

Dimensies van persoonsgericht klassenmanagement*

Trends in de publieke opinie over de afgelopen vijf decennia wijzen erop dat gebrek aan discipline een van de grootste zorgen blijft in het onderwijs in de Verenigde Staten. Deze trend suggereert dat er dringend behoefte is aan alternatieven voor het traditionele onderwijsmodel. In het traditionele model van klassenmanagement, dat gebaseerd is op het behaviorisme en dat hier en daar nog steeds in gebruik is, is discipline iets wat wordt afgedwongen door de leerkracht. Maar vijftig jaar onderzoek laat zien dat een persoonsgericht, pro-sociaal klassenmanagement een alternatief kan bieden. Individuurgerichte klassen stimuleren betere leerprestaties en hebben positievere leeromgevingen met sterkere leerkracht/leerling-relaties dan leerkrachtgerichte of traditionele klassen. Er zijn vier pro-sociale dynamieken die een persoonsgericht klassenmanagementprogramma nastreeft bij de lerende: a) een sociaal-emotioneel accent; b) betrokkenheid bij de school; c) een positief school- en klasklimaat, en d) zelfdiscipline bij de leerling. Dit artikel laat zien hoe theorie en onderzoek van een persoonsgerichte leeromgeving praktisch kunnen worden toegepast in de klas.

Willen we plooibare, gehoorzame jongeren opvoeden die slechts beperkte ervaring hebben met initiatief en creativiteit, of willen we onze jongeren liever opvoeden tot zorgzame, gedisciplineerde, onafhankelijke denkers? Werp een blik in de huidige Amerikaanse klaslokalen en je ziet talloze leerlingen die nog steeds in een behavioristische wereld leven: zwoegend om die volgende gouden plak te verdienen die extra privileges oplevert, of in voortdurende angst verkerend voor dat minnetje naast hun naam dat verlies van privileges aanduidt. In dit traditionele model van klassenmanagement, gebaseerd op het behaviorisme, wordt discipline afgedwongen door de leerkracht. Er zijn vaste beloningen voor en consequenties van leerlingengedrag. De angst voor van tevoren vastgestelde consequenties en de wens om beloningen te verdienen, worden gebruikt om leerlingen te motiveren en hen plooibaar en gehoorzaam te houden.

Is dit wel de meest effectieve manier om de aandacht van de leerlingen te fixeren op het leren en om disciplineproblemen in te dammen? Het Amerikaanse publiek lijkt dat niet te vinden. Een bijna veertig jaar lange stroom van opiniepeilingen toont dat het gebrek aan discipline in scholen voortdurend behoort tot de topdrie publieke zorgen met betrekking tot het onderwijs (Gallup, 1969-1984; Rose & Gallup, 1998-2007). Problematisch is ook dat nieuwe, *zero tolerance* beleidsmaatregelen hebben geleid tot strenger optreden wat betreft leerlingendiscipline (Gregory & Weinstein, in druk) en dat honderdduizenden jongeren worden veroordeeld voor kleine vergrijpen (Freiberg & Reyes, in druk; Reyes, 2006).

Na tientallen jaren in gebruik te zijn geweest, heeft het behavioristische model niet geleid tot significante veranderingen in leerlingengedrag. Integendeel, het heeft het vermogen van de lerende om zelfstandig en gedisciplineerd te worden – een noodzakelijke voorwaarde voor het gebruik van complexe instructie in lesgeven en leren – slechts gereduceerd (Cohen, 1994; Eiseman, 2005; Freiberg, 1999a; Freiberg, Huzinex & Lamb, 2008; Freiberg & Lapointe, 2006). Er is duidelijk behoefte aan een alternatief dat een evenwicht tot stand kan brengen tussen de behoeften van de lerende en die van de leerkracht.

* Uit: *Theory Into Practice*, 48:99-105, 2009.

Een persoonsgerichte klas schept een evenwicht tussen wat de leerkracht wil (de *W*) en de ijver en behoeften van de leerlingen (de *IJ*), leidend tot een collectieve klas *WIJ* die alle aanwezigen in het klaslokaal omvat. Een persoonsgerichte klas is een balans tussen de behoeften van de leerkracht en de lerende. Het opschuiven van lesgevend naar persoonsgericht is een geleidelijk proces waarin vertrouwen wordt opgebouwd en een gedeelde verantwoordelijkheid wordt ontwikkeld voor het management van de klas. Persoonsgerichte elementen zijn duidelijk zichtbaar in het klaslokaal (zie Tabel 1). Leerkrachten ontwikkelen vier pro-sociale managementdimensies die persoonsgerichte klassen voeden: a) sociaal-emotionele accenten – leerkrachten die zorg dragen voor de sociale en emotionele behoeften van de leerlingen en voor hun individualiteit; b) betrokkenheid bij de school – de leerkrachten zorgen ervoor dat de leerlingen een sterke betrokkenheid voelen bij de school, hun klas en hun medeleerlingen; c) een positief school- en klasklimaat – de leerlingen voelen zich veilig op school en hebben vertrouwen in hun medeleerlingen en hun leraar; en d) zelfdiscipline bij de leerling – de leerling leert via verantwoorde consequenties en wederzijds respect en verantwoordelijkheidsgevoel.

Het persoonsgerichte model wordt door onderzoek geschraagd. Het meest omvattende onderzoeksoverzicht van 119 persoonsgerichte en leerlingengerichte studies (Cornelius-White, 2007) overziet 56 jaar en vond positieve cognitieve en affectieve leerresultaten in persoonsgerichte omgevingen, waaronder creativiteit en kritisch denken, prestaties (mathematisch/verbaal), leerlingenparticipatie, tevredenheid en trots onder leerlingen, vermindering van schooluitval, toegenomen motivatie om te leren, minder storend gedrag en minder afwezigheid.

Wat is persoonsgericht klassenmanagement?

De term *persoonsgericht* is afkomstig uit het veld van counseling en psychologie. De ontwikkeling van dit concept wordt toegeschreven aan dr. Carl Rogers en heeft een centrale plaats in diens klassieke werk *Client Centered Therapy* (Rogers, 1951). Rogers bracht dit in 1969 over op scholen met zijn *Freedom to Learn*, een boek dat zijn persoonsgerichte principes toepaste op leeromgevingen. *Freedom to Learn* (derde editie, 1994) had Jerome Freiberg als medeauteur, die ook al een bijdrage leverde aan de tweede editie. Freiberg heeft het werk van Rogers uitgebreid met de introductie van persoonsgerichtheid in de theorie en praktijk van klassenmanagement.

Kan er discipline zijn in een persoonsgerichte klas? Ironisch genoeg zelfs méér. Via wederzijdse verantwoordelijkheid ontwikkelt de lerende *zelfdiscipline*. Zelfdiscipline is zelfkennis en het vermogen om de juiste acties te bepalen die nodig zijn om als persoon te groeien en zich te ontwikkelen zonder dat iemand je in de gaten houdt. In leerkrachtgerichte klassen staat de leraar aan het roer. De leerlingen wachten op instructies en nemen zelden het initiatief. Een leraar van een klas-4 in een binnenstad, die bekend staat om haar ferme grip op haar klas, vertelde: “Ik heb me nooit gerealiseerd hoeveel energie en inspanning het kost om de leerlingen in het gareel te houden. Ik ga iedere dag met hoofdpijn naar huis.”

In een leerlingengerichte klas is het accent verplaatst naar de leerlingen, waarbij vaak verwaarloosd wordt wat leraren nodig hebben om te kunnen functioneren. Een leerlingengerichte algebraleraar van een klas-7 zei: “Ik kreeg een *burn-out* omdat ik steeds maar probeerde alles te doen voor de leerlingen. Ik realiseerde me dat het onmogelijk is om alles in je eentje te doen. Ik begon de leerlingen te stimuleren om studiegroepjes te vormen voor onderling en coöperatief leren. Daarbij had ik vooral een faciliterende rol, wat tot enige balans leidde.” Om deze balans van wederzijdse behoeften te kunnen creëren, is een persoonsgerichte klas nodig (zie Tabel 1).

Tabel 1. Klassenmanagement in leerkrachtgerichte en persoonsgerichte omgevingen

Leerkrachtgerichte klassen

Leraar is de enige leider.
Management is een vorm van toezicht.
Leraar neemt de verantwoordelijkheid voor papierwerk en organisatie.
Discipline komt van de leraar.
Een enkele leerling is het hulpje van de leraar.

Leraar stelt de regels vast en hangt die op in in het lokaal.

Consequenties liggen vast voor alle leerlingen.

Beloningen zijn doorgaans extrinsiek.
Leerlingen hebben weinig verantwoordelijkheden.
Weinig leden van bredere gemeenschap komen in de klas.

Persoonsgerichte klassen

Leiderschap wordt gedeeld.
Management is een vorm van de weg wijzen.
Leerlingen helpen bij het laten functioneren van de klas.
Discipline komt uit jezelf.
Alle leerlingen hebben de gelegenheid om een integraal onderdeel te worden van het management van de klas.
Regels worden opgesteld door leraar en leerlingen in de vorm van een 'grondwet' voor de klas.
Consequenties weerspiegelen individuele verschillen.
Beloningen zijn doorgaans intrinsiek.
Leerlingen delen in de verantwoordelijkheden.
Er worden partnerschappen gevormd met bedrijven en buurtgroepen teneinde de leermogelijkheden te verrijken en te vergroten.

Bron: Carl Rogers en H. Jerome Freiberg (1994). *Freedom to Learn*, derde editie, p. 240. Columbus: Merrill Publishing.

Waarom houden kinderen van school?

Na uitgebreide interviews kon het antwoord op deze vraag worden gegeven in de vorm van vier elementen (Rogers & Freiberg, 1994) die de vier pro-sociale dimensies van het persoonsgerichte klassenmanagement weerspiegelen. Leerlingen van zowel basisscholen als uit het voortgezet onderwijs in achterstandswijken zeiden dat zij van school hielden omdat:

1. zij vertrouwd en gerespecteerd werden – men gaf om hen (*sociaal-emotioneel accent*);
2. zij onderdeel waren van een familie (*betrokkenheid bij de school*);
3. zij het gevoel hadden dat de leerkrachten hen hielpen, hen aanmoedigden om te slagen en naar hun meningen en ideeën luisterden (*positief klimaat*);
4. zij de gelegenheid kregen om verantwoordelijk te zijn, met vrijheid en keuzes, maar niet met een vrijbrief om te doen wat ze maar wilden (*zelfdiscipline*).

Deze vier dimensies zijn inherent aan een persoonsgericht onderwijs- en managementkader waarin leerkrachten en leerlingen gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de klas en waarin ze betekenisvolle relaties kunnen opbouwen. Persoonsgerichte klassen voeden de motivatie van de leerling via de vier dimensies.

Deze bevindingen komen overeen met die van het TARGET-programma van Carole Ames (1992), een interventie die was opgezet met doel de motivatie van leerlingen te verbeteren, waarin leerlingen participeren in de besluitvorming, leiderschap naar zich toe trekken, een gevoel van persoonlijke controle en autonomie ontwikkelen, coöperatief werken en ondersteunende feedback krijgen. De vier persoonsgerichte dimensies worden hierna beschreven, met korte schetsen van beide auteurs uit het klaslokaal.

Sociaal-emotioneel accent

Onderwijzen draait om het opbouwen van relaties – je leerlingen kennen, ideeën en levenservaringen uitwisselen. Wanneer scholen gericht zijn op testen en examineren, is de behoefte aan relaties nog groter. Het is moeilijk om oprecht te zijn in de klas, maar het is noodzakelijk. Sommige leerlingen kunnen niets leren van mensen die ze onaardig vinden (Cornelius-White, 2007). Het opbouwen van relaties met leerlingen kan cruciaal zijn voor hun succes op school en voor hun sociaal en emotioneel succes. Dit perspectief kan worden geïllustreerd met het volgende.

De vorige leraren van Andrew hadden me gewaarschuwd: zijn gedrag was “grillig, onvoorspelbaar en op het kantje.” Sterker nog, waarschuwden ze, “hij heeft nauwelijks spijt van zijn optreden.” Andrew werd “emotioneel gestoord” genoemd. Op de eerste dag werd ik begroet door zijn opgewonden ogen en zijn glimlach. Maar binnen enkele weken had die glimlach van de eerste dag plaats gemaakt voor uitbarstingen, dreigende blikken en bizar gedrag. Als hij door medeleerlingen werd geplaagd, begon hij letterlijk om zich heen te slaan en raakte daardoor in de problemen. Omdat hij niet met anderen kon opschieten, kwam Andrew terecht in een toestand van eenzaamheid en hield hij zich in de klas alleen maar bezig met maken van warrige tekeningen.

Ik moest een relatie met Andrew zien op te bouwen, maar hij maakte me bang. We begonnen in de pauzes te praten over stripverhalen en auto's – zijn passies. Langzamerhand kregen we een band. Ik was niet langer zijn meester, maar zijn mentor, vriend en onderwijzer. Hij leerde zijn gedrag te veranderen en zijn reacties tegenover medeleerlingen. Hij deed beter zijn best met leren en we vierden zijn successen. Tegen het eind van het schooljaar werd ik door dit kind, dat door iedereen werd gevreesd, omarmd. Hij zei: “Ik weet niet hoe ik het volgend jaar ga redden zonder jou.” Ik moest bijna huilen. En ik dacht: ik ook niet, Andrew.

Persoonsgerichte leerkrachten verruimen hun rol en moedigen aan, faciliteren en verbinden het leren. Leerlingen krijgen de gelegenheid hun ideeën te uiten, zowel privé als in het openbaar (tijdens wekelijkse besprekingen in de klas). Om een persoonsgerichte klas te faciliteren, moeten leraren zich verplaatsen in de denkwereld van de leerlingen. Leerlingen willen vaak weten hoeveel je om hen geeft, lang voordat ze willen weten over hoeveel kennis je beschikt (Freiberg, 1994).

Betrokkenheid bij school

Als je een aangespoelde zeester teruggooit in het water, maakt dat wel degelijk een verschil voor die ene zeester. Hetzelfde geldt voor die ene leerling. Leerlingen willen ervaren dat zij een persoonlijke band hebben met hun leraar, schoolhoofd of een andere volwassene binnen de school. Het is belangrijk dat iemand merkt dat ze afwezig zijn. Inherent aan het gevoel erbij te horen, is het gevoel belangrijk te zijn. Als een leraar in de gaten heeft dat een leerling te laat is en hij daar een zorgelijke opmerking over maakt, geeft hij een heldere boodschap af: “Mijn leraar geeft zoveel om mij, dat hij zich zorgen maakt.” Als de les op tijd begint, geeft dat ook een boodschap af: hier is leren belangrijk.

Helaas wordt de tijd die nodig is voor het opbouwen van relaties en het scheppen van banden vaak bekort door het vele papierwerk en door ordeverstoringen. Want leerlingen die in de klas toeristen zijn in plaats van burgers, verliezen hun belangstelling voor het leren (McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002; Rice, Duck-Hee, Weaver & Howell, 2008). Resnick *et al.* (1997) vonden dat, onder pubers, de betrokkenheid bij school de enige schoolgerelateerde variabele was die bescherming bood tegen alle gezondheidsrisico's, waaronder geweld. Het bevorderen van de betrokkenheid bij school via een persoonsgerichte omgeving vermindert risicogedrag (McNeely *et al.*, 2002).

Leerlingen willen erbij horen. Een gedeeld leiderschap en meer verantwoordelijkheden voor leerlingen in het klaslokaal, faciliteren dit proces. Als leerkrachten hun verantwoordelijkheid voor belangrijke taken in de klas kunnen overdragen aan leerling-managers, komt dat ten goede aan iedereen: de leerlingen voelen zich sterker en de leraren hebben meer tijd om les te geven. Het volgende is een illustratie van dit proces.

Rosa, die vaak een moeilijk kind is, was uitgelaten omdat ze was aangesteld in de zeer gekoesterde functie van “plaatsvervangend leraar/manager.” Zij zou bij mijn afwezigheid de verbindingspersoon zijn voor de klas. Maar een paar weken na haar aanstelling vertelde Rosa dat ze een onbevredigd gevoel met haar nieuwe rol. Toen ik nog eens het belang van haar positie benadrukte, antwoordde ze: “Maar wanneer gaat u nou ooit eens de klas uit?!”

Een week later moest ik elders zijn. Rosa was zeer opgelucht. “Ik kan EINDELIJK mijn werk doen!”ilde ze uit. “Maar we zullen u ook wel missen, hoor.” Op verzoek van Rosa bespraken we daarna de details van wat van haar verwacht werd. De volgende middag vond ik het verslag van Rosa op mijn tafel. De computerles was een complete ramp geweest vanwege technische problemen, de meeste leerlingen hadden hun opdracht voor geschiedenis in de klas gemaakt en mijn plaatsvervangster had vier kinderen een berisping gegeven. Het was duidelijk dat Rosa de aangewezen persoon was voor deze functie. Zij had haar verantwoordelijkheid genomen – een kant van haar die ik nog nooit eerder had gezien.

Als leerlingen kansen krijgen om verantwoordelijk te zijn, doen ze hun best om het onderwijzen en het leren te laten slagen.

Positief klas- en schoolklimaat

We willen ons veilig voelen op school. Het *WIJ*-gevoel krijgt vorm en wordt versterkt als leerkrachten en leerlingen gedeelde normen vaststellen en onderling vertrouwen opbouwen in de klas. In een persoonsgerichte omgeving worden schampere opmerkingen of uitlachen niet getolereerd. De sociale vaardigheden die nodig zijn om een zorgzame omgeving te creëren, worden aangeleerd door dagelijkse ervaringen. Als leerlingen zich veilig voelen, zijn ze beter in staat om creativiteit, intellectuele nieuwsgierigheid en denken op een hoger plan te tonen (Cornelius-White, 2007). Vrijheid en keuzemogelijkheden motiveren de leerlingen om actieve participanten te zijn in het leerproces. Het volgende illustreert de noodzaak van een zorgzame omgeving.

Ik was zeer verbaasd door de reactie van de leerlingen in klas-8 van de middenschool in een binnenstad toen ik hen opdroeg een werkstuk te maken over “Mijn persoonlijke geschiedenis”. De leerlingen konden zelf kiezen of ze het werkstuk alleen aan mij te lezen gaven, of het in de klas voorlezen. Luidruchtige en vaak niet oplettende leerlingen werden stil en luisterden aandachtig toen hun medeleerlingen hun geschiedenis voorlezen. Vele van deze tragische verhalen gingen over mannelijke gezinsleden op straat gedood werden of gestorven waren aan ziektes en over het uit elkaar vallen van gezinnen. Als ze de keus hadden, voelde de leerlingen zich veilig genoeg om hun verhalen te delen.

Het voeden van een positief klimaat stelt leerlingen in staat om risico’s te nemen, vertrouwen op te bouwen en een sterk gemeenschapsgevoel te ontwikkelen.

Zelfdiscipline van leerlingen creëren

Willen leerlingen zelfdiscipline ontwikkelen, dan moeten ze *fouten mogen maken* en *ervan leren* teneinde sociaal en emotioneel te groeien. Zelfdiscipline van leerlingen is gebaseerd op verantwoorde consequenties. Vaste consequenties (bijvoorbeeld naam op het bord met kruisjes erachter en disciplinaire maatregelen voor elk kruisje) bestraffen het gedrag van de

leerling zonder de tijd te nemen voor reflectie of het nemen van verantwoordelijkheid. Anders dan vaste consequenties, vereisen verantwoorde consequenties dat de leerlingen reflecteren op hun gedrag, alternatieven overwegen en schriftelijke of mondelinge verontschuldigen maken (of ongedaan maken wat ze hebben aangericht). Dit getrapte proces bouwt zelfdiscipline op. Als de leerlingen in de toekomst in soortgelijke situaties verkeren, zullen ze een betere beslissing kunnen nemen.

Vrijheid en keuzemogelijkheid bevorderen zelfdiscipline, de noodzakelijk basis voor het meer complexe leren, waaronder coöperatief leren, leercentra en vrije projecten. Leerlingen leren verantwoordelijkheidsbesef, samen te werken, conflicten op te lossen, hun eigen tijd in te delen, relevante sociale en of leercontracten na te leven en leerdoelen te stellen. Wat hun gedrag betreft, hebben leerlingen specifieke rollen en verantwoordelijkheden in de klas. Als collectief werken ze samen om beslissingen te nemen die de hele groep aangaan. In het volgende voorbeeld wordt een gezamenlijke “grondwet” voor de klas opgesteld.

“Wij, de kinderen uit de klas van mevrouw Parker ... teneinde een betere klas te bevorderen ... stellen hierbij deze grondwet vast ...” Mijn vijfdeklassers hebben net besloten over de formulering van de eerste zin van onze grondwet en hebben daarbij afgezien van “wij, het volk” (te algemeen) en van “wij, de leerlingen” (te saai). Ze hebben er tijd in gestoken. Er volgt een discussie: wat vinden we belangrijk in deze klas; welke regels hebben we nodig om ons veilig te voelen? Jesse brengt in: “Geen schampere opmerkingen!” Instemmend geknik; Jesse zit op het goede spoor. Na wat discussie legt de klas het volgende vast: “Wij hebben het recht om niet schamper bejegend te worden en de verantwoordelijkheid om anderen niet schamper te bejegenen.” Dit zijn ONZE regels. Achteraf ondertekent iedereen de nieuwe grondwet.

Leerlingen die meehelpen met het nemen van beslissingen in de klas, worden sterker en leggen een fundament voor zelfdiscipline. Onderwijs gaat immers vooral over relaties.

Van theorie naar praktijk: een persoonsgericht klassenmanagementsysteem

Theorie die goed wordt toegepast, wordt praktijk. Het *Consistency Management and Cooperative Discipline* (CMCD) programma (Consequentiemanagement en coöperatieve discipline) is een persoonsgericht klassenmanagementsysteem. Het is ontworpen door een leraar uit het voortgezet onderwijs en is onderzocht door een lerarenopleider (Freiberg, 1999b). Het CMCD-programma wordt momenteel uitgevoerd in kleuterscholen tot en met voortgezet onderwijs in de VS en in Engeland. Onderzoekresultaten laten zien dat CMCD-scholen betere leerlingprestaties hebben (Slavin & Lake, 2007), minder absentie onder leerkrachten en leerlingen, minder doorverwijzingen voor disciplinaire bestraffing en betere klas- en schoolomgevingen (Eiseman, 2005; Freiberg, Connell & Lorentz, 2001; Freiberg & Lapointe, 2006). CMCD geeft leerkrachten meer tijd om les te geven – 2,2 tot 5 extra weken – zonder de schooldag of het schooljaar te verlengen (Opuni, 2006). Eiseman (2005) liet zien dat het gebruik van CMCD in basisscholen in twee steden heeft geleid tot een verhoogd geloof in de eigen kracht van leerlingen, leerkrachten heeft geholpen om data te gebruiken als handvat voor het onderwijs en het invoeren van coöperatieve leersstrategieën, en leerlingen heeft geholpen om brede strategieën in te zetten voor het leren (p. 2, 12, 27).

CMCD heeft twee onderscheiden componenten:

- *Consequentie management* (CM) is gericht op klas- en lesorganisatie en de planning van de leerkracht. Leraren bieden een flexibele maar voorspelbare leeromgeving, waardoor de leerlingen zich op hun gemak voelen, een zorgzaam klimaat beleven en de vrijheid hebben om intellectuele risico's te nemen. Opdrachten, de doelen van de lessen en het huiswerk worden dagelijks op het bord gezet of op de *blog* van de leraar. Vragen worden aan individuele leerlingen gesteld, die worden aangewezen door een papiertje uit een doosje te trekken of door de computer een willekeurige naam te laten genereren die op een scherm

wordt geprojecteerd. Een poster naast de deur geeft een overzicht van projecten en langetermijnopdrachten. In het algemeen is het de rol van leraar in consequentiemanagement om een ondersteuningssysteem op te bouwen dat een eerlijk en consistent leerproces schept waarbij de leerlingen actieve participanten zijn in plaats van passieve toeschouwers.

- *Coöperatieve discipline* (CD) breidt de leiderschapsrol en de verantwoordelijkheden van lesmanagement uit van alleen de leraar naar gedeelde verantwoordelijkheid van leerlingen en leraar. CMCD biedt alle leerlingen gelegenheid om leiders te worden in de klas. Leerlingen weten wat ze moeten doen als de leraar niet aanwezig is en begrijpen hoe ze meningsverschillen effectief kunnen beslechten, problemen kunnen voorkomen en in groepen kunnen werken. Nieuwe, verantwoordelijke functies (CMCD-leerling/managers) worden gecreëerd voor de circa vijftig taken die leraren doorgaans zelf uitvoeren. De leerlingen solliciteren naar deze functies via aanvragen en interviews. De leerlingen leren te vertrouwen en vertrouwd te worden. Alles tezamen wordt de filosofie van het persoonsgerichte leren in het CMCD-programma opgepikt en met succes toegepast in de praktijk.

Conclusie

Onderwijs is een gecompliceerd menselijk streven. Persoonsgerichte klassen en hun managementbenaderingen stellen leerkrachten en leerlingen in staat om elkaar als mensen te beschouwen. Leerlingen nemen verantwoordelijkheden op zich en hebben een verantwoorde vrijheid en keuze in de klas. Leerkrachten bouwen zorgzame interpersoonlijke relaties met hun leerlingen op. Het klimaat in een persoonsgerichte klas is warm en productief en leerlingen voelen zich veilig om hun ideeën en opinies te uiten en om fouten te maken. De leraren helpen de leerlingen om zich sociaal, emotioneel en intellectueel te ontwikkelen, waarbij ze verantwoorde consequenties toepassen met als doel de zelfdiscipline te vergroten. De leerlingen zijn betrokken. Het ombuigen van het perspectief van een leraar van “ik ben de baas” naar “wij zijn de baas” is niet altijd eenvoudig, maar onze onderwijservaringen en tientallen jaren persoonsgericht onderzoek laten significante baten zien voor leerkrachten en leerlingen – alle personen in de klas.