:
   - voer de regel van de les, van de dag of van de week in
   - geen overtreding blijft zonder gevolgen (maar de gevolgen kunnen variabel zijn)
   - corrigeer gedrag met behulp van een regel
   - prijs leerlingen die wél gewenst gedrag vertonen
   - maak onderscheid tussen kritiek (= algemeen) en een klacht (= specifiek).

7. **het onderhouden van regels**
   Bespreek en controleer regels regelmatig en systematisch, ook al is dat niet direct nodig vanuit een overtredingsituatie.

8. **de evaluatie van regels en van bovengenoemde punten**
   Stel de regels, die niet blijken te werken, bij.
   stel de regels niet op eigen gezag bij: voer daarvoor overleg en creëer pas uitzonderingen of veranderingen via afgesproken besluitvorming.

   Wordt dit niet zorgvuldig en systematisch onder ogen gezien, dan bestaat het gevaar dat leerlingen (en docenten) zich steeds minder aan de regels houden.
SOORTEN PROBLEMEN

Niet alle problemen in de klas zijn hetzelfde. Er zijn grote problemen en kleine, problemen die ogenblikkelijk moeten worden aangepakt en problemen die op een later tijdstip kunnen worden opgelost.

In dit thema gaat het over gedragsproblemen, niet over gedragsstoornissen. Voordat een probleem wordt aangepakt, moet er beslist worden of het een belangrijk probleem is of een lastig probleem.

De reacties op belangrijke problemen kunnen en moeten verschillend zijn van de reacties op lastige. Een voornaam factor daarbij is de beschikbare tijd voor het nemen en uitvoeren van besluiten.

Als er een brand uitbreekt in een ruimte, is het niet verstandig om kleine groepjes te vormen voor het uitdenken van een geschikt ontsnappingsplan. In die situatie ligt het voor de hand dat de persoon die de leiding heeft iedereen zo veilig mogelijk naar buiten loodst. Hoe minder tijd er is voor het nemen van een besluit, hoe meer de leider genoodzaakt is een directieve stijl te gebruiken.

Na uitleg over deze indeling kan een leerling inzicht krijgen waarom een docent op een bepaalde manier op zijn gedrag reageert. Dit komt de voorspelbaarheid van het docentgedrag ten goede. Er wordt hier van uitgegaan dat voorspelbaar docentgedrag de rust en de orde in de klas ten goede komt.

4.1 Lastige problemen

Deze problemen doen zich voor bij een overtreding van een regel waardoor de lesvoortgang wordt onderbroken.

Wanneer ondanks één of meerdere correcties leerlingen volharden in hun lesstorende gedrag, wordt een lastig probleem een belangrijk probleem.

Wanneer dat omslagpunt van een lastig naar een belangrijk probleem is bereikt, is onderwerp van collegiaal overleg.

Lastige problemen kunnen escaleren tot belangrijke problemen.

Een vuistregel zou kunnen zijn: *vijf keer lastig = belangrijk*, hoewel dit sterk afhankelijk kan zijn van onder andere de ervaring van de docent.
4.2 Belangrijke problemen

Een kenmerk van een belangrijk probleem is dat de meeste lesgevers het erover eens zijn dat ze belangrijk zijn.
Een lastig probleem kan onhanterbaar blijken, wanneer een leerling ondanks herhaalde correctie de lesvoortgang blijft verstoren. Dan wordt een lastig probleem voor de docent tot een belangrijk probleem.

Belangrijke problemen kunnen ook op zichzelf staan. Dan zijn het ernstige overtredingen van belangrijke waarden, waarden die te maken hebben met
- Grote ordeverstoringen waardoor de les geen doorgang kan vinden (bijvoorbeeld: schreeuwen, tafel omgooien, knallende ruzie, slappe lach, etc.)
- Veiligheid van medeleerlingen of docenten (bijvoorbeeld: slaan, duwen, schelden, pesten, spugen, onverantwoordelijk met gereedschap omgaan, prikken met een passer of een schaar, wapenbezit, drugs- en alcoholgebruik/ dealen, etc.).
- Onder het kopje ‘veiligheid’ vallen ook vernielingen en/of beschadigingen en/of diefstal van eigendommen van personen of van school.

Elke docent zal deze en andere waarden herkennen.
Waarden die worden begrensd door normen.
Wanneer iemand over die grenzen dreigt te gaan, moeten de grenzen bewaakt worden. En wanneer iemand over die grenzen heengaat, moeten die grenzen zelfs verdedigd worden.

Grenzen bewaken gebeurt door middel van waarschuwen.
Grenzen verdedigen gebeurt door middel van kwaadheid.
Kwaadheid is een grensstellende emotie.
Kwaadheid wordt doorgaans gevolgd door een sanctie. 
Dat zie je bij problemen tussen landen, en dat zie je bij problemen in de klas.

Bij lastige problemen dreigen leerlingen over grenzen heen te gaan.
Die grens wordt dan door de docent bewaakt door te waarschuwen.
Bij herhaling van het lastige gedrag wordt de waarschuwing ernstiger.
Houdt het lastige gedrag aan, dan volgen kwaadheid en mogelijke sancties.

In bovenstaand schema is één en ander verduidelijkt.
De cirkels 1 tot en met 4 geven aan dat er sprake is van lastig gedrag, cirkel nummer 5 is een onverbiddelijke grens die na een aantal keren waarschuwen kan worden bereikt en die in één keer kan worden bereikt bij een belangrijk probleem.

Hoe langer een docent wacht met aan te geven dat er een grensoverschrijding door een leerling dreigt plaats te vinden, hoe harder en directiever hij zal moeten ingrijpen op het moment dat de overtreding plaats vindt.

Ouders stellen aan hun kind bijvoorbeeld de eis dat hij of zij de eigen kamer opruimt. De afgelopen maanden heeft het kind dit trouw gedaan. Maar de laatste tijd treft moeder steeds één grote chaos aan als zij de kamer binnenstapt.
De ouders beklagen zich tegenover elkaar over de toegenomen slordigheid van hun kind, maar hebben er nog niet met het kind zelf over gesproken. Op een gegeven moment is hun geduld op. Het is weer eens één grote puinhoop in de kamer en vol ongeduld wachten ze op het moment dat het kind thuiskomt, om het eens flink de waarheid te zeggen.
Het kind zal zich op zo’n moment overrompeld voelen. Het voelt zich onrechtvaardig behandeld, is verbitterd tegenover de ouders en de noodzaak tot het opruimen van de kamer wordt naar de achtergrond gedrongen.
Als deze ouders eerder hadden ingegrepen zou een responsieve en informatieve manier van reageren (zie hierna) waarschijnlijk afdoende zijn geweest om het probleem uit de weg te ruimen.
Nu lijkt straffen noodzakelijk geworden, het emotioneel niveau van de ouders is opgevoerd, zij worden boos en geven het kind een stevige uitbrander. Beide partijen zetten hun stekels op met het gevolg dat zij beiden aan het kortste eind trekken.

De analogie met klassensituaties zal duidelijk zijn.
Docenten die lastige problemen laten uitgroeien tot belangrijke problemen vergroten de kans op wat zij ‘gedragsproblemen bij leerlingen noemen’.
Waarop uiteindelijk weinig anders mogelijk lijkt dan streng, strenger, strengst te reageren, met alle gevolgen voor de schoolorganisatie vandien: inflatie van het instrument ‘straf’, waardoor op sommige scholen het aantal eruit-gestuurde-leerlingen grote vormen heeft aangenomen.

Welk gedrag lastig is en welk gedrag belangrijk, heeft te maken met de organisatie rond gedragsregels.
Schoolteams zullen het eens moeten zijn over een indeling in soorten problemen, willen docenten op een zelfde en daarmee voor de leerling voorspelbare wijze om kunnen gaan met bepaald gedrag.
4.3 Voor wie is bepaald gedrag een probleem?

Organisatie van gedragsregels

De vraag voor wie bepaald gedrag een probleem is ook heeft te maken met een goede organisatie van gedragsregels. Het beantwoorden van deze vraag zal tot een eensluidend standpunt moeten leiden binnen een team, willen docenten bepaald gedrag adequaat kunnen aanpakken.

De vraag is of het gedrag van een leerling een probleem is voor de docent(en).

De reactie van de docent(en) zal afhangen van het antwoord op die vraag. Sommige zaken zijn lastig voor docenten maar wel waardevol voor de ontwikkeling van een leerling. Als een leerling experimenteert met grensoverschrijdend gedrag kan dat vloeken met de normen van de docent; het kan daarentegen wel een nuttig experiment zijn voor de ontwikkeling van de identiteit van de leerling.

Zo kan een faalangstige leerling voor weinig overlast zorgen en als zodanig niet voor problemen in de groep zorgen. De lesvoortgang is niet in het geding en faalangst is daarmee geen vervelend, lastig of belangrijk probleem in de zin zoals hiervoor beschreven.

De faalangstige leerling zal naar alle waarschijnlijkheid zelf niet aangeven dat hij een probleem heeft. Misschien omdat hij bang is dat hij in het middelpunt van de belangstelling komt te staan, als hij zegt een probleem te hebben.

Het resultaat is dat, wanneer niemand aangeeft een probleem te hebben, het gedrag niet wordt aangepakt.

Dat gebeurt pas als de docenten besluiten dat faalangst een probleem is.

Dat geldt voor alle probleemgedragingen.

Elke school bepaalt voor zichzelf welk gedrag een probleem is. Zo is autisme voor sommige scholen een probleem, voor andere niet.

Dat is net als met pesten, voor sommige scholen is dat een probleem waarvan het team vindt dat aangepakt moet worden. Voor andere scholen is pesten geen probleem.

Wanneer er binnen een team geen eensgezindheid is over welk leerlinggedrag een probleem is, is de eventuele aanpak van dat gedrag moeilijk.

Het verkrijgen van overeenstemming valt onder het onderdeel organisatie van gedragsregels.

Die overeenstemming is een voorwaarde om te komen tot zelfstandigheid in gedrag. Een complicerende factor daarbij is het verschil in ervaring binnen een team en daarmee de mate waarin probleem eerder als een persoonlijk dan als een professioneel probleem wordt gezien. Beginnende docenten hebben de neiging een gedragsprobleem van een leerling eerder als een persoonlijk dan een professioneel probleem te beschouwen, waardoor voor hen de ernst van een lastig probleem zwaarder zal wegen dan voor meer ervaren docenten.
5 DIRECTIEF, RESPONSIEF EN INFORMATIEF

Manieren om gedrag te beïnvloeden

5.1 Directief en responsief

De kans dat een probleem wordt opgelost is groter als men zich ‘eigenaar’ voelt van het probleem, wanneer men zich ervoor verantwoordelijk voelt. Hoe kan een docent er voor zorgen dat een leerling zich eigenaar voelt van een probleem? Hoe kan de zelfverantwoordelijkheid van de leerling worden vergroot?

In een klas doen zich allerhande gedragingen van leerlingen voor waarmee een docent problemen kan hebben. Niet elk gedrag is echter een probleem en niet elk probleem is even groot. De reactie van de docent op het gedrag van een leerling hangt sterk af van zijn inschatting. Wanneer twee docenten dezelfde situatie beoordelen dan kan dat een totaal verschillende uitkomst opleveren. Zo kan het dragen van een petje in de klas verschillende docentreacties oproepen.

De inschatting van problemen kan dus verschillen. Vandaar het eerdere pleidooi voor een indeling in soorten problemen, immers elk type probleem - belangrijk of lastig - vraagt om een eigensoortige aanpak.

Zodra een schoolteam het eens is
- over het type probleem (belangrijk of lastig)
- over de regels (schoolregels, klassenregels, afspraken) en
- over wiens probleem het is (van de docent, de klas of van de leerling)

is aan de noodzakelijke voorwaarden voldaan om een volgende stap te zetten, namelijk hoe als docent om te gaan met probleemgedrag van een leerling.

Wat te doen bij ‘belangrijke problemen’?

Bij belangrijke problemen kan de docent het beste direct en directief te werk gaan dat wil zeggen stellend, zonder discussie uit te lokken, reageren. Dat kan door tegen een leerling bijvoorbeeld te zeggen: “Ga zitten”, “Hou daar mee op” of “Ga je melden”.

Van directieve interactie wordt gesproken wanneer de docent communiceert in termen van gebod en verbod. De docent verwacht dat de leerling doet wat hij zegt. De docent stelt zijn eigen opvatting, verwachting en perspectief centraal.
Wat te doen bij ‘lastige problemen’?

De aanpak van dit type probleem is afhankelijk van de leerling en van de situatie. Deze afhankelijkheid wordt uitgedrukt met behulp van de term ‘responsief’, waarmee wordt aangegeven dat afhankelijk van de inschatting door de docent een oplossing voor het probleem wordt gevonden, met de mogelijkheid om later uit te leggen waarom hij doet wat hij doet.

Uiteraard is een directieve aanpak bij lastige en vervelende problemen ook mogelijk. In veel gevallen kan het voor de voortgang van de les effectief zijn om eerst tegen een leerling ‘hou je mond’ te zeggen, voordat later eventueel gevraagd naar een reden voor dat praten.

Directief reageren door de docent kan effectief zijn, maar het is de responsieve reactie die het meest bijdraagt aan de zelfverantwoordelijkheid in gedrag van de leerling. Van responsief gedrag wordt gesproken wanneer de docent aan de leerling een vraag stelt over zijn gedrag.


Omdat responsief reageren ook een manier is om informatie te verzamelen over de beweegredenen en de gevoelens van de leerling bij bepaald gedrag, wordt een belangrijke stap gezet naar een grotere zelfverantwoordelijkheid in gedrag. Want responsief reageren nodigt een leerling uit om aan zelfreflectie te doen, waardoor hij zicht krijgt op zijn eigen gedrag.

Zelfreflectie is één van de voorwaarden om te komen tot een blijvende gedragsverandering dat een probleem kan oplossen. Zelfreflectie zet de leerling aan het denken over wat er is gebeurd. Het effect daarvan is drieledig:

- de leerling wordt zich beter bewust van zijn manier van doen
- hij krijgt meer zicht op wat belangrijk is
- hij kan beter aandacht schenken aan alternatieve gedragingen.

Reflecteren is dus meer dan terugkijken alleen: het is op zo’n manier teruggijken dat er lering getrokken kan worden uit wat er is gebeurd. Leerlingen denken niet altijd goed na bij wat ze doen. Maar wanneer je gedrag wilt veranderen dan moet je weten waarom je iets doet.

Dat is dus vaak de beginvraag: Hoe heb je dat gedaan? Een leerling gaat dan bij zichzelf te rade. Dat is noodzakelijk, want een leerling met probleemgedrag moet leren te begrijpen waarom problemen ontstaan. Hij moet leren on belangrijke en onbelangrijke zaken te onderscheiden en om precies te kijken wat oorzaak is en wat gevolg. Door zicht te krijgen op zijn eigen gedrag kan je daarvan leren. Daardoor kun je meer verantwoordelijkheid nemen voor dat gedrag, en dat is een eerste stap op weg naar een oplossing van het probleem.

Een voorbeeld van een toepassing van deze methode, dat wil zeggen een leerling corrigeren door responsief te reageren, om hem tot nadenken te stemmen en om informatie over het gedrag te krijgen, wordt gegeven in de volgende situatie. Stel, in een bepaalde klas zit een leerling die niet aan het werk is.
Een docent die in dit geval directief te werk gaan door tegen die leerling te zeggen: "Shelly, ga aan je werk" is ook degene die er op moet toezien dat Shelly dat gebod navolgt en aan het werk gaat. De docent is dus verantwoordelijk voor de uitvoering van de opdracht.

Nogmaals hetzelfde voorbeeld maar nu met een responsief reagerende docent. “Shelly, hoe komt het dat je niet aan het werk bent?” Door Shelly zo te benaderen wordt ze gecorrigeerd, moet ze nadenken over haar gedrag én krijgt de docent informatie over de beweegredenen achter haar gedrag. Allemaal belangrijke voorwaarden om tot een gedragsverandering te komen. En niet alleen krijgt de docent informatie over het gedrag van de leerling ook de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van de opdracht om aan het werk te gaan, verschuift bij een responsieve reactie van de docent naar de leerling.

Hier volgen nog enkele voorbeelden om het werken met deze manier van reageren te verduidelijken:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Directief</th>
<th>Responsief</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Je gaat nu op je plaats zitten</td>
<td>Hoe komt het dat je niet op je plaats zit?</td>
</tr>
<tr>
<td>Schiet eens op</td>
<td>Wanneer denk je je werk af te hebben?</td>
</tr>
<tr>
<td>Over vijf minuten moet je klaar zijn</td>
<td>Hoelang denk je er over te doen?</td>
</tr>
<tr>
<td>Hou je mond</td>
<td>Zit je over het werk te praten?</td>
</tr>
<tr>
<td>Je moet nu aan het werk</td>
<td>Wat moet je doen, denk je?</td>
</tr>
<tr>
<td>Aan het eind van de les moet je bij vraag 3 zijn</td>
<td>Hoever denk je deze les te komen?</td>
</tr>
<tr>
<td>Niet snoepen in de klas</td>
<td>Weet je niet wat de regel is?</td>
</tr>
<tr>
<td>Neem je spullen voor je</td>
<td>Kun je beginnen?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Duidelijk is hoeveel verschil het kan maken in de zelfverantwoordelijkheid van de leerling wanneer een docent een directieve, en daarmee docentgebonden, opdracht geeft “Je moet vandaag tot opdracht 8 komen” in vergelijking tot een responsieve, leerling-gebonden opdracht “Hoever denk je vandaag te komen?”

Een responsieve benadering dwingt een leerling na te denken over de vragen:
“Hoe komt het dat dit probleem zich voordoet?”
“Wil je dat dit probleem blijft voortduren?”
“Wat kun je doen om dit probleem te voorkomen of op te lossen?”

Met het stellen van één responsieve vraag is een docent er doorgaans nog niet. Dat wil zeggen dat de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van een opdracht weliswaar is verplaatst van de docent naar de leerling, maar als een leerling op een vraag ontwijkend of afwerend reageert ben je nog niet veel verder. Bijvoorbeeld:
Docent: “Hoe komt het dat je ruzie hebt?”
Leerling: “Weet ik niet.”

Voorbeelden van responsieve vervolgreacties zouden kunnen zijn:
“Wat ga je van nu af aan doen?”
“Hoe ga je dit oplossen?”
“Wat ga je aan deze situatie doen?”
“Wat ga je een volgend keer doen?”
“Hoe had je dit kunnen voorkomen?”
“Wat heb je er van geleerd?”

De leerling komt bij de oplossing van een probleem centraal te staan. Hem wordt gevraagd om aan zelfreflectie te doen en verantwoordelijkheid te nemen voor zijn gedrag. Daarmee komt een oplossing van het probleem dichterbij.

5.2 Informatief

Een responsieve reactie van de docent nodigt uit tot het geven van informatie door de leerling én door de docent. Wanneer aan de leerling wordt gevraagd hoe het komt dat hij iets doet, kan hij daarover informatie geven. De docent kan daarop ook informatie geven aan de leerling: “Als je dat doet, dan zijn dit de gevolgen.”

Die gevolgen kunnen liggen in de sfeer van straffen en belonen of wijzen op de consequenties van het handelen.
6 STRAFFEN EN BELONEN

In het boek *Moeilijke Adolescenten* noemt Peeters een viertal vaardigheden van opvoeders:
- positieve betrokkenheid
- positieve bekrachtiging
- overzicht houden en
- disciplineren.

6.1 Disciplineren gaat over straf

Straffen is een manier om gedrag te beïnvloeden, net als belonen. Er zijn ook andere manieren om gedrag te beïnvloeden: overtuigen, voorstellen doen, argumenteren, begrip tonen voor de ander, aanvaarden van wat een ander bijdraagt, laten merken dat er naar een ander geluisterd wordt, uitdagingen aangeven, een gemeenschappelijk doel stellen, wensen uiten, en dergelijke. Deze beïnvloedingswijzen vooronderstellen veelal een goede relatie tussen docent en leerling. Daarvoor kan een basis gelegd worden bij het *responsief en informatief* reageren op het gedrag van een leerling, omdat deze vormen van reageren niet alleen ingaan op het uiterlijk waarneembare gedrag van de leerling, maar ook vragen naar achterliggende motieven.

Bij ‘straffen en belonen’ gaat het veelal om ‘goed of slecht’. Dit is gebaseerd op morele of sociale normen, op een prestatienorm of op regels.

Hoe straf je en welke straf moet volgen op een overtreding?
In zijn algemeenheid is dat niet te zeggen, hoewel een werkbare stelregel is:

*geen overtreding blijft zonder gevolgen*

en

*wees voorspelbaar en betrouwbaar in het straffen*

Wel kunnen *het tijdstip* waarop en *de mate* waarin de gevolgen van een overtreding aan de leerling duidelijk worden gemaakt, variëren. Soms is het beter om de leerling op een later tijdstip straf te geven dan op het moment waarop de overtreding wordt begaan. Dat kan een hoop commotie voorkomen, zeker wanneer de hele klas getuige is of wanneer een straf wordt uitgedeeld als de leerling (en de docent) een verhoogd adrenalinegehalte in het bloed heeft.
De mate van de straf is een persoonlijke afweging van de docent, hoewel het raadzaam is om het onderscheid tussen lastige en belangrijke overtredingen ook hierop van toepassing te verklaren.

Daarnaast spelen aard, omvang, duur en frequentie van de overtreding een rol. Er kunnen zich reële problemen voordoen als een docent al te zeer afhankelijk wordt van het instrument ‘straffen’. Dit betekent niet dat hij niet zou mogen straffen. Maar het instrument dient met beleid te worden gehanteerd. Met andere woorden een straf moet in relatie staan tot de aard, de omvang, de duur en de frequentie van de overtreding en moet bovendien een bepaald doel dienen. Het is immers de bedoeling dat de leerling gedrag zal moeten afleren en niet dat hij het ongewenste gedrag niet meer vertoont ter vermindering van straf.

Maar al te vaak heeft straf gedrag tot gevolg dat niet gericht is op een positieve verbetering, maar op het vermijden van nieuwe straf.

Een ander doel kan zijn dat straf wordt opgelegd als compensatie van schade die is aangericht, of ter bescherming van anderen.

Niets is op zichzelf een straf of een beloning. Die kwalificatie ontstaat in de geest van de leerling. Wat voor de één een beloning is, kan door iemand anders als een straf worden ervaren. Iemand die honger heeft en eten krijgt, zal dat als een beloning zien. Maar iemand die net zwaar getafeld heeft en gedwongen wordt te eten, zal dat als een straf beschouwen.

Omdat de straf ervaren moet worden als straf, is de strafmaat afhankelijk van de leerling en de situatie.

Een verbod, opmerking, afkeuring, opdracht, berisping, dreiging, aanmerking of gebod zijn mogelijkheden. Maar of de leerling 100 strafregels moet schrijven of tot vijf uur na moet blijven, is niet voor te schrijven.

Wel geldt bij straffen het voorschrift dat een sanctie vergezeld gaat van een gesprek waarin wordt uitgelegd waarom de straf is opgelegd.


Deze informatie kan worden gegeven in het kader van de eerder beschreven reeks ‘directief, responsief en informatief’.

Er wordt in dit verband dan ook wel gesproken over ‘constructief disciplineren’. Bovendien moet straf worden ingebed in een zorgend pedagogisch klimaat - de eerder genoemde positieve betrokkenheid - ter voorkoming van gedragsproblemen.

6.2 Positief bekrachtigen gaat over belonen

Hoe beloon je en welke beloning moet volgen op een overtreding?
In zijn algemeenheid is dat niet te zeggen, hoewel een werkbare stelregel is:

Gewenst gedrag blijft niet zonder gevolgen

alleen het tijdstip waarop en de mate waarin de beloning aan de leerling duidelijk worden, variëren.
Het werkt het beste om de leerling direct te belonen.
De mate van de beloning is een persoonlijke afweging van de docent.
Daarnaast spelen aard, omvang, duur en frequentie van het gedrag een rol.
Met andere woorden een beloning moet in relatie staan tot deze punten en moet een bepaald doel dienen. Het is immers de bedoeling dat de leerling de beloning zal ervaren ter aanmoediging, in de hoop op herhaling.

Omdat de beloning ervaren moet worden als beloning, is de grootte van de beloning afhankelijk van de leerling en de situatie. Een schouderkloppje, een compliment, een klusje voor de docent doen, een goed cijfer, een goed-nieuws-telefoontje naar huis, een krul in het schrift, een opgestoken duim of welke andere vorm van belonen verzonnen kan worden, als het maar werkt. Wel geldt bij belonen het voorschrift dat een beloning vergezeld gaat van een gesprek waarin wordt uitgelegd waarom de beloning wordt gegeven. Blijft deze informatie achterwege dan bestaat de beloning uit dressuur. De leerling leert dan niet het verschil tussen ‘goed en kwaad’ maar tussen ‘voordelen en nadelen’ van zijn gedrag (zie ook: directief, responsief en informatief).

Uiteraard moet beloning worden ingebed in een zorgend pedagogisch klimaat – de eerder genoemde positieve betrokkenheid - ter voorkoming van gedragsproblemen.

6.3 Registratie

Bij de eerder genoemde vaardigheden van opvoeders werd ook ‘overzicht houden’ genoemd. Een docent, een mentor en een coördinator moet weten wat een leerling die aan zijn zorg is toevertrouwd allemaal beleefde in zoverre dat voor de schoolse ontwikkeling van belang kan zijn. Een leerlingvolgsysteem is daarbij een onmisbaar hulpmiddel. Ten aanzien van regelhandhaving zijn, naast overtredingen tijdens de les, de overtredingen buiten de lestijden (tijdens pauze, leswisselingen, tussenuren, schoolfeesten, excursies, schoolreizen en voor en na schooltijd) van belang om te registreren in verband met het overzicht op het gedrag van de leerling. Dit voorkomt dat een leerling meermalen een overtreding kan maken bij verschillende docenten en in verschillende situaties zonder dat duidelijk wordt dat

- er van recidive sprake is
- er een aanpak is die al geprobeerd is (die niet heeft geholpen)
- er een aanpak is die al geprobeerd is (die wel heeft geholpen)
- er situaties zijn dat het gedrag zich niet voordoet, enzovoorts.

Men loopt dan het risico het wiel opnieuw uit te moeten vinden of dat de genomen maatregelen niet in overeenstemming zijn met de zwaarte van de problematiek.
Als begeleider ken ik mijn valkuilen maar al te goed. Vaak ben ik begaan met de student, ik wil hem graag verder helpen. Ik maak dan tijd vrij en stap in de auto om 60 kilometer verderop, op de stageschool, met de student in gesprek te gaan. Daarmee beschouw ik mezelf aan een vriendelijk, helpende begeleider. Tot mijn grote verbazing hebben sommige studenten dat beeld helemaal niet van mij, ze vinden me ontevreden en begrijpen helemaal niet waarom ze tot vier uur op de stageschool moeten blijven voor een gesprek.

Ik dacht dat ik ‘mijn’ studenten goed begreep, maar door veel te snel te adviseren, kwam ik juist erg corrigerend over. Ik dacht dat ik studenten veel ruimte gaf, in elk geval veel meer dan mijn collega’s. Maar de student volledig vrijlaten in het formuleren van zijn eigen leervragen kon ik ook weer niet, het gevolg was dat ik altijd wel een, aan een leervraag gekoppelde, opdracht meegaf. Het gevolg mag duidelijk zijn: de student ervaart niet de vrijheid, maar ervaart juist de strenge leraar in me.

Een quickscan laat zien op welke wijze je zelf denkt te functioneren. Wanneer ook de student die je begeleidt de scan invult, weet je hoe je op de ander overkomt.

Uiteraard kan de student het ook op andere wijze invullen: hoe denk ik dat ik in mijn stage op anderen overkom? Een hoe denken anderen over mij?

Op de volgende pagina tref je twee vragenlijsten aan van elk zestien vragen (twee vragen per sector).

De eerste lijst met vragen geeft de mening van de student over het gedrag van zijn begeleider weer. De student omcirkelt per vraag de score die het meest van toepassing lijkt op het gedrag van de begeleider.

De tweede lijst wordt door de begeleider zelf ingevuld. Hij geeft aan hoe hij denkt over te komen op de student.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Versie voor begeleider:</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Ik geef de student vrijheid</td>
<td>geen-zeer veel</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Als een student iets niet begrijpt, heb ik daar begrip voor</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Ik ben vriendelijk tegen studenten</td>
<td>nooit - altijd</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Ik ben ontevreden</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Ik stel hoge eisen aan studenten</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Ik ben bereid iets opnieuw uit te leggen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Ik kan uit mijn humeur raken</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Ik laat de student zijn gang gaan</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Ik kan kwaad worden</td>
<td>niet- heel erg</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Ik houd me streng afspraken</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Ik kan goed leiding geven</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Ik treed slap op</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13. Een student leert veel bij mij</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14. Ik kan driftig reageren</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15. Ik creëer een prettige sfeer</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16. Ik treed aarzelend op</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Weergave van de scores in het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Nadat je de vragenlijst hebt ingevuld, tel je de omcirkelde getallen als volgt op:

- vraag 11 en 13 = (BS): leidend
- vraag 3 en 15 = (SB): vriendelijk / helpend
- vraag 2 en 6 = (SO): begrijpend
- vraag 1 en 8 = (OS): ruimte gevend
- vraag 12 en 16 = (OT): onzeker
- vraag 4 en 7 = (TO): ontevreden
- vraag 9 en 14 = (TB): corrigerend
- vraag 5 en 10 = (BT): streng

De acht scores kun je vervolgens invullen in het Model hieronder.

Bijvoorbeeld: bij een score van 6 bij BS tel je zes streepjes vanaf het centrum op de lijn van B (de eerste letter van BS). Dit streepje verbind je met de lijn het zesde streepje op de lijn die tussen B en S in ligt. Bij de score 4 voor SB, begin je op de lijn van S (de eerste letter van SB) en deze verbind je met de lijn die tussen S en B in ligt. In het voorbeeldfiguur staan de scores van BS en SB en ook voor de zes andere sectoren ingetekend.

Het onderstaande figuur is niet juist, maar geeft wel een beeld van hoe het wordt.
De gearceerde gedeeltes in elke sector van het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag geven aan in welke mate gedrag uit de betreffende sector wordt vertoond. Hoe groter het gearceerde gedeelte, hoe sterker het gedrag uit deze sector door de docent wordt vertoond.

Je kunt jouw figuur vergelijken met acht figuren die elk een verschillend type docentgedrag weergeven. Wij onderscheiden acht verschillende typen docentgedrag. We geven voor elk type de mening van de leerlingen die karakteristiek is voor dit docentgedrag. Naast deze interpersoonlijke profielen geven we een korte beschrijving van de situatie in de klas. Deze beschrijving is gebaseerd op lesobservaties en interviews met leerlingen.

Acht typen begeleider-student relaties

Kenmerkend voor gezaghebbende begeleider is dat er een duidelijke structuur is. Studenten hebben een goed beeld van wat er van hen wordt verwacht. Slechts af en toe worden ze door de begeleider aan regels of procedures herinnerd. Studenten worden minder vaak tot de orde geroepen dan bij een directieve begeleider. Er wordt in het algemeen taakgericht gewerkt. De leraar heeft daarbij niet alleen oog voor de prestaties van de studenten, maar ook voor hun behoeften en wensen. Hij toont zich meer dan de directieve begeleider bij de student als persoon betrokken. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer.


In vergelijking met de drie voorgaande typen is de mogelijkheid voor inbreng van de studenten bij de tolerante begeleider veel groter. De begeleider vertoont minder leidend gedrag. Er heerst een vriendelijke sfeer. De begeleider besteedt zorg aan studenten. Hij houdt rekening met wensen en behoeften van (individuele) studenten, geeft hun eigen inbreng en verantwoordelijkheid, probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en capaciteiten van studenten. Deze persoonlijke betrokkenheid motiveert studenten. Het tolerante optreden van de begeleider geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer.
Volgens de studenten vertonen onzeker tolerant begeleiders evenals de tolerant begeleiders (type 4) veel ruimtegevend gedrag, echter in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. Er is sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Er is weinig structuur en de taakoriëntatie van de studenten is niet erg hoog. De studenten zijn actief bezig met allerlei andere zaken. Slechts een aantal studenten geeft aandacht aan wat de begeleider inbrengt. De wijze waarop de begeleider studenten tot de orde roept, is weinig overtuigend en heeft dan ook nauwelijks effect. Toch is de begeleider er op gericht studenten te helpen. Steeds weer is hij bereid iets opnieuw aan studenten uit te leggen. Zelden zullen studenten bij een dergelijke begeleider provocerend gedrag vertonen. Zij zijn met hun eigen activiteiten bezig. Er is als het ware een stilzwijgende overeenkomst elkaar met rust te laten. Studenten vinden een dergelijke begeleider vaak wel aardig, maar tegelijkertijd ook ‘te goed’.

Evenals bij de onzeker tolerante begeleiders is er bij de onzeker agressieve begeleiders sprake van veel onzeker gedrag van de begeleider. Dit onzekere gedrag gaat nu echter gepaard met veel meer ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Deze begeleider valt vaak driftig uit tegen zijn studenten, dreigt veel en er heerst desondanks (of juist daardoor) chaos. Er is sprake van een situatie waar begeleiders en studenten agressief op elkaar reageren. Begeleiders en studenten zien elkaar als tegenstanders en steken bijna alle energie in het voeren van een onderlinge strijd. Het is onmogelijk om geconcentreerd te werken. Studenten provoceren en de begeleider reageert in het algemeen heftig en zeker niet consequent. Bij deze begeleiders hebben agressie en lawaai de neiging te escaleren. De begeleider steekt al zijn energie in een poging om een ordelijke situatie te creëren.


8.1 De theorie van Thomas en Kilmann

Binnen interactie, maar vooral bij een meningsverschil of een (dreigend) conflict, kan men op verschillende manieren op de ander reageren. Thomas en Kilman geven aan hoe men op binnen conflict reageert. Zij gaan er van uit dat je kunt kiezen hoe assertief je wilt reageren en dat je ook zelf kunt bepalen of je wel of niet betrokken wilt raken in het conflict. Er zijn dan een viertal mogelijkheden om te reageren:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Assertiviteit hoog</th>
<th>Forceren</th>
<th>Confronteren</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Assertiviteit laag</td>
<td>Vluchten, negeren, vermijden</td>
<td>Toegeven, toedekken</td>
</tr>
<tr>
<td>Betrokkenheid laag</td>
<td>Betrokkenheid hoog</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Vluchten of negeren is een krachtiger instrument dan velen denken. Denk maar eens aan twee studenten die een conflict hebben. Op het moment dat je ingrijpt reageren ze met een reactie van ‘er is helemaal niets aan de hand, waar maar je jezelf druk over.’ Omdat één partij besluit het gedrag van de ander te negeren, komt het vaak niet tot een conflict.

Nog twee voorbeelden:
Tijdens een instructie praten twee studenten en de geïrriteerde docent besluit helemaal niets te doen (negeren). Prima, want het praten was geen praten, maar slechts een opmerking en die duurde precies 7 seconden.
Toch kan de docent besluiten de student te confronteren met zijn gedrag: “Ik vind het vervelend dat je steeds opmerkingen maakt.” De student is zich dan bewust van zijn gedrag en zal naar alle waarschijnlijkheid wel stoppen met het gesprek.
Ten opzichte van de student die reageert met: “Dat is dan jouw probleem”, kan de docent wellicht alleen nog maar forcerend reageren.

Om inzicht te krijgen in jouw manier van oplossingen kiezen, volgt hier een quickscan. Denk na over de volgende situaties waarin je iets anders wilt dan een ander. Denk daarbij vooral aan conflictsituaties, dwz situaties waarin jouw mening en wensen anders zijn dan die van anderen. Hoe reageer je doorgaans in zulke situaties? In de navolgende vragen zijn steeds paren van uitspraken afgedrukt voor mogelijke manieren van reageren. Welke van die twee is het meest kenmerkend voor jou? Iedere keer moet je dus een uitspraak kiezen.
Omcirkel een van de twee alternatieven.

1. a. Soms laat ik anderen de verantwoordelijkheid nemen om het probleem op te lossen.
    b. Liever dan te onderhandelen over dingen waarover we het niet eens zijn, probeer ik de nadruk te leggen op de dingen waarover we het wel eens zijn.
2. a. Ik probeer een compromisoplossing te vinden.
    b. Ik probeer al mijn en mijn belangen te behartigen.
3. a. Ik ben doorgaans vastberaden in het nastreven van mijn doeleinden.
    b. Soms probeer ik de gevoelens van de ander te sussen en onze relatie in stand te houden.
4. a. Ik probeer een compromisoplossing te vinden.
    b. Soms offer ik mijn eigen wensen op voor de wensen van de ander.
5. a. Ik vraag consequent de hulp van de ander bij het uitdenken van een oplossing.
    b. Ik probeer datgene te doen wat noodzakelijk is om overbodige spanningen te vermijden.
6. a. Ik probeer te vermijden dat ik onaangenaamheden voor mijzelf schep.
    b. Ik probeer mijn standpunt door te drukken.
7. a. Ik probeer het punt uit te stellen tot ik enige tijd gehad heb om er over na te denken.
    b. Ik geef sommige punten in ruil voor andere.
8. a. Ik ben doorgaans vastberaden in het nastreven van mijn doeleinden.
    b. Ik probeer alle belangen en geschilpunten onmiddellijk boven tafel te krijgen.
9. a. Ik vind verschillen niet altijd de moeite waard om me druk over te maken.
    b. Ik span mij wel een beetje in om mijn zin te krijgen.
10. a. Ik ben vastberaden in het nastreven van mijn doeleinden.
    b. Ik probeer een compromisoplossing te vinden.
11. a. Ik probeer alle belangen en geschilpunten onmiddellijk boven tafel te krijgen.
    b. Soms probeer ik de gevoelens van de ander te sussen en onze relatie in stand te houden.
12. a. Soms vermijd ik het innemen van standpunten die tot controversen zouden leiden.
    b. Ik laat hem sommige van zijn standpunten als hij mij sommige van de mijne laat.
13. a. Ik stel voor elkaar halfweg tegemoet te komen.
    b. Ik leg hem het vuur aan de schenen om mijn standpunt duidelijk te maken.
    b. Ik probeer hem de logica en voordelen van mijn standpunten te tonen.
15. a. Soms probeer ik de gevoelens van de ander te sussen en onze relatie in stand te houden.
    b. Ik probeer datgene te doen wat noodzakelijk is om spanningen te vermijden.
16. a. Ik probeer gevoelens van een ander niet te kwetsen.
    b. Ik probeer de ander te overtuigen van de voordelen van mijn standpunt.
17. a. Ik ben doorgaans vastberaden in het nastreven van mijn doelen.
    b. Ik probeer datgene te doen wat noodzakelijk is om overbodige spanningen te vermijden.
18. a. Als het de ander gelukkig maakt laat ik zijn standpunten.
    b. Ik laat hem sommige van zijn standpunten als hij mij sommige van de mijne laat.
19. a. Ik probeer alle belangen en geschilpunten onmiddellijk boven tafel te krijgen.
    b. Ik probeer het punt uit te stellen tot ik enige tijd gehad heb om er even over na te denken.
20. a. Ik probeer onze verschillen onmiddellijk grondig door te nemen.
    b. Ik probeer een billijke combinatie van winst en verlies voor ons beiden te vinden.
21. a. In mijn aanpak van onderhandelen probeer ik rekening te houden met de wensen van de ander.
    b. Ik neig er altijd toe het probleem direct te bespreken.
22. a. Ik probeer een standpunt te vinden dat het midden houdt tussen het zijne en het mijne.
    b. Ik kom op voor mijn wensen.
23. a. Ik stel mij erg vaak ten doel al onze wensen te bevredigen.
    b. Soms laat ik anderen verantwoordelijkheid nemen om het probleem op te lossen.
24. a. Als het standpunt van de ander erg belangrijk voor hem lijkt, zou ik proberen aan zijn wensen tegemoet te komen.
    b. Ik probeer hem er toe te krijgen genoegen te nemen met het compromis.
25. a. Ik probeer hem de logica en voordelen van mijn standpunt te tonen.
    b. In mijn aanpak van onderhandelingen probeer ik rekening te houden met de wensen van een ander.
26. a. Ik stel voor om halfweg tegemoet te komen.
    b. Ik stel me bijna altijd ten doel onze wensen te bevredigen.
27. a. Soms vermijd ik het innemen van standpunten die tot controversen zouden leiden.
    b. Als het de ander gelukkig maakt laat ik hem zijn gezichtspunten misschien.
28. a. Ik stel voor elkaar halfweg te ontmoeten.
    b. Gewoonlijk vraag ik de hulp van de ander bij het uitdenken van een oplossing.
29. a. Ik stel voor elkaar halfweg te ontmoeten.
    b. Ik vind verschillen niet altijd de moeite waard om je druk om te maken.
30. a. Ik probeer de gevoelens van de ander niet te kwetsen.
    b. Ik maak de ander altijd deelgenoot van het probleem, zodat we het uit kunnen werken.
Omcirkel je antwoorden (A of B) uit de vorige 30 vraagstellingen:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Forceren</th>
<th>Confronteren</th>
<th>Compromissen zoeken</th>
<th>Vermijden</th>
<th>Toegeven/toedekken</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td>B</td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td></td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>B</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>B</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td></td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>B</td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td></td>
<td>B</td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td></td>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td></td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td>A</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tel per kolom op.
Wat is je score?
- Forceren: __________
- Confronteren: __________
- Compromissen zoeken: __________
- Vermijden: __________
- Toegeven/toedekken: __________
In elke kolom kan maximaal 12 gescoord worden. Dat betekent dan dat je deze conflictanteringsmanier heel veel gebruikt. Let wel: extreme scores zijn niet noodzakelijk fout, maar kunnen worden bepaald door *deze* conflictsituatie. Neem nu je score over in de onderstaande tabel.

<table>
<thead>
<tr>
<th>assertiviteit</th>
<th>Forceren</th>
<th>Confronteren</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vermijden</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Compromissen zoeken</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toegeven</td>
<td></td>
<td>betrokkenheid</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Bekijk je eigen scores ook vanuit het standpunt dat conflicten op verschillende manieren kunnen worden opgelost en dat de situatie dus vaak de aanpak bepaalt. Het is daarbij ook zo dat je dus over meerdere manieren moet beschikken om problemen op te lossen.
### Geschiktheid van vier manieren van conflicthantering

<table>
<thead>
<tr>
<th>Manieren van conflicthantering</th>
<th>Geëigende situaties</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **VERMIJDEN**                  | o wanneer het onderwerp onbelangrijk is  
 |                                 | o wanneer je geen kans ziet je doelen te bereiken  
 |                                 | o wanneer de potentiële kosten van een directe confrontatie niet opwegen tegen de mogelijke baten  
 |                                 | o om een tijdelijk afkoelingsperiode te creëren, waarna weer perspectief mogelijk wordt  
 |                                 | o wanneer enig uitstel (bijv. voor het verzamelen van meer informatie) opweegt tegen de voordelen van een snelle beslissing  
 |                                 | o wanneer anderen het conflict effectiever kunnen hanteren  
 |                                 | o wanneer de conflictstof slechts als symptomatisch gezien kan worden voor meer wezenlijke conflictstof  |
| **CONFRONTEREN**               | o wanneer belde conflicterende standpunten té belangrijk zijn om bijvoorbeeld af te doen met een compromis  
 |                                 | o wanneer je iets wilt leren (bijv. je veronderstellingen uittesten, standpunten van de ander begrijpen)  
 |                                 | o om inzichten van mensen met verschillende perspectieven op een probleem samen te laten smelten  
 |                                 | o wanneer de inzet en medewerking bij de uitvoering van een (gezamenlijke) beslissing essentieel is  
 |                                 | o wanneer het nodig is emoties door te werken, omdat deze de huidige relaties vertroebelen  |
| **TOEGEVEN**                   | o wanneer je je realiseert dat je ongelijk hebt, om een betere positie te krijgen, gehoord te worden, om van anderen te leren en te tonen, dat je redelijk bent  
 |                                 | o wanneer de zaak waar het om gaat voor anderen belangrijker is dan voor jou, om anderen een plezier te doen en als een gebaar van goedwillendheid om een goede relatie in stand te houden  
 |                                 | o om 'sociaal krediet' te verwerven voor latere kwesties, die belangrijker zijn voor jou  
 |                                 | o wanneer verdere strijd ('doordrukken') je zaak alleen maar kan schaden, wanneer je wordt uitgeschakeld, verliest  
 |                                 | o wanneer het bewaren van harmonie en het voorkomen van uiteenvallen van de relatie speciaal belangrijk zijn  
 |                                 | o om te (laten) leren van eigen fouten  |
| **FORCEREN**                   | o wanneer een snelle, besliste handeling is vereist (noodsituaties)  
 |                                 | o bij belangrijke kwesties, waar impopulaire maatregelen zijn vereist  
 |                                 | o bij kwesties die vitaal zijn voor het voortbestaan van het systeem in de overtuiging dat jij het bij het rechte eind hebt  
 |                                 | o om jezelf te beschermen tegen mensen die misbruik maken van een niet-competitieve opstelling  |
8.2 Naar een assertieve, betrokken aanpak

Bij een assertieve aanpak spelen sociale vaardigheden en communicatievaardigheden een belangrijke rol.

Sociaal vaardig betekent dat je goed met anderen kunt omgaan. Daarbij is sprake van vier categorieën:
1. het kunnen uiten van negatieve gevoelens;
2. contacten kunnen leggen en je mening kunnen uiten;
3. onzekerheid kunnen uiten, je eigen beperkingen kunnen benoemen;
4. het kunnen uiten van positieve gevoelens.

Assertiviteit is daarbij van groot belang. Assertiviteit is een lastig woord, er wordt te vaak een negatieve betekenis aan gegeven, we bedoelen dan eerder agressitiviteit dan assertiviteit. Agressiviteit kenmerkt zich door te veel aandacht voor het eigen belang en onvoldoende respect voor anderen.

Je bent niet alleen assertief wanneer je voor jezelf opkomt of wanneer je “nee” kunt zeggen. Een positievere vorm van assertiviteit is dat je waardering kunt tonen of je vriendschappelijke gevoelens of misschien wel je gevoelens uit. Je komt op voor jezelf door steun te vragen op een directe, open en redelijke manier uiting te geven aan je mening. Je geeft aan wat je wilt met behoud van respect voor een ander.

In communicatie tussen mensen worden steeds boodschappen uitgewisseld tussen een ‘zender’ en een ‘ontvanger’. Naast de feitelijke informatie kent elke boodschap een relationeel aspect: Hoe denkt de ontvanger over de zender. Dezelfde boodschap kan in het ene geval complimenteus en in het andere geval cynisch zijn, denk maar eens aan “Je bent goed bezig!” Daarmee is een derde dimensie aangebracht: De situatie waarin de boodschap wordt overgebracht. De vierde dimensie is het appellerende effect: Wat wil de zender van de ontvanger? Tot slot is er nog het non-verbale aspect van de boodschap, wanneer je bijvoorbeeld op je horloge kijkt kan dat meteen overkomen als: “Eigenlijk heb ik geen tijd meer.”, terwijl je alleen maar wilde weten hoe laat het is...

Er zijn nogal wat mensen die hun probleem met Jan en alleman bespreken, behalve met de directe betrokkene(n). Je loopt het risico dat je alleen maar bevestigd wordt in je zorgen. Het probleem dien je daar weg te leggen waar het thuis hoort, te bespreken met de betrokkenen. Enkele hulpmiddelen daarbij zijn:
1. Zeg dat je met een probleem zit en dat je daar graag over wilt praten. Vraag of de betrokken tijd heeft om daar met je over te praten en maak eventueel een afspraak voor een ander moment.
2. Zeg wat je probleem is en waarom het een probleem voor je is. Spreek in de IKVORM en verwijs naar de gebeurtenis, je gedachte, het gevoel dat je daarbij hebt en je gedrag.
   • Zeg hoe je jezelf voelt;
   • Zeg waardoor die gevoelens zijn ontstaan door concreet de gebeurtenis te beschrijven;
   • Benoem het gedrag van de ander waar je jezelf aan stoort;
   • Geef aan welke gevolgen dat heeft voor je eigen gedrag.
3. Zeg wat je wel wilt, kom dus met een voorstel.
RET, vaak Rationeel-Emotieve Therapie genoemd, is vorm gegeven door Albert Ellis, een psychoanalyticus uit de USA. Het ideale uitgangspunt van RET is ontleend aan een uitspraak van Epictetus: 'Niet de dingen zelf zijn angstig, maar de manier waarop we ze bekijken'. Epictetus was een filosoof en lid van de Stoa uit het vroegere Athene. Hier komt ook de uitdrukking stoïcijns vandaan, iemand die onverstoorbaar zijn weg gaat, wat er ook gebeurt. Bij RET ligt de nadruk op het geheel van cognities van waaruit men de wereld waarneemt. De mens heeft een aangeboren neiging om irrationeel na te denken over zichzelf en de wereld. Vanuit dit irrationeel denken ontstaan er bij de mens irrationele verwachtingspatronen ten opzichte van het leven, de wereld om hem heen, met name andere personen (projectie). Het uiteindelijke doel van RET is de mens te helpen de irrationele aspecten van zijn gedachtestate op te sporen en om te zetten in rationele patronen. Je zult bepaalde gebeurtenissen zo goed mogelijk verwerken en doorgaan op de manier die voor jou het beste is.

Rationeel, in de gedachtestate van Ellis, is alles in denken en doen, wat bijdraagt aan een prettig en gelukkig leven. Irrationeel is alles wat dat in de weg staat. Rationeel is ook in de eerste plaats denken en werken aan jezelf, niet op een egoïstische manier maar op een wederzijdse wijze, wat wil zeggen: logisch, gefundeerd, verantwoord, reëel en vooral: haalbaar.

9.1 Het ABC van RET

Om de gang van zaken te structureren en duidelijk te maken formuleerde Ellis het inmiddels bekende ABC van RET:

1. 'Activating Event', de aanleiding, trigger, een bepaalde gebeurtenis. Datgene wat we met onze zintuigen waarnemen; horen, zien, voelen, ruiken en proeven. Derhalve datgene wat er daadwerkelijk gebeurt. Deze A kan ook meer feiten of gebeurtenissen inhouden, de Aanleidinggevende situatie.
2. 'Belief', het totaal van gedachten, zowel rationeel als irrationeel. Elke gedachte is een B. Het kan een constatering zijn van een gebeurtenis maar ook een idee, een wens, een mening of een verwachting inhouden. B kan worden opgevat als een wijze waarop iemand de wereld beschouwt, iemand naar het leven kijkt, zijn levenshouding of levensfilosofie. Deze gedachten geven de feitelijke gebeurtenis of situatie een bepaalde betekenis, afhankelijk van context, tijd en persoon. Hierdoor zullen allerlei mensen één bepaalde situatie vaak anders beoordelen en daar afwijkend over voelen.
3. ‘Consequence’, de emotionele en gedragssmatige gevolgen. Daardoor niet de consequenties van de gebeurtenis of situatie (A) maar de consequenties van B; de gedachten over de situatie of gebeurtenis. Deze consequenties zullen zich op twee verschillende manieren uiten:
   o Emotioneel
   o (extern) Gedrag

Op emotioneel gebied kan men denken aan gevoelens van boosheid, angst, verdriet en ook aan opwinding, vreugde en gelukzaligheid. Wat we ervaren is geheel afhankelijk van ons eigen gedachtetraproon, daarom kan dat geheel afwijken van de ander. Waar de één een walging ondervindt, zal de ander het prachtig vinden. Denk maar eens aan leiderschapsstijl. Ook de intensiteit of hevigheid van de emotie zal afhankelijk van de context of persoon compleet anders kunnen zijn. Denk hierbij eens aan het geven van straf, de een kijkt er zonder emotie naar, de ander zal geëmotioneerd raken. De gedachten rond zo’n situatie bepalen niet alleen het type emotie maar ook de kwaliteit, de intensiteit. Het gedrag van mensen wordt bepaald door de kwaliteit van de gedachten en emoties: wij gedragen ons afhankelijk van onze gedachten.

Als we denken dat iets niet lekker is zullen we het ook niet eten.
Als we denken dat iemand onbetrouwbaar is, zullen we hem mijden.
Als we denken dat een deelnemer niet oprecht is, zijn we geïrriteerd of kwaad en gedragen we ons ook vijandig. Hoe heviger onze emotie, hoe meer we het uiterlijk laten merken.

9.2 Basis-principes Rationele Training

Het doel van RET is de mens te laten inzien dat de 'C' in feite niet het gevolg is van 'A' maar van 'B', de manier waarop de mens (na)denkt over een bepaalde situatie of gebeurtenis. Je hebt bijvoorbeeld een nieuwe baan en je begint om 8.00 uur. Je vertrekt om 7.15 uur van huis, normaal gesproken ruim op tijd. Onderweg kom je in een file waardoor je onmogelijk op tijd kunt komen. Afhankelijk van de wijze waarop je deze situatie (A) bekijkt heb je bepaalde gevoelens en/of gedraag je jezelf(C) : irB:

- Dat kan ik me niet veroorloven.
- De relatie met mijn collega’s is naar de haaien.
- Ze zullen me wel een *** vinden, dat kan ik niet verdragen!

Als je dergelijke gedachten hebt zul je jezelf gespannen, machtsloos of kwaad voelen (Ci). Mogelijk ook geïrriteerd (Ci) wanneer je denkt dat door die stomme overheid het wegennet niet meer van deze tijd is, vrachtauto’s alleen ‘s nachts mogen rijden, etc. etc. Misschien druk je wel op de claxon (Ce) of probeer je je weg over de vluchtstrook te vervolgen (Ce).
Als u anders zou denken : rB
- Het is vervelend, maar ja, ik was op tijd weg, het kan gebeuren.
- Ik kan ook niet overal op voorbereid zijn, ik heb mijn best gedaan.
- Ze hebben er vast wel begrip voor.
Met deze gedachtegang ben je nog steeds niet blij met de situatie maar je zult minder negatieve gevoelens ervaren (Ci) dan bij de eerste reeks gedachten en rustig wachten tot de file voorbij is (Ce) en misschien rustig naar de radio luisteren of in de krant kijken (Ce).

Wij voelen en doen wat wij denken!
Datgene wat wij voelen, onze emoties en de wijze waarop wij ons gedragen, worden veroorzaakt door betekenis die wij aan een gebeurtenis of bepaalde situaties geven en dat is afhankelijk van context en tijd.
Met name van faalangstigen is bekend dat zij falen vaak aan interne factoren toeschrijven, terwijl zij succes juist toeschrijven aan externe factoren. Ik had ooit een gesprek met een dyslectische, negatief faalangstige student, ik prees hem voor de voldoende die hij had behaald voor een tentamen dat als ‘bottleneck’ bekend stond. Zijn reactie was veelzeggend: “De docent gaf aan dat het tentamen erg slecht gemaakt was en dat hij daarom de norm enigszins had aangepast. De dag voor het tentamen was er een groot feest in de stad waar bijna elke student ladderzat vandaan gekomen is. Behalve ik dan, ik heb tot diep in de nacht zitten studeren. Zo zie je maar, wanneer iedereen zijn tentamen serieus bestudeerd zou hebben, zou ik geen 6 maar een 4 gehaald hebben.”
9.3 Hulp bij stress


De RET-methodiek kan je helpen je stress te verminderen, zodat je op tijd in de herstelfase terecht kunt komen.

![RET 4G diagram](image)

Gebeurtenissen zijn eigenlijk altid neutraal, ze gebeuren simpelweg. De meeste gebeurtenissen leveren neutrale gedachten, een neutraal gevoel en neutraal gedrag op. De meeste dingen uit het nieuws doen heel erg weinig met ons.

Soms echter kan zo’n neutrale gebeurtenis een negatieve (irrationele) gedachte opleveren. Een docent geeft een proefwerk op en je denkt: “Oh jé, daar ga ik een slecht cijfer voor halen!” De negatieve gedachte leidt bij sommige mensen tot psychosomatische klachten, ze krijgen hoofdpijn, buikpijn of een astma-aanval, ze gaan zweten, en dergelijke. Het daarop volgende gedrag (psychische reactie) is ook negatief, angst, woede, vijandigheid, onzekerheid, prikelbaar, piekeren denk- en concentratiestoornissen. Anderen hebben meer gedragssmatige reacties zoals agressief gedrag, klagen en verwijten, slecht slapen, niet meer kunnen genieten van plezierige dingen en de volgende begint niet eens aan de studie. Vooral dat laatste is helemaal desastreus.

Uiteraard komt het omgekeerde ook voor. Ik heb ook leerlingen en studenten gehad die bij het geven van een opdracht dachten: “Fijn, dan kan ik mijn gemiddelde ophalen.” (Rationele gedachte). Het gevolg was een prettig gevoel en een snelle start bij het uitvoeren van de opdracht met vaak een goed resultaat.

Binnen de RET-methodiek is het doel de negatieve, irrationele gedachten om te zetten in positieve, rationele gedachten. Dat kan in drie stappen plaatsvinden:
**Stap 1:**
**Stresssignalen herkennen en koppelen aan de situatie**

Je houdt een paar dagen lang een dagboek bij. Op het moment dat je een stresssignaal bij jezelf waarneemt, schrijf je dat signaal op. Om de intensiteit aan te geven ‘waardeer’ je het signaal met een ‘rapportcijfer’ van 1 tot 10. Daarna ga je na in welke situatie het stresssignaal ontstaan is.

Enkele voorbeelden:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stresssignalen</th>
<th>Ernst (1-10)</th>
<th>Situatie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Psychisch, lichamelijk, gedrag</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1   Ik voel me chaotisch, het lijkt wel of ik helemaal niets meer kan vinden, ik loop te piekeren en kan niet inslapen.</td>
<td>9</td>
<td>Ik had me uitstekend voorbereid, maar zonder bericht heeft men het punt van de agenda geschrapt.</td>
</tr>
<tr>
<td>2   Ik voel me opgefokt, ik ben aan het drammen, ik ‘sla om me heen’.</td>
<td>8</td>
<td>Ik had een goed stuk geschreven, maar Jos heeft het niet over de inhoud, hij begint te neuzelen over enkele tikfouten en over het ontbreken van een bronvermelding.</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Stap 2:

De relatie leggen tussen gedachten en gedrag + gevoel

In de eerste stap heb je een relatie gelegd tussen de gebeurtenis en het stressgevoel en -gedrag. Het zijn de gedachten die het gevoel en het gedrag bepalen, daarom is het van belang de achterliggende gedachte te achterhalen. Waarom raakt de situatie je zo? Waarom veroorzaakt die situatie negatieve gevoelens? We keren terug naar de gegeven voorbeelden:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stresssituatie</th>
<th>Stresssignalen - gevoelens</th>
<th>Gedachten Interpretatie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 Ik had me uitstekend voorbereid, maar zonder bericht heeft men het punt van de agenda geschrapt.</td>
<td>Ik voel me chaotisch, het lijkt wel of ik helemaal niets meer kan vinden, ik loop te piekeren en kan niet inslapen.</td>
<td>Ik word niet echt serieus genomen, ik lijk wel een Don Quichote die tegen de molens vecht, ze snappen de ernst helemaal niet.</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Ik had een goed stuk geschreven, maar Jos heeft het niet over de inhoud, hij begint te neuzelen over enkele tikfouten en over het ontbreken van een bronvermelding.</td>
<td>Ik voel me opgefokt, ik ben aan het drammen, ik ‘sla om me heen’</td>
<td>Dat is nou typisch iets voor Jos, ik neem het initiatief, ik heb de creativiteit én dan ook nog eens al het werk gedaan. In plaats van een compliment, raakt hij me op mijn zwakste punt; hij weet goed dat ik er moeite mee heb om mijn eigen stuk terug te lezen.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Stap 3:

Irrationele gedachten ombuigen naar rationele gedachten

Dr. Albert Ellis verstaat onder rationeel ‘verstandig’ of ‘zinvol’. Irrationele gedachten zijn gedachten die een mens ‘ongelukkig’ maken. Elke mens heeft aangeboren irrationele neigingen die het geluk saboteren en stress veroorzaken. Ellis noemt er 10:

2. Elke mens prent zichzelf in dat hij bepaalde zaken moet hebben en dat hij zonder die dingen niet kan leven, terwijl hij deze in werkelijkheid alleen graag wil hebben.
3. Elke mens is geneigd te blijven denken zoals hem dat geleerd is binnen een bepaald(e) milieu of cultuur. Ook al is het tegendeel al lang bewezen, zal hij vasthouden aan dat denkbeeld.
4. Elke mens heeft de neiging om overdreven bezorgd te zijn.
5. Elke mens heeft de drang om te presteren.
6. Elke mens is geneigd om van het ene extreme standpunt om te schakelen naar het volgende extreme standpunt.
7. Elke mens heeft de neiging eisen aan anderen te stellen, terwijl hij het veel beter is om het gewoon te vragen.
8. Elke mens is geneigd om zichzelf en anderen als persoon te laten vallen op grond van zijn of hun foutieve gedrag.
9. Elke mens heeft de neiging om op basis van één enkele gebeurtenis generaliserende conclusies te trekken.
10. Elke mens heeft de neiging om ziek te worden wanneer emotionele spanningen te lang blijven voortduren.
Naast deze tien aangeboren irrationele neigingen onderkent Ellis drie irrationele basisgedachten: Verplichtingen die we ons allemaal opleggen:

1. Ik moet altijd een goede prestatie leveren en daarvoor gewaardeerd worden.
2. Iedereen moet mij aardig vinden en rekening met mij houden.
3. Alles moet gaan zoals ik het wil en wat ik hebben wil, moet ik op vrij eenvoudige wijze kunnen verkrijgen.
Het is belangrijk de irrationele gedachten om te zetten in rationele gedachten:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Irrationele gedachten</th>
<th>Rationele gedachten</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ik kan niet leven met onzekerheden</td>
<td>Niets is zeker, leef nu en maak er iets van. Denk in mogelijkheden in plaats van in problemen te denken.</td>
</tr>
<tr>
<td>Voor elk probleem bestaat een perfecte oplossing.</td>
<td>Er zijn altijd meer opties. Wie streeft naar perfectie gooit alles wat goed is weg. Je leert door te experimenteren, de fouten die je maakt helpen je om in de toekomst het probleem beter aan te kunnen pakken.</td>
</tr>
<tr>
<td>Het is absoluut noodzakelijk om door iedereen aardig, geliefd, goedgekeurd, gerespecteerd te worden.</td>
<td>Het is onmogelijk om een ‘allemansvriend’ te zijn. Je zou juist overkomen als iemand die niet voor zijn eigen idealen staat, iemand die met alle winden meewaait.</td>
</tr>
<tr>
<td>Je moet in elk opzicht volledig competent en succesvol zijn.</td>
<td>Je moet voor jezelf redelijke, haalbare doelstellingen kiezen. Je zet je kwaliteiten in en ontwikkelt ze. Je moet vrede hebben met je beperkingen</td>
</tr>
<tr>
<td>Alles moet precies gaan zoals ik dat wil.</td>
<td>De dingen zijn zoals ze zijn. Wanneer je schat dat de situatie veranderbaar is kun je jezelf afvragen wat je daar aan kunt gaan doen. Is de situatie echter onveranderbaar, dan zul je jezelf daar bij neer moeten leggen en je energie richten op andere, positievere zaken.</td>
</tr>
<tr>
<td>Alle het leed, alle ellende wordt veroorzaakt door factoren buiten mij. In principe kan ik niets doen.</td>
<td>Stel de interpretatie van de gebeurtenis bij zodat de emotie hanteerbaar wordt. Trek waar mogelijk de controle naar je toe: Wat kan ik wel doen?</td>
</tr>
<tr>
<td>Je moet je te allen tijde druk maken om de ellende en moeilijkheden van anderen.</td>
<td>Je kunt een ander niet helpen wanneer je daardoor tegelijkertijd jezelf om zeep helpt. Je dient allereerst zelf goed te zitten. Los eerst je eigen problemen op wanneer die invloed hebben op de wijze waarop je met mensen omgaat.</td>
</tr>
<tr>
<td>Het is gemakkelijker mijn eigen problemen uit de weg te gaan, dan darvoor verantwoordelijkheid te nemen.</td>
<td>Zie problemen onder ogen en bekijk wat je er aan kunt doen. Oefening baart kunst. Zelfrespect en zelfvertrouwen zullen toenemen.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
9.4 Tips bij het stellen van vragen

Voor een begeleider is het van belang niet alleen aan de hand van het objectief waarneembare (A & Ce) te begeleiden. De begeleider zal juist de gedachten (B) en het gevoel (Ci) moeten verhelderen, met als doel de negatieve gedachten om te buigen tot positieve gedachten, daarbij zal hij zo veel mogelijk zijn eigen gedachten en gevoel moeten uitschakelen en zich richten op de ander, door bijvoorbeeld open vragen te stellen.

A: Gebeurtenisvragen: In principe zijn gebeurtenissen neutraal, ze krijgen pas een ladingwanneer daar een gedachte bij ontstaat. Het is van belang de gebeurtenis zo helder en objectief mogelijk te beschrijven, daarbij wordt vaak gebruik gemaakt van aanvullende - en toevoegende vragen.

B: Gedachtevragen: Vanuit de gebeurtenis ontstaat een bepaalde gedachte:
Wat dacht je toen? Wat dachten de anderen?
In begeleiding tracht men negatieve gedachten om te buigen in positieve gedachten.
Gebeurtenis: De vorige les eindigde in wanorde.
Irracionele (Negatieve) gedachte: Deze les zal het wel weer uit de hand lopen.
Rationele (Positieve) gedachte: Een nieuwe les, een nieuwe kans.

Ci: Gevoelsvragen: Het gevoel wordt bepaald door de gedachte:
Wat voelde je toen?
Bij sommige mensen leveren negatieve gedachten zelfs psychosomatische klachten op, terwijl positieve gedachten juist energie geven.

Ce: Gedragsvragen: De gedachte bepaalt het gedrag:
Wat deed je toen? Wat deden de deelnemers?
<table>
<thead>
<tr>
<th>Boektitel</th>
<th>Auteur</th>
<th>Uitgever</th>
<th>Jaar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Teaching Problem students</td>
<td>Brophy, J.</td>
<td>New York</td>
<td>1996</td>
</tr>
<tr>
<td>Alles went, ook een adolescent</td>
<td>Compernolle, T.</td>
<td>Tielt</td>
<td>1998</td>
</tr>
<tr>
<td>Situatieeel Leidinggeven</td>
<td>Hersey, P.</td>
<td>Amsterdam</td>
<td>2001</td>
</tr>
<tr>
<td>Het VAARDIG onderwijsmodel</td>
<td>Lagerwerf, e.a.</td>
<td>Groningen</td>
<td>1999</td>
</tr>
<tr>
<td>Gedragsverandering in gezinnen</td>
<td>Lange, A.</td>
<td>Groningen</td>
<td>1985</td>
</tr>
<tr>
<td>Moeilijke Adolescenten</td>
<td>Peeters, J.</td>
<td>Leuven</td>
<td>1995</td>
</tr>
<tr>
<td>Conflicthantering &amp; sociale competentie in het onderwijs</td>
<td>Sardes</td>
<td>okt. 2001</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>