

## Het behaviorisme voorbij\*

*Deze bijdrage geeft een historisch overzicht van het behaviorisme, een overzicht van de problemen rond klassenmanagement en beschrijft wat er bedoeld wordt met het wijzigen van het klassenmanagementparadigma. De verschillen tussen leraargericht en persoonsgericht klassenmanagement worden behandeld. Een Driedimensionaal discipline- en onderwijscontinuüm van lesstrategieën wordt gepresenteerd, evenals de wijze waarop deze aansluiten bij de rollen die leraren en leerlingen spelen bij het creëren van een vruchtbare omgeving voor lesgeven en leren. Deze bijdrage wil de lezer in staat stellen om zich een beeld te vormen van de noodzaak om veranderingen aan te brengen in de wijze waarop leerlingen en leraren met elkaar omgaan in de klas. De ideeën die hier gepresenteerd worden, maken duidelijk waarom het paradigma van klassenmanagement moet opschuiven van leerlingendiscipline die extern wordt afgedwongen, naar zelfdiscipline van leerlingen.*

Dwang en vrees horen niet thuis in het onderwijs  
*Mij lijkt het het allerergste als een school voornamelijk werkt met methodes van angst, dwang en kunstmatige autoriteit.*  
Albert Einstein

### Inleiding

Het onderwijs staat bol van begrippen die het scala aan mogelijkheden en dualiteiten van het leren in de klas weerspiegelen: organisatie, desorganisatie; discipline, chaos; beloning, bestraffing; onverschilligheid, zorgzaamheid; leiding, gebrek aan leiding; respect, disrespect; ongehoorzaamheid, gehoorzaamheid; en burger, toerist. Deze woorden benoemen de dilemma's en vragen waar alle leraren mee geconfronteerd worden, of ze nu vijftien jaar ervaring hebben of net beginnen: Hoe creëer ik een positieve omgeving voor lesgeven en leren? Wat is de beste manier om de klas bij de les te houden? Welke benadering is de beste voor mij en mijn leerlingen?

De problemen rond klassenmanagement, discipline en orde hebben leerkrachten en burgers in de Verenigde Staten sinds het eind van de negentiende eeuw zorgen gebaard.

*“Discipline” in een school is natuurlijk, te verwachten en toch een voortdurend probleem. De discipline van een school kan en moet onder normale omstandigheden jaarlijks beter worden. Maar omdat het werk van de school een continu proces is van het inschrijven van honderden peuters en ze weer loslaten als pubers, zo zal ook het probleem van de discipline continu zijn. (p.. 243)*

Dit citaat is afkomstig van Arthur Perry, een schoolhoofd in Brooklyn, New York en werd geschreven in 1908.

In de huidige tijd bestaan die zorgen van publiek en leerkrachten rondom veilige en ordelijke leeromgevingen nog steeds (Rogers & Freiberg, 1994). Sinds het einde van de jaren zestig van de vorige eeuw laten opiniepeilingen die zijn uitgevoerd door Gallup en gepubliceerd in *Phi Delta Kappan* zien dat discipline in 1971 bij de topdrie problemen hoorde voor scholen. In 1982 stond het gebrek aan discipline zelfs op de eerste plaats. In 1992 stond het weer op de derde plaats, na de financiering van scholen en drugs. En in 1994 en 1998 werd het “gebrek aan discipline”, samen met “vechten/geweld/bendes”, als de nummer een in de zorgen van de publieke opinie (Elam, Rose & Gallup, 1994). De trend zet zich voort en er is weinig hoop dat hier verandering in komt nu we aan een nieuw millennium zijn begonnen.

Alhoewel de publieke zorgen rond klassenmanagement, schooldiscipline en geweld op school hoog zijn gebleven, is het aantal studies naar school discipline en klassenmanagement sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw alleen maar afgenomen (Doyle, 1990). Een positieve uitzondering is het werk van Emmer en Aussiker (1990), die een overzicht maakten van de onderzoeksresultaten naar vier veel gebruikte school- en klassenmanagementprogramma's, waaronder *Teacher Effectiveness Training* (TET), *Reality Therapy*, *Assertive Discipline* en de benaderingen van Adlerian/Dreikurs. Dit overzicht was ontworpen om te kunnen bepalen welke programma's de grootste invloed hadden op het gedrag of de attitudes van leerlingen en op de percepties van de school. Emmer en Aussiker concluderen dat de vier programma's slechts waarde hadden als aanvullingen op een bredere benadering van klassenmanagement. Zij geven ook aan dat aandacht van de leerkracht voor planning, voorbereiding en ontwikkeling van systematische activiteiten aan het begin van het schooljaar en “... het op efficiënte, interessante en begrijpelijke wijze uitvoeren van activiteiten gedurende het schooljaar” (p. 22), veel effectiever zou zijn om te voorkomen dat “... kleine problemen grote problemen worden.” Zij

---

\* Uit: H. Jerome Freiberg (Ed.) (2006). *Beyond Behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, p. 3-18. Houston: Classics for the Classroom.

concludeerden dat de vier modellen nauwelijks elementen van preventie omvatten en vooral gericht waren op het disciplineren van leerlingen. Emmer en Aussiker bekritiseerden ook het gebrek aan gedocumenteerde verbanden tussen programma-interventies en resultaatmetingen in de 42 studies die zij bekeken.

Het rapport uit 1978 van het *National Institute of Education* aan het Amerikaanse congres, "Violent Schools – Safe Schools: The Safe School Study Report to Congress", concludeerde dat de publieke zorgen over een gebrek aan discipline en geweld op scholen terecht waren. Deze zorgen waren met name van toepassing bij de middelste klassen, waar volgens Lipsitz (1984) en Freiberg, Stein en Parker (1995) scholen de meeste moeite hebben om gedisciplineerde gemeenschappen te worden. Uit een studie van Freiberg *et al.* (1995) naar een middenschool net buiten de stadsgrenzen bleek dat er in de maand oktober van de 1283 leerlingen er 388 naar de schoolleiding waren gestuurd. Het totale aantal doorverwijzingen voor zowel eenmalig als herhaald wangedrag bedroeg die maand maar liefst 894.

Managementbeleid en -praktijk hebben een grote invloed op de studieresultaten van leerlingen. Er is een toenemend aantal aanwijzingen uit meta-analyses (een samenvatting van de resultaten van meerdere onderzoeken) dat klassenmanagement een van de belangrijkste factoren is die van invloed zijn op het leren. Een meta-analyse van Wang, Haertel en Walberg (1993) identificeerde klassenmanagement als eerste op een lijst van vijf belangrijke factoren die het leren op school beïnvloeden. Weade en Evertson (1988) en Evertson en Walberg (1993) vonden vergelijkbare samenhangen tussen klassenmanagement en leerprestaties via microanalyses van lessen in taal, lezen en wiskunde. De behoefte aan orde op school en de implicaties daarvan voor de opleiding van leraren en het leren van de leerlingen is uitgebreid gedocumenteerd in de onderzoeksliteratuur (zie bijv. Pittman, 1985; Doyle, 1986; Emmer, 1987; Rosenholtz, 1989 en Carter, 1990).

Wat niet is onderzocht, is de relatie tussen bepaalde managementbenaderingen en hun langetermijn-invloed na het eerste jaar van invoering ervan. Het adagium "wij onderwijzen zoals we onderwezen zijn", blijft een waarheid als een koe zolang we geen andere mogelijkheden ervaren.

De meest gebruikelijke benadering van klassenmanagement in de meeste scholen betreft enigerlei vorm van gedragsverandering. Regels, consequenties en beloningen lijken de pijlers te zijn van het repertoire voor leerlingdiscipline van de meeste leraren. Waar komt deze benadering vandaan? Hoe bruikbaar is hij in een tijd waarin actief leren en een accent op denkvaardigheden op hoger niveau zijn opgenomen in het curriculum? We zullen zien dat de wortels van het behaviorisme en de tegenhanger ervan in het onderwijs, gedragsverandering, ontsproten zijn uit tamelijke ongebruikelijke bronnen – een kwijlende hond, een luidende bel en chocoladekoekjes.

## Behaviorisme en gedragsverandering

De filmprojector ratelde maar door toen een 16 mm film werd vertoond op een twee meter breed scherm dat voorin het klaslokaal stond. Het jaar was 1970 en de film ging over klassenmanagement. De commentator beschreef een nieuwe methode voor leraren om hun leerlingen te motiveren en goed gedrag af te dwingen. De film toonde een lerares uit klas-5 die in haar tasje greep terwijl zij tussen de rijen leerlingen liep die werkbladen invulden aan hun tafeltjes. Zij legde snoepjes op de hoek van de tafeltjes. Een leerling keek even op naar de lerares, glimlachte en at het snoepje op. Deze scène werd door de hele film heen herhaald. De commentator legde uit dat de lerares een voorbeeld gaf van "*operant conditioning*", een onderdeel van een nieuwe benadering van klassenmanagement die "gedragsverandering" heette.

De 16 mm film was een voorbeeld van een van de drie types behavioristische leertheorieën – *Operant Conditioning*, in 1919 ontwikkeld door Thorndike en in 1938 uitgebreid door B.F. Skinner. *Classical Conditioning* (Pavlov) en sociaal leren (Bandura) vormen de beide andere theorieën, samen bekend als behaviorisme. Figuur 1 toont de wortels van het behaviorisme van de tijd van Aristoteles tot vandaag. In een essay van Aristoteles, getiteld *Geheugen*, spreekt hij over "associaties" waarmee we vergelijkbare gebeurtenissen of mentale beelden aan elkaar relateren. Een zwaard en een gevecht, bijvoorbeeld, zouden met elkaar geassocieerd worden. Andere filosofen en onderzoekers, met name psychologen, probeerden de mensheid te observeren en theorieën en modellen te ontwikkelen om het menselijk gedrag mee te verklaren, voorspellen en, soms, te veranderen. Voorafgaand aan het werk van Skinner had een Russische wetenschapper, Ivan Pavlov, die in 1904 de Nobelprijs had gewonnen voor zijn onderzoek naar de spijsvertering, een aantal experimenten uitgevoerd met honden en hun fysiologische reacties op voedsel. Dat leidde tot een nieuwe psychologische theorie voor mensen. *Classical Conditioning* is een theorie die is afgeleid van Pavlovs waarnemingen toen hij de reacties van een hond die voedsel kreeg afmat aan de hoeveelheid kwijl. Honden begonnen herhaaldelijk te kwijlen als hen voedsel werd voorgezet – dat was een ongeconditioneerde (natuurlijke) reactie op het voedsel. Pavlov luidde telkens een bel als de hond voedsel kreeg en na verloop van tijd begon de hond te kwijlen als hij alleen maar de bel hoorde. De bel werd een "geconditioneerde" (onnatuurlijke, externe) reactie. Pavlov begreep dat de bel het kwijlen van de hond versterkte. Als het voedsel werd weggenomen, kwam die versterking niet voor en de reactie van de hond verdween of werd "geblust". Deze dierexperimenten leidden tot verder onderzoek naar de conditionering van het gedrag van dieren en vervolgens van mensen om bepaalde reacties te bereiken.

*Operant Conditioning*, zoals beschreven door B.F. Skinner, gaat om het versterken van gedrag en de relatie ervan met specifieke consequenties. In het voorbeeld van de film, werken de leerlingen zwijgend aan hun tafeltjes, wat wordt

gevolgd door een positieve of prettige consequentie (het ontvangen van snoepjes van de lerares), hetgeen dit rustige werken vaker zou teweegbrengen.

*Conditioning* (conditionering) is een begrip dat door B.F. Skinner is bedacht ter verklaring van zijn observaties van zogenaamde contingenties van versterking waaronder het leren plaatsvindt (Skinner, 1968). Een 'contingentie' is een handeling – in dit geval van de lerares – die herhaald wordt om een bepaalde reactie van de leerling te versterken. Maar om "efficiënt mathematisch gedrag" bij leerlingen te produceren, zijn maar liefst "in de orde van 25.000 contingenties" nodig (Smith, 1996). Psychologische lessen die in het laboratorium met ratten en duiven worden geleerd, laten zich kennelijk niet zo eenvoudig overbrengen op de mens of de klas. De leraar is niet de enige "versterkende actor" in de klas en Skinner realiseerde zich dat een klas een zeer complexe situatie is met slechts een leraar en vele leerlingen.

Skinner zet uiteen dat een leraar in een typische klas niet in staat is om versterkingen snel genoeg of vaak genoeg aan te dragen. Daarom beveelt hij het gebruik van onderwijsmachines aan, die volgens hem bepaalde voordelen bieden (Biehler & Snowman, 1982, p. 153).

Alhoewel de behavioristische theorie van het leren in de jaren zeventig van de vorige eeuw plaats moest maken voor andere theorieën die minder nadruk leggen op het onder controle brengen van het individu en het uitzoeken waarom mensen zich op bepaalde manieren gedragen en denken (bijv. de theorie van het Cognitief leren), heeft het behaviorisme toch een nieuw thuis gevonden in het Amerikaanse klaslokaal.

Sinds de vroege jaren zestig van de vorige eeuw hebben veel leraren hun vertrouwen gesteld in programma's voor gedragsverandering die zijn afgeleid van *Operant Conditioning* teneinde het gedrag van de leerlingen in de klas te beteugelen. Commerciële programma's als *Assertive Discipline* (Canter, 1976) hebben de principes van *Operant Conditioning* en gedragsverandering gesystematiseerd. *Assertive Discipline* vraagt leraren om regels, consequenties (bestrafing) en beloningen te gebruiken om het gedrag van leerlingen te controleren. *Operant Conditioning* richt zich op versterking van gewenst gedrag en het blussen van ongewenst gedrag. Het kan echter maar al te makkelijk worden misbruikt. Er is een managementprogramma dat de lezers opdraagt om de namen van de leerlingen op het bord te schrijven als waarschuwing dat ze zich misdragen. Ironisch genoeg, kan dit precies het tegengestelde resultaat bereiken door het ongewenst gedrag van leerlingen te "versterken". De leerlingen met hun namen op het bord zouden wel eens aandacht kunnen opeisen en hun naam daar versterkt het aandachtvragende gedrag. Onderzoek naar behaviorisme en de toepassing ervan op scholen via gedragsverandering, kent belangrijke beperkingen.

Emmer en Aussiker (1987) rapporteerden in hun overzicht van klassenmanagementstudies dat in een van die studies (Bauer, 1982) "de attitudes van leerlingen tegenover school *lager* waren in de *Assertive Discipline*-school" (p. 37). Disciplinemanagementprogramma's die in hoge mate behavioristisch zijn en zich richten op het controleren van leerlingengedrag via straffen, kunnen de attitudes van leerlingen tegenover school verlagen in plaats van zelfdiscipline onder leerlingen op te bouwen.

In een meerjarig onderzoek in meerdere scholen naar het managen van pubergedrag concluderen Gottfredson en Hybl (1993) dat "gerichte programma's die gedrags- en cognitieve benaderingen gebruiken om leerlingen te leren hun eigen gedrag te managen, zeer effectief lijken te zijn voor het vervangen van ongewenst door gewenst gedrag" (p. 210). De onderzoeksliteratuur over klassenmanagement toont aan dat programma's die de nadruk leggen op zelfdiscipline van leerlingen boven externe controlefactoren, waaronder een nadruk op bestrafing van wangedrag, een grotere belofte met zich meebrengen voor de verbetering van leerresultaten en leeromgevingen. Hoy, Tarter en Kottkamp (1991) concluderen in hun studie naar het organisatorisch klimaat in scholen dat "langetermijn-verbeteringen in leerresultaten... waarschijnlijk vooral in verband te brengen zijn met scholen die een sterke nadruk leggen op leren binnen de context van een gezonde en open omgeving" (p.151). Klassenmanagementsystemen die het potentieel van leerlingen en leraren als coöperatieve deelnemers in het creëren van gezonde en open leeromgevingen verwaarlozen, missen de kans om het onderwijs in binnensteden te verbeteren. Een onderzoek van Parker (1994) onder 608 leerlingen van de middenschool in 47 klassen, waarvan er 18 *Assertive Discipline* (Canter & Canter, 1992) gebruikten en 29 niet, kwam tot de conclusie dat deze laatste klassen hun leeromgevingen aanmerkelijk hoger schatten wat betreft betrokkenheid, verwantschap, ondersteuning door leraren en innovatie, dan leerlingen in *Assertive Discipline*-klassen. Parker constateerde ook dat er in de niet-*Assertive Discipline*-klassen minder nadruk werd gelegd op controle door de leerkracht. Wat dan te doen met wangedrag als het een barrière wordt voor lesgeven en leren?

Wangedrag kan een symptoom zijn van andere problemen in de klas, de school of de samenleving waardoor leraren en leerlingen worden beïnvloed. Brantlinger (1993) concludeert dat het gezinsinkomen bij de leerlingen thuis tot verschillen in behandeling door leraren en schoolleiding leidt als leerlingen uit gezinnen met hoge en met lage inkomens de regels op school en in de klas overtreden. Deze verschillen in behandeling resulteerden in agressiever gedrag van leerlingen uit gezinnen met een laag inkomen. Kounin (1970) heeft de relatie laten zien tussen het management en het lesgeven van leraren en het gedrag van de leerlingen. De praktijken van klassenmanagement bleken beleidsinitiatieven te doorkruisen. McCaslin en Good (1992) stelden vast dat onderwijshervormingen worden gefrustreerd door "klassenmanagementmethodes die simpelweg gehoorzaamheid aanmoedigen, zo niet eisen" (p. 4).

Het behaviorisme gaat uit van een paradigma of perspectief waarbij de controle bij de leraar berust en gehoorzaamheid bij de leerlingen. Dan resteert er weinig flexibiliteit in de mogelijkheden voor leerlingen om de

vaardigheden te leren die ze nodig hebben om in een wereld te functioneren waar zij onafhankelijk moeten werken, beslissingen nemen en problemen voorkomen en oplossen en tegelijkertijd sterke interpersoonlijke netwerken met anderen moeten onderhouden. Er is nog een probleem met het behaviorisme: het vertrouwen op bestraffing om ongewenst gedrag te verminderen. Gezien de juridische en ethische implicaties, beperken de meeste scholen het toepassen van straffen bij handelingen die waarschijnlijk geen duurzaam effect hebben. Biehler en Snowman (1990) vonden belangrijke beperkingen in het gebruik ervan.

### **Beperkingen van bestraffing**

1. Lichte straffen (het type dat meestal wordt toegepast) voorkomt ongewenst gedrag niet permanent. Ze kunnen het hoogstens tijdelijk onderdrukken.
2. Het bestrafte gedrag kan worden voortgezet als de bestraffer niet aanwezig is.
3. Straffen kunnen de mate van het ongewenst gedrag zelf versterken. Veel leraren menen dat een publieke reprimande doeltreffend kan zijn. Maar voor sommige leerlingen is de aandacht van de leraar en van medeleerlingen, ongeacht de vorm die deze aanneemt, juist een positieve versterking en zal dus het gedrag doen toenemen dat de leraar wil uitbannen.
4. Bestraffing kan ongewenst neveneffecten teweegbrengen. Zoals een rat die een stroomstoot heeft gekregen in een Skinner-box deze gaat vrezen, zo gaan bestrafte kinderen de leraar en de school zien als objecten die ze moeten vrezen en uit de weg gaan. Het gevolg daarvan is absentie, te laat komen en angsten, zaken die niet ten goede komen aan het leervermogen.
5. Wie bestraft vertoont een type gedrag (fysieke agressie) waarvan hij niet wil dat de leerlingen dat vertonen.
6. Om effectief te kunnen zijn, moeten straffen vaar zwaar zijn en meteen na een ongewenste reactie worden toegediend. Maar juridische en ethische beperkingen staan geen zware straffen toe (Biehler & Snowman, 1990, p. 344).

Als het behaviorisme inderdaad zijn bruikbaarheid in de klas heeft overleefd, wat kan er dan voor in de plaats komen? Verandering vereist meer dan het vervangen van een klassenmanagementstrategie door een andere. Verandering vereist een nieuwe manier om de wereld van klaslokalen en scholen te bezien en een nieuwe manier om de rol van de lerende (de leerlingen, maar ook de leraren) te beschouwen. Dit vereist een wisseling van ons paradigma van waar het is "Ik ben de baas" naar "Wij zijn de baas." Om op te kunnen schuiven van "ik" naar "wij", moet enige afstand worden overbrugd en moeten onderwijsgeevenden de gelegenheid krijgen om andere voorbeelden en modellen te ontdekken waarmee leeromgevingen kunnen worden gecreëerd die recht doen aan de behoeften van zowel leraren als leerlingen.

### **Het paradigma**

De term *paradigma* komt uit het Grieks en betekent "para", bij, en "deigma", voorbeeld. Tegenwoordig wordt de term vaak gedefinieerd als *model, theorie, perspectief of referentiepunt*. Het verwijst naar hoe we de wereld beschouwen vanuit onze doorlopende levenservaringen. Als onze ogen lenzen zijn die ons mechanisch in staat stellen om te zien, dan vervormt ons paradigma wat we zien – het is een psychologisch proces. De drukpers en de computer zijn twee technologische hulpmiddelen die hoe we de wereldgebeurtenissen zien en interpreteren ingrijpend hebben veranderd.

Kijk naar het plaatje in figuur 2. Wat zie je? Sommigen zullen een jonge vrouw van een jaar of twintig, dertig zien, terwijl anderen een veel oudere vrouw zien, mogelijk tussen de zeventig en tachtig jaar oud. Hoe is dat mogelijk? Hoe kan hetzelfde plaatje zulke dramatisch verschillende reacties oproepen? Ik maakte met plaatje kennis tijdens mijn eerste psychologiecollege. De professor legde het op de overheadprojector en vroeg ons om onze hand op te steken als we een jonge vrouw zagen. Ongeveer de helft van de studenten stak zijn hand op. Ik was een van hen. Het verbaasde me dat de persoon naast mij de jonge vrouw niet kon zien.

Ik wees naar het plaatje en zei: "Zie je haar niet?" Hij antwoordde: "Jawel, maar ze is heel oud." Met mijn vinger traceerde ik het profiel van de jonge vrouw. Haar gezicht is van ons afgewend. Er is een wimper zichtbaar boven haar neus. Maar mijn buurman kon haar nog steeds niet zien. Het verbaasde hem evenzeer dat ik de oude vrouw niet kon zien.

Hij traceerde de gelaatstrekken van de oude vrouw.

Haar kin en mond zijn onderaan, met de zwarte jas een weerszijden van haar kin en mond. Haar oog is waar in mijn interpretatie van het plaatje het oor van de jonge vrouw is. Plotseling zag ik "zijn" plaatje van de oude vrouw evenals "mijn" plaatje van de jonge vrouw.



**Figuur 2. Twee vrouwen ...**

Het plaatje van de twee vrouwen en van de vaas met de twee gezichten (zie figuur 3) weerspiegelen beschouwingen van de wereld. Deze beschouwingen of percepties worden gestuurd door collectieve ervaringen. In de vroege jaren zestig van de vorige eeuw toonden IQ-tests vaak het woord “koe”, met daarbij plaatjes van een koe, een hond en een muis. De leerlingen moesten aanwijzen welk plaatje bij het woord hoorde. Veel leerlingen in stedse omgevingen wezen de hond aan omdat zij nog nooit een koe hadden gezien. We betreden de school allemaal met verschillende levens- en onderwijservaringen.

### Paradigma's wijzigen

De geschiedenis van de mensheid is een reeks van paradigmawisselingen. In 1492 dachten velen dat de aarde plat was en dat een schip dat over de horizon voer van de aarde zou vallen. Als ik een buitenlandse reis aanvang, ben ik blij dat het paradigma van de “platte aarde” niet langer het overheersende paradigma is. Galileo moest van de kerk zijn paradigma terugnemen dat de aarde rond de zon draait, om zo zijn leven te kunnen redden.

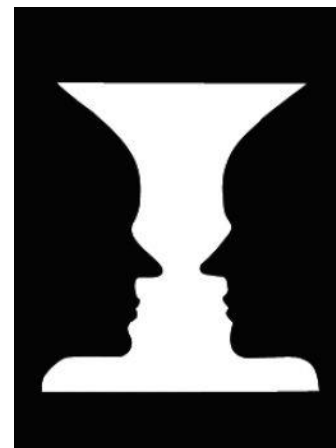
We weten nu echter dat hij gelijk had. Paradigma's veranderen als nieuwe kennis het sociale bewustzijn binnendringt. De lijst van paradigmawisselingen is eindeloos. Als je na 1970 bent geboren, ben je geboren in de wereld van computers. Als je voor 1945 bent geboren, dan bestond het grootste deel van de technologie en de medicijnen die we innemen niet (televisie, computers, video- en computersoftware, CD's, mobiele telefoons, antibiotica en transplantaties). Ditzelfde perspectief geldt in de klas.

Als we kinderen bijvoorbeeld beschouwen als wezenlijk goed, dat zal onze interpretatie van hun gedrag vanuit dat perspectief geschieden. We staan hen verantwoordelijkheden toe, bieden kansen voor zelfdiscipline en staan toe dat leerlingen van hun fouten leren. Fouten geven gelegenheid tot leren en reflecteren eerder groei dan defecten in het individu. Het klassenmanagementsysteem dat wordt gebruikt, weerspiegelt ons respect voor de lerende. Als we kinderen als wezenlijk destructief beschouwen, dat zal ons systeem van klassenmanagement dat perspectief weerspiegelen. We zullen dan een systeem creëren waarin ons optreden de leerlingen vertelt dat we ze niet voldoende vertrouwen om alleen gelaten te worden, dat andere leerlingen hen in de gaten moeten houden en misdragingen aan de leraar melden.

Beloningen zijn nodig om de leerlingen zonder voorbehoud te laten gehoorzamen en dingen te doen die onplezierig of afgezaagd zijn. Gehoorzaamheid in plaats van initiatief wordt gewaardeerd en een leerling die een passieve lerende is wordt geprefereerd boven een leerling als actieve lerende. “Maar als je wegneemt wat ik weet – behaviorisme en hoe ik ben opgevoed – wat komt er dan voor de plaats?” Een goede vraag die vaak gesteld wordt door leerkrachten, ouders, schoolleiders en toekomstige leraren die nooit alternatieven van klassenmanagement hebben ervaren of gezien. Het behaviorisme vereist externe controle over de lerende.

Het doel van de meeste leraren is wel om zelfdiscipline te bevorderen, maar de weg die zij nemen naar dat doel is verkeerd. Te vaak staat de medewerking die leraren aan hun leerlingen vragen om les te kunnen geven niet toe dat er een werkelijk engagement ontstaat in het leerproces. Leraren stellen hun eisen ten aanzien orde, zonder deze te relateren aan de vereisten voor het leren. Discipline wordt gemandateerd in plaats van ontwikkeld. De verschillen tussen het coöperatief opbouwen van zelfdiscipline en het opleggen van discipline, vormen het balanceerpunt tussen de traditionele klas en een persoonsgerichte klas. In een persoonsgerichte leeromgeving bestaat discipline – *zelfdiscipline*. In de bredere context van het leven is zelfdiscipline kennis over je zelf en de handelingen die nodig zijn om als persoon te groeien en te ontwikkelen. Een persoonsgerichte klas kent een balans tussen de behoeften en verantwoordelijkheden van leraar en leerlingen. In een leerkracht-gecentreerde klas staat de leraar meestal, zo niet voortdurend “aan het roer”. Leerlingen gaan zitten en wachten op instructies en nemen zelden het initiatief. Leraren hebben de leiding, maar zeggen aan het eind van de schooldag dat ze uitgeput zijn. “Ik heb me nooit gerealiseerd hoeveel energie en inspanningen het kost om de leerlingen in het gareel te houden. Ik ga iedere dag met hoofdpijn naar huis,” vertelde een lerares van klas-4 in een grote stad, die bekend stond om de discipline die zij in haar klas kon afdwingen. In een leerlingengerichte klas ligt het accent echter juist op de leerling. In veel gevallen is de leraar niet in staat om adequaat te reageren en raakt hij overmand door de een-op-een interacties met dertig leerlingen elke drie kwartier in het voortgezet onderwijs, of de hele dag door met leerlingen van de basisschool. Een algebrale leraar van een klas-7 vertelde: “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.”

Een persoonsgerichte klas heeft een balans tussen de behoeften van de leerlingen en die van de leraar. Er zijn voldoende mogelijkheden van leerlingen en leraren om samen te werken en een ordelijke leeromgeving op te bouwen waarin de zelfdiscipline van leerlingen wordt aangemoedigd.



Figuur 3. Twee gezichten ...

## Persoonsgericht klassenmanagement<sup>1</sup>

Persoonsgericht klassenmanagement biedt de balans die nodig is om de actieve participatie in coöperatieve leeromgevingen te bevorderen. Klassenmanagement heeft verschillende betekenissen, waaronder *zorgzaamheid*, *begeleiding* en *samenwerking*, alsmede administratie en toezicht. Persoonsgerichte klassen benadrukken zorgzaamheid, begeleiding, samenwerking en het ontwikkelen van zelfdiscipline. Persoonsgerichte klassen moedigen de leerlingen aan om voor zichzelf te denken en om anderen te helpen. Tabel 1 geeft een referentiepunt voor de verschillen tussen leerkracht-gecentreerde en persoonsgerichte klassen. Wat wellicht het belangrijkste is, is dat in een persoonsgerichte klas zowel de leraar als de leerlingen profiteren. De meeste klassen staan overigens niet totaal aan de ene of de andere zijde, maar er zijn duidelijke verschillen tussen de twee benaderingen.

**Tabel 1. Klassenmanagement in leerkracht-gecentreerde en persoonsgerichte omgevingen**

<i>Leerkracht-gecentreerde klassen</i>	<i>Persoonsgerichte klassen</i>
Leraar is de enige leider.	Leiderschap wordt gedeeld.
Management is een vorm van toezicht.	Management is een vorm van de weg wijzen.
Leraar neemt de verantwoordelijkheid voor papierwerk en organisatie.	Leerlingen helpen bij het laten functioneren van de klas.
Discipline komt van de leraar.	Discipline komt uit jezelf.
Een enkele leerling is het hulpje van de leraar.	Alle leerlingen hebben de gelegenheid om een integraal onderdeel te worden van het management van de klas.
Leraar stelt de regels vast en hangt die op in in het lokaal.	Regels worden opgesteld door leraar en leerlingen in de vorm van een 'grondwet' voor de klas.
Consequenties liggen vast voor alle leerlingen.	Consequenties weerspiegelen individuele verschillen.
Beloningen zijn doorgaans extrinsiek.	Beloningen zijn doorgaans intrinsiek.
Leerlingen hebben weinig verantwoordelijkheden.	Leerlingen delen in de verantwoordelijkheden.
Weinig leden van bredere gemeenschap komen in de klas.	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.

Zelfdiscipline wordt geleidelijk aan opgebouwd en omvatten meerdere bronnen van ervaring. Het vereist een leeromgeving die kansen biedt om te leren van je eigen ervaringen, inclusief fouten, en om op deze ervaringen te reflecteren. Maar hoe ziet zelfdiscipline er uit en hoe wordt die bereikt? Wellicht is het het beste om dit te beschrijven via een schets die is gebaseerd op voorbeelden uit school en klas.

## Zelfgestuurd actief leren

De leerlingen in deze actieve klas-2 werken in vier leercentra die verspreid zijn over het lokaal. In het schrijfcentrum schrijven vier leerlingen over de vlinders die ze eerder die dag hadden gezien. Er is in het schrijfcentrum slechts plaats voor vier leerlingen tegelijk en twee andere leerlingen willen erbij. De twee leerlingen kijken naar een bord naast het schrijfcentrum en zien dat alle "kaartjes" zijn vergeven. Zij zien ook dat twee leerlingen nog maar tien minuten tijd over hebben op de timer bij het centrum. Zij schrijven hun namen op het kleine schoolbord om hun plaatsen te reserveren en gaan naar de leeshoek om verder te lezen in de boeken waaraan zij de vorige dag waren begonnen.

Keuze, je eigen tijd indelen, doelen en prioriteiten stellen en een zekere orde zijn onderdeel van zelfdiscipline. Heel jonge kinderen kunnen goed gedijen in omgevingen die keuzevrijheid bieden en toch structuur hebben. De beperkingen aan ruimte, materialen en tijd vereisen een of andere vorm van organisatie. Te vaak profiteren slechts enkele leerlingen

<sup>1</sup> Gebaseerd op Carl Rogers en H. Jerome Freiberg (1994). *Freedom to Learn*, derde editie. Allyn & Bacon..

of de leraar van de organisatie, zelden beide. In dit voorbeeld voorkwam de organisatie een onnodig conflict tussen de leerlingen in het schrijfcentrum en konden ze goede keuzes maken. De leerlingen in deze klas hebben de ruimte om rond te lopen, besluiten te nemen over wat zij een deel van de dag willen leren en om met elkaar in interactie te treden. De leerkracht geeft de structuur aan, maar de leerlingen hebben keuzevrijheid binnen die structuur.

## Mythes over discipline

Er bestaan vele mythes en misverstanden over discipline en deze komen duidelijk naar voren in de taal die wordt gebruikt om filosofieën over scholen, kinderen en discipline te beschrijven.

“Spaar de roe, verwen het kind.” “Dit doet mij meer pijn dan jou.” “Geen pijn, geen profijt.” “Een rustige school is een goede school.” “Zij heeft veel discipline.” “Ze zijn niet in de hand houden.” Woorden die hier te binnen schieten: gehoorzaamheid, controle, straf, respect, autoriteit en striktheid – allemaal woorden die typische worden gebruikt om discipline te beschrijven. Maar er is een andere taal die ook discipline beschrijft. “Hier geven ze echt om kinderen.” “Ik hou van deze school.” “We hoeven hier niet te vechten.” “Laten we het samen proberen.” “Ik heb het zelf gedaan – dat voelt geweldig!” De woorden die hier te binnen schieten: delen, helpen, geven, samenwerken, zorg, respect en vrijheid – allemaal woorden die gebruikt worden om persoonsgerichte discipline te beschrijven. Taal beschrijft gedrag, waarden en iemands filosofie.

We komen bij de kern van de zaak: onze filosofie over het wezen van onderwijzen, leren en leerlingen bepaalt het type onderwijs en de discipline in onze scholen en klaslokalen. We hebben de neiging te onderwijzen zoals we zelf onderwezen zijn, waarbij gewijzigde omstandigheden worden genegeerd. We zien discipline ook in het licht van wat we zelf hebben ervaren. Deze twee ervaringen beïnvloeden de route waarlangs we het leerklimaat faciliteren in klassen en scholen. Nieuwe ervaringen in persoonsgerichte omgevingen, zowel voor leraren als voor leerlingen, veranderen de wijze waarop onderwijs en discipline het leren van de leerlingen beïnvloeden.

## Heerst er orde in een persoonsgerichte klas?

Onze beschaving kan worden gezien als de behoefte van de mensheid om enige orde te scheppen in de chaos van toevallige gebeurtenissen. In de prehistorie was jagen en verzamelen minder voorspelbaar dan je eigen voedsel verbouwen. Zodra aan de basisbehoeften van voedsel, onderdak en veiligheid was voldaan, hadden mensen tijd voor andere, meer ontwikkelde activiteiten als kunst, muziek, schrijven en lezen. De dagelijkse strijd om het voortbestaan werd minder dringend, waardoor mensen hun aandacht konden richten op de wereld om hen heen. Het concept “school” ontstond uit dit proces om meer te weten te komen over de wereld.

Het woord *school* kan worden herleid tot het Griekse woord “*scholé*”, wat *vrije tijd* betekent. In de tijd van Grieken was er een kleine klasse van mensen die, door het werk van anderen, de tijd of vrije tijd had om te leren. In dezelfde context was een *leraar* een *gids* voor de lerende. De term *discipline*, gebruikt als zelfstandig werkwoord, komt uit het Latijn en betekende *onderwijzen en leren*. Zoals in het dagelijkse leven, heeft de klas een zekere orde nodig om het leren mogelijk te maken. Enkele van de dagelijkse gebeurtenissen konden worden gesystematiseerd, zodat de beschikbare tijd kon worden gespendeerd aan leren in plaats van organiseren.

Als mensen hebben wij verschillende behoeften. Deze behoeften omvatten het verlangen om erbij te horen, om veilig te zijn, voedsel, kleding en onderdak te hebben, om als een individu te worden gezien en om een zekere stabiliteit en orde te kennen om ons dagelijkse leven te leiden. Deze menselijke behoeften veranderen niet als het kind het klaslokaal betreedt. De onderlinge verbindingen in de moderne wereld stellen ons voor hogere eisen met betrekking tot voorspelbaar en consequent handelen. Sommige gebeurtenissen in ons leven, wat we noemen *routines*, worden gesystematiseerd zodat we niet voortdurend nieuwe beslissingen hoeven te nemen voor elke gebeurtenis. Klassenmanagement maakt dat deze routines een plek hebben in de klas om andere, meer belangrijke gebeurtenissen te laten plaatsvinden. Klassenmanagement lijkt op de fundering van een huis: je ziet het nauwelijks, maar zonder solide fundament begint alles te rammelen.

Ik herinner me een interview met Albert Einstein over diens garderode. Van Einstein was bekend dat hij meerdere truien had van allemaal dezelfde kleur. Toen hem gevraagd werd waarom hij elke dezelfde kleren droeg, antwoordde hij dat hij geen zin had om elke dag opnieuw te besluiten wat hij zou dragen. Hij had duidelijk belangrijkere dingen aan zijn hoofd. Kleine afleidingen kunnen grote barrières worden voor hogere prestaties. Het is wellicht ironisch dat klassenmanagement zoveel tijd opslokt in scholen, terwijl het een kleine afleiding zou moeten zijn. Misschien kijken we naar de gevolgen van het probleem in plaats van naar de oorzaken ervan. De manier waarop we problemen benaderen, bepaalt vaak de oplossing ervan.

## Driedimensionale discipline en leren

Discipline en onderwijs zijn geen afzonderlijke stromen. Ze zijn interactief en kennen drie dimensies: de leraardimensie (kennis en structuur uit een zekere bron), een coöperatieve dimensie (leerlingen en leraar werken samen) en de zelfdimensie (onafhankelijke individuele leren uit meerdere bronnen).

Met de *leraardimensie* van discipline zijn we het meest vertrouwd. Discipline en kennis worden ontleend aan de leraar en de rol van de leerling is om te luisteren naar de leraar en zich naar hem te voegen. Sommige conflicten, vooral in het voortgezet onderwijs, zijn een functie van leerlingenverzet jegens de eisen van de leraar die de aandacht van de lerende minimaliseren.

De *coöperatieve dimensie* ligt halverwege externe en zelfgestuurde discipline en onderwijs. Leerkrachten en leerlingen werken samen in een mate die gebaseerd is op het comfortniveau van alle aanwezigen in de klas – daarbij opschuivend van de leraar als de bron van kennis en discipline. Het werken in coöperatieve groepen ontwikkelt een ervaringsdimensie die in veel klassen nodig is om leraren en leerlingen de weg te wijzen langs een continuüm naar zelfgestuurde discipline en leren.

De *zelfdimensie* van discipline betekent dat leraar en leraren op een geheel andere niveau van interactie bezig zijn. Leerlingen voeren hun eigen onderzoeksprojecten uit, werken op basis van leercontracten, organiseren hun eigen tijd en rapporteren wat zij geleerd hebben via uiteenlopende media (van print en illustraties tot video). De scholen waar leerlingen van houden, bieden gelegenheden voor zelfgestuurd leren en zelfdiscipline. Op Clement McDonough City Magnet in Lowell, Massachusetts heeft zelfdiscipline vorm gekregen in een leerlingenrechtbank, waar leerlingen wetten opstellen en zaken behandelen zonder een van buitenaf opgelegd disciplinesysteem.

Leerlingen en leraren in scholen overal in de Verenigde Staten (zie *Freedom to Learn*, Rogers & Freiberg, 1994, voor voorbeelden) bieden leerlingen uiteenlopende mogelijkheden voor zelfdiscipline via vergaderingen, projecten, dienstverlening in de buurt en het dagelijks oplossen van complexe problemen.

Het Driedimensionale Discipline en Leren continuüm dat wordt weergegeven in Figuur 4, toont de onderlinge relaties van leren en discipline. Sommige leraren die het grootste deel van hun leven leraargericht hebben gewerkt, zullen het moeilijk vinden om in korte tijd van een kant van het continuüm naar de andere kant op te schuiven. Blijvende verandering vergt tijd en de steun van alle sectoren van de gemeenschap. Het continuüm representeert een uitgebreid repertoire aan opties voor elke leerkracht. Met steun en de gelegenheid om andere benaderingen van discipline en onderwijs te ervaren, is een geleidelijke beweging van een kant van het continuüm naar de andere kant zowel een realistisch als een haalbaar doel. Die beweging is flexibel in plaats van vast. Leraren en leerlingen hebben meerdere gelegenheden om zelfdiscipline te ontwikkelen. De rol van leraar op het continuüm verandert met het type onderwijs. Tegelijkertijd veranderen ook de rollen van de leerlingen. Leraar en leerlingen worden *co-lerenden*. Uiteindelijk zullen de leerlingen in staat zijn om van het hele continuüm te leren. Leraren en leerlingen die dit type leren hebben ervaren, worden deel van een gemeenschap van creatieve en zelfgedisciplineerde lerenden die in staat zijn om meer te doen dan informatie te vergaren – zij zijn in staat de toekomst uit te vinden en het verleden te verbeteren.

**Figuur 4. Driemensionele Discipline en Leren**

### Leerkracht-gecentreerd

*Leraardimensie:* Leraar stuurt en controleert het gedrag van de leerlingen.

**De rol van de leraar is directief.**

*Coöperatieve dimensie:* Leraar/leerlingen werken samen aan de ontwikkeling van een positieve omgeving in de klas

**De rol van de leraar is semi-directief/faciliterend..**

*Zelfdimensie:* Leerlingen zijn intern zelfgedisciplineerd en behoeven minimale directe supervisie van een volwassene.

**De rol van de leraar is non-directief/faciliterend.**

College  
Overhoring

Oefening en praktijk  
Demonstratie  
Discussie  
Coöperatieve groepen

Ontdekking  
Contracten

Rollenspel

Projecten  
Onderzoek  
Zelfbeoordeling

### Leerling-gecentreerd

Bron: Carl Rogers en H. Jerome Freiberg (1994). *Freedom to Learn*, derde editie, p. 243. Columbus: Merrill Publishing.