

## **Naar een nieuw paradigma voor klassenmanagement\***

*Op de korte termijn is het gemakkelijker om de status quo te bewaren dan om te veranderen. De geschiedenis van onderwijshervormingen lijkt meer op een slingerbeweging dan op een opwaartse spiraal. De slinger beweegt naar voren en dan weer terug naar zijn oorspronkelijke toestand. Terwijl hervormingen in andere vakgebieden – bijvoorbeeld de geneeskunde – een opwaartse spiraal vertonen van primitief en ineffectief naar ontwikkeld en effectief, lijkt het onderwijs een beweging te ondergaan die vooruit en dan weer terug gaat in plaats van vooruit en verder.*

*In het verleden hebben de meeste onderwijshervormingen zich gericht op het veranderen van het curriculum, in plaats van op verandering van de leeromgeving in school en klas. De auteur meent dat beide tegelijkertijd moeten plaatsvinden. Een leerlinggericht curriculum in een leraargerichte leeromgeving werkt contraproductief.*

*In deze bijdrage wordt een persoonsgericht leermodel voorgesteld, waarin de behoeften van de leraar en de leerlingen met elkaar in balans zijn. Daarmee wordt een verandering mogelijk in het paradigma voor klassenmanagement; van behaviorisme, waarvan vooral de leraar profiteerde, naar de modellen die in de andere bijdragen worden beschreven.*

*Het nieuwe paradigma overeind houden geeft ons drie redenen om de hervormingen te consolideren:*

- *Programmaontwikkelingen sinds de late jaren vijftig van de vorige eeuw zijn opgeschoven van theorievorming naar de toepassing van managementmodellen in de klas.*
- *Sommige van deze modellen zijn longitudinaal onderzocht naar programma-efficiency.*
- *Er is een belangrijke mate van vooruitgang geboekt in de richting van een onderwijskundige kennisbasis die veranderingen in het klassenmanagementparadigma kan ondersteunen.*

*Het overeind houden van het klassenmanagementparadigma zal niet eenvoudig zijn, maar het heeft een veel hogere slaagkans gezien andere, parallelle ontwikkelingen in onderzoek en ontwikkeling en de noodzaak om de jeugd voor te bereiden op een snel veranderende wereld.*

### **Het bos en de bomen**

Er was ooit een houthakker die de beste was in zijn dorp. Hij kon tien per dag vamen hout hakken. Elke dag sleep hij zijn bijl naar een fijne, glimmende punt. Aanvankelijk sleep hij zijn bijl maar een keer per week, maar hij had een houthakker uit een ander dorp ontmoet die zijn bijl elke dag sleep en zo het aantal vamen hout dat hij hakte wist te vergroten. De eerste houthakker besloot dit voorbeeld te volgen. Hij hakte meer hout dan enige andere houthakker en verdiende heel goed. Maar na verloop van tijd zakte het aantal vamen hout dat hij hakte naar negen, daarna naar acht en later naar drie. Hij werkte echter even hard om die drie vamen per dag te hakken dan toen hij nog tien vamen per dag haalde. Hij wist wel hoe belangrijk het was om iedere dag zijn bijl te slijpen, maar hij kocht een heleboel nieuwe dingen met het geld dat hij verdiende en dat ging ten koste van de tijd die hij elke avond besteedde aan het

---

\* Uit: H. Jerome Freiberg (Ed.) (2006). *Beyond Behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, p. 155-163. Houston: Classics for the Classroom.

slijpen van zijn bijl. Hij dacht dat het waarschijnlijk nauwelijks verschil zou maken als hij het slijpen een of twee avonden zou overslaan. Veel van die nieuwe dingen die hij kocht, gingen op krediet, wetende dat hij het geld zou hebben als hij het hout had gehakt. Het ging echter niet goed met hem, omdat hij betaald werd naar het aantal vamen hout dat hij hakte en niet naar hoe hard hij werkte. Nu was hij aan het werk om de dingen te kunnen afbetalen die hij op krediet had gekocht. Omdat de hoeveelheid hout die hij hakte drastisch was afgenomen, gingen veel mensen hun hout kopen bij een andere houthakker. Hij deed zijn beklag bij een vriend, een boer. Deze vriend luisterde geduldig naar het verhaal van de houthakken en glimlachte. Hij zag de bijl van de houthakker geleund staan tegen een boom en pakte die om het blad ervan de bekijken. De boer riep uit: “Je hakt minder hout omdat je bijl bot is. Het blad moet geslepen worden.” “Dat weet ik,” zei de houthakker, “maar ik heb geen tijd om mijn bijl te slijpen omdat ik zoveel hout moet hakken.”

Deze parabel toont de onmacht van de houthakker om de paradigmawisseling overeind te houden waarmee hij meer productief en een leider was geworden. Hij verloor zijn doel uit het oog (de noodzaak om meer hout te hakken – de bomen) zonder het grotere verband te zien (zijn bijl blijven slijpen – het bos).

Het overeind houden van het klassenmanagementparadigma vereist begrip van het grotere verband. Elk van de vijf modellen die gepresenteerd worden (*COMP, Consistency Management & Cooperative Discipline, Judicial Discipline* en de drie *C's*) plaatsen de lerende in het centrum van hun klassenmanagementmodellen. Het paradigma van leerlinggerichtheid is niet nieuw. Het is gedurende de hele vorige eeuw onderwerp geweest van discussie en onderwijshervormingen. Van John Dewey (*Democracy in Education*) tot Carl Rogers (*Freedom to Learn*) en John Goodlad (*A Place Called School*) is de leerling beurtelings het middelpunt van de aandacht geweest en het object dat door de leraar moet worden gevormd. Binnen deze noodzakelijke beperkingen moeten de leerlingen een maximale vrijheid hebben. Met betrekking tot de compartimentering in de basisschool en de gevolgen daarvan op de leerlingen, zegt Perry (1908):

De vakken worden onderwezen in plaats van de leerlingen. Het gevaar bestaat dat het kind uit het oog verloren wordt en dat het vak het middelpunt wordt van de aandacht van de leraar. Hij wordt de onderwijzer van “rekenen” in plaats van de onderwijzer van “jongens en meisjes”. (p. 187)

Cuban (1990) bestudeerde de slingerbeweging van leraargericht naar leerlinggericht onderwijs en leren, waarover hij rapporteerde in een artikel getiteld *Reforming Again, Again and Again*. Hij ziet de pogingen tot schoolhervorming van leraargericht naar leerlinggericht als een weerspiegeling van de sociale en politieke trends in de Amerikaanse samenleving. Hij concludeert: “Hervormingen vinden opnieuw, opnieuw en opnieuw plaats. Niet precies zo als de vorige en niet onder dezelfde voorwaarden, maar ze blijven doorzetten. Het is des te schrijnender dat maar weinig van deze hervormingen vaste voet aan de grond krijgen in de klas” (p. 11). Cuban stelt voor dat “we er beter aan doen om gegevens over bepaalde hervormingen te verzamelen en om hun levensgeschiedenissen in bepaalde klassen, scholen, buurten en regio’s na te gaan”(p. 12).

## **Leren van het verleden of het herhalen**

Er zijn drie belangrijke verschillen die de huidige modellen ter verandering van het klassenmanagementparadigma, zoals gepresenteerd in *Beyond Behaviorism* onderscheiden van eerdere pogingen om discipline en onderwijs te veranderen:

1. Verschillende van de beschreven programma's gaan verder dan de theorie alleen en bieden modellen aan waar universiteiten en scholen achter staan, ze hebben goede stafontwikkelingsprogramma's, materialen die in de klas zijn getest en ondersteuningssystemen op meerdere plaatsen die worden verbonden door gemeenschappelijke ervaringen met het programma. Ze brengen ook een breed spectrum aan ervaring mee naar toekomstige plaatsen.
2. Sommige modellen die in *Beyond Behaviorsm* worden gepresenteerd, voldoen al aan de criteria voor longitudinale data. Fashola en Slavin (1998) bijvoorbeeld hebben 13 landelijke schoolhervormingsmodellen geëvalueerd in hun artikel in *Phi Delta Kappan*, getiteld "Schoolwide Reform Models: What Works?" Het Consistency Management & Cooperative Discipline-model was één van slechts vier modellen die voldoen aan hun criteria voor verbetering van de studieresultaten. Bovendien hebben het CMCD-model, COMP en 3 C's meerjarige data van meerdere plaatsen die gebruikt kunnen worden om de effectiviteit van programma's te vergelijken.
3. Sinds de late jaren zestig van de vorige eeuw is er veel kennis ontwikkeld die niet beschikbaar was bij de pogingen gedurende de twintigste eeuw om onderwijshervormingen door te voeren. Andere vakgebieden – geneeskunde, rechten of accountancy, bijvoorbeeld – hebben hun paradigma's geleidelijk aan veranderd naarmate meer kennis beschikbaar kwam uit langlopend en verifieerbaar onderzoek. Het onderwijsvak is veel trager geweest in het ontwikkelen van een kennisbasis. Deze beperking lijkt zich echter te verbeteren door de ontwikkeling van onderzoekscentra, laboratoria, de nadruk op leren en de plaatsing van het onderwijs op de landelijke publieke agenda.

### **Lessen uit de geschiedenis van de geneeskunde**

Op de korte termijn is het eenvoudiger om de status quo in stand te houden dan om te veranderen. De geschiedenis van de hervormingen in de onderwijs lijkt meer op een slingerbeweging dan op een opwaartse spiraal. De slinger beweegt zich voorwaarts, om daarna terug te keren in zijn oorspronkelijke staat. Hoewel in andere vakgebieden, bijvoorbeeld de geneeskunde, de hervormingen in een spiraal zijn geraakt van primitief en ineffectief tot ontwikkeld en hoogst effectief, lijkt het onderwijs een pad te hebben gevolgd dat heen en weer in plaats van vooruit en naar boven leidt.

De opkomst van antibiotica, met name penicilline, gaf artsen de middelen om mensen te genezen van ziektes. Maar het vakgebied was al lange tijd voor de uitvinding van antibiotica bezig om zich op deze veranderingen voor te bereiden. Volgens Lewis Thomas (1979), een medisch historicus, ontdekte het medische vakgebied al rond 1830 dat het grootste deel van de geneeskunde "onzin" was (p. 159). In de meeste gevallen gingen mensen naar een ziekenhuis om er te sterven, niet om er beter te worden. Het overgrote deel van de geneeskunde was gebaseerd op vallen en opstaan en zelfs de methodes die zeer ineffectief waren "bleven tientallen jaren, zelfs eeuwen in gebruik voor ze terzijde werden gelegd" (p. 159). Tegen het begin van de twintigste eeuw had het medische vak een zodanig slechte reputatie, dat artsen op zoek gingen naar manieren om hun prestige en geloofwaardigheid te verhogen. Ze leenden de term *doctor* van de universiteit en noemden zichzelf "medisch dokter". De kunst der geneeskunde werd pas een wetenschap der geneeskunde met de "zorgvuldige, objectieve, zelfs koele observatie van zieken mensen" (p. 159). Het is in de huidige tijd van hightech geneeskunde moeilijk voorstelbaar dat de meeste artsen rond 1930 niet geloofden dat ze ziektes konden behandelen en mensen beter konden maken. Joseph Lister, die aantoonde dat de onhygiënische toestanden in de ziekenhuizen leidden tot postoperatieve infecties, werd weggehoond door zijn collega-artsen die maar niet wilden begrijpen dat de fatale infecties in

ziekenhuizen werden veroorzaakt door minuscule organismen die niet zichtbaar waren voor het blote oog. De paradigmawisseling in de geneeskunde kwam tot stand toen professionele kennis werd opgebouwd en breed verspreid onder artsen en publiek. De geneeskunde ondergaat thans weer een paradigmawisseling met de realisatie dat technologie alleen niet voldoende is om de mensheid naar een gezonder leven te voeren.

### **Het nieuwe paradigma: de blik richten op de klaslokalen**

Hoe zou het nieuwe klassenmanagementparadigma eruit zien als je een klaslokaal of een school binnenloopt? Er zouden verschillen zijn in zowel klasklimaat als organisatie. We geven boodschappen af aan de leerlingen over hoe we met elkaar wensen om te gaan, boodschappen die persoonlijk worden overgedragen via onze non-verbale communicatie, oogcontact en lichaamstaal, en verbaal via de toon van onze stem. We communiceren visueel in termen van hoe het klaslokaal is georganiseerd. Een klaslokaal, bijvoorbeeld, met kale muren of met slechts uitingen van de leraar, geeft een signaal af aan de leerlingen: "Dit is het lokaal van de leraar". Als alleen het werk van een enkele leerling wordt uitgekozen om op te hangen, brengt dat de boodschap over dat "allen de besten hoeven te solliciteren". Hoe ouder de leerlingen zijn, des te meer is deze boodschap ingeprent.

### **Leerlingenwerk**

Een wiskundelerares in een school voor voortgezet onderwijs in een wijk met lage inkomens in Chicago bracht verandering aan in de manier waarop ze werk van de leerlingen tentoonstelde. Zij vroeg de leerlingen om zelf hun beste werk uit te kiezen, wat zij dan aan de muur zou ophangen. Drie leerlingen leverden alleen maar wat kriebelwerk in. De lerares hing het op tussen het werk van de andere leerlingen. Tijdens de volgende les vroegen ze of ze hun werk terug konden krijgen. Toen de lerares vroeg waarom, zeiden ze dat ze het wilden overdoen. De lerares legde uit dat de kwaliteit van de wiskundewerkstukken van de leerlingen aanzienlijk verbeterd was nu de leerlingen meer verantwoordelijkheid namen voor hun werk en een zekere trots op hun prestaties. De meeste werkstukken haalden weliswaar geen dikke voldoende, maar voor veel leerlingen was dit een dramatisch vooruitgang. Als de leerlingen zelf hun werk kunnen uitkiezen om op te hangen, in plaats van dat de leerkracht dat doet, bood de leerlingen de mogelijkheid om op de eigen inspanningen te reflecteren en om voorbeelden te zien van het werk van anderen.

### **Wie stelt de regels?**

Er zijn noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarden om te kunnen leren. Een ordelijke in plaats van een chaotische omgeving is een noodzakelijke voorwaarde voor de meeste leerlingen om te kunnen leren. Maar dit is slechts het begin. Hoe die orde wordt bereikt, is het verschil tussen een leraargerichte en een persoonsgerichte leeromgeving. Er zijn wel degelijk regels voor de klas en de school, maar de regels worden vastgesteld door de leerlingen en de leraar in de klas en door de grotere gemeenschap in de school. Het opstellen van regels voor de klas kan de vorm aannemen van een "grondwet" of een "magna carta". Eventuele aanpassingen zouden gemaakt kunnen worden "conventie", bijvoorbeeld halverwege het schooljaar. Verschillende klassenmanagementmodellen in *Beyond Behaviorism* laten zien hoe regels kunnen worden opgesteld door, in plaats van voor leerlingen. Zelfdiscipline van

leerlingen zal nooit bereikt kunnen worden als die alleen voorkomt wanneer de een of andere autoriteit de zaak in de gaten houdt. Het betrekken van de leerlingen is de rode draad die de vier klassenmanagementmodellen verbindt en die voor een productievere en plezieriger leerervaring zorgt.

### **Wat is mijn rol?**

De rol van de leerkracht zal veranderen, van die van regisseur en wellicht dictator, naar die van coördinator of facilitator. De leerkracht staat zijn macht of leiding niet af, maar deelt de verantwoordelijkheden die op zijn schouders rusten met de leerlingen. Op de langere termijn zal de leerkracht zelfs meer winnen dan verliezen. Dat is althans de reactie die ik steeds kreeg in vele interviews met leraren die hun denkparadigma en hun handelingsparadigma hebben veranderd. Ze tonen zich opgelucht dat ze niet voortdurend de leiding hoeven te nemen en niet uitgeput zijn aan het eind van de schooldag of uitgeblust aan het eind van het schooljaar. Een grotere vrijheid toestaan aan de leerlingen, betekent geef vrijbrief om alles te doen wat ze willen. Vrijheid kent verantwoordelijkheid, een vrijbrief niet. Deze leerkracht schaft zijn verantwoordelijkheden als volwassene en als onderwijzer niet af, maar deelt die verantwoordelijkheden met de leerlingen. Carl Rogers, eerste auteur van *Freedom to Learn* (Rogers & Freiberg, 1994) en de ontwikkelaar van het concept van persoonsgericht onderwijs, verstrekt een belangrijk advies over het toestaan van vrijheid:

Grijp niet naar vrijheid als je er onzeker over bent. Het is beter om maar een beetje vrijheid te hebben waarbij je je op je gemak voelt, dan om alle verantwoordelijkheden voor hun leren aan de leerlingen te geven en vervolgens koude voeten krijgen en alles weer terugnemen. Dat kan desastreus zijn. Het is beter om kleine stapjes te nemen die je echt meent en kunt waarmaken, dan om alle vrijheid ineens te grijpen. Vrijheid toestaan aan leerlingen betekent dat zij fouten zullen maken in de omgang met die verantwoordelijkheid. En dit betekent een complete ommekeer in de manier waarop we over de alledaagse procedures in de klas denken. Fouten zijn de meest waardevolle manier van leren, mits de leerlingen aangemoedigd worden om na te denken over wat ze hebben gedaan. (C. Rogers, persoonlijke communicatie, 1984)

Het idee om klein te beginnen is een goed advies. Verandering brengt een zekere mate van onbekendheid met zich mee en dit proces is voor zowel de leerlingen als de leraar nieuw. Een leraar in het voortgezet onderwijs zou kunnen beginnen met een of twee klassen en dat later kunnen uitbreiden. Leraren in het voortgezet onderwijs die hun paradigma over klassenmanagement hebben veranderd, melden uitstekende reacties van de leerlingen. Ze zeggen ook dat ze meer ontspannen zijn en effectiever als professionals. Het volgende voorbeeld kan een context bieden voor de verandering van het klassenmanagementparadigma.

*Een lerares Engels op een middenschool:* Ik begon langzaam met mijn klas. Ik vroeg de leerlingen wat er nodig was om de klas goed te laten werken voor hen. Daarna vertelde ik wat ik nodig vond om de klas goed te laten werken voor mij. Ik was verbaasd over de overlappingsen. Zij wilden op voorhand weten wat mijn verwachten waren ten aanzien van proefwerken, kwantiteit en kwaliteit van werkstukken en opdrachten, praten in de klas, hoe vaak en hoeveel huiswerk er zou zijn, waar ze mochten zitten, de beoordeling en of participatie in de klas meetelde. We spraken over de beste klassen en de ergste klassen. We spraken over respect en de noodzaak om ideeën en elkaar onderling te respecteren, om naar elkaar te luisteren en om bereid te zijn actief te willen participeren zonder de anderen in de klas verbaal onder de voet te lopen of zelf onder de voet gelopen te worden. Ik sprak over “mijn leraarstijd” en hun “leerlingentijd”. Dit was allemaal vijf maanden geleden en ik ben verbaasd over de mate van medewerking. Ik ben veel verder met het curriculum dan vorig

schooljaar rond dezelfde tijd. Een keer per week hebben we een klasvergadering om te bezien hoe het gaat en of er iets moet worden veranderd. We hebben een grondwet voor de klas opgesteld en hielden een conventie toen we meenden dat er wijzigingen nodig waren. Ik dacht dat het weinig verschil zou maken, maar de leerlingen verrasten me met hun mate van volwassenheid en verantwoordelijkheidsgevoel. En ik verraste mijzelf met mijn eigen bereidheid tot verandering. Het is een fantastisch schooljaar geweest en ik vind het spijtig dat de leerlingen naar een volgend niveau gaan. Ik overweeg om het schoolhoofd te vragen mij daar ook in te roosteren, zodat ik dezelfde leerlingen houd. Ik heb veertien jaar lesgegeven en dit was mijn beste jaar. Ik voelde dat mijn leerlingen me steunden en zij zeiden dat ze zich ook gesteund voelden door mij.

Het idee dat alles zal werken met iedere leerling of klas, is niet realistisch. Deze lerares werkte met één klas, waardoor ze in staat was haar eigen ideeën uit te proberen zonder overdonderd te worden. Het idee dat leerlingen en leraren samen kunnen werken om het leren te ondersteunen is niet nieuw, maar het vergt enige ervaring om te kunnen opschuiven van wat is naar wat kan.

## Steunpilaren

Jaren geleden werd het onderwijs gedragen door vijf steunpilaren: gezin en thuis, cultuur, religie, samenleving en school. Het grote aantal echtscheidingen in combinatie met de economische noodzaak dat beide ouders buitenshuis werken, heeft de mogelijkheden van het gezin om de kinderen op te voeden ondermijnd. Scheidingen, baanwisselingen en woonmobiliteit als gevolg van armoede hebben ook de samenleving gedestabiliseerd. Aan het begin van de eenentwintigste eeuw wordt de school de primaire steunpilaar voor het opgroeiende kind. Onderzoekers (Pallas, Natriella & McDill, 1989) voorspellen dat als de huidige trend zich voortzet, bijna vijftig procent van alle leerlingen tegen het jaar 2020 onderwijskundig minder bevoorrecht zal zijn. Alhoewel misdaad en geweld onder volwassenen tijdens de jaren negentig van de vorige eeuw is afgenomen, is de jeugdcriminaliteit dramatisch toegenomen en zal deze nog verder gegroeid zijn tegen 2020. De samenleving vraagt steeds meer van scholen en vooral van leerkrachten, maar hoe ouder de lerende is, des te minder verantwoordelijkheden krijgt de leerling op school.

Het klimaat in de klas wordt gezet door de leraar, maar verbeterd en ontwikkeld door de leerlingen. Leerlingen kijken naar de leraar voor leiderschap en er zijn vele verschillende types leider – van democratisch tot *laissez-faire* tot autocratisch. Lees het volgende gedicht van de Chinese filosoof Lao Tzu en ga na hoe zijn visie op leiderschap overeenkomt met een verandering van klassenmanagementparadigma.

Een leider is het best  
Als mensen nauwelijks weten dat hij bestaat,  
Niet zo goed als mensen hem gehoorzamen en toejuichen,  
Slecht als ze hem verafschuwen.  
“Verzuim mensen eren  
En zij verzuimen jou te eren;”  
Maar een goede leider, die weinig praat,  
Als zijn werk is gedaan, zijn doel bereikt,  
Zullen allen zeggen: “We hebben het zelf gedaan.”

## *Lao Tzu*

Een verdubbeling van het aantal zelfmoorden onder tieners tussen het begin van de jaren tachtig en het eind van de jaren negentig van de vorige eeuw, toenemende vervreemding onder scholieren, drugsgebruik en apathie zijn symptomen van een groter probleem – het gebrek aan vrijheid voor menselijke interactie in scholen en klassen. Tijd delen in de klas met medeleerlingen, de gelegenheid bieden aan leerlingen om van elkaar te leren en het scheppen van een zekere mate van gedeelde verantwoordelijkheid en keuzevrijheid zijn noodzakelijk om leerlingen te laten opgroeien tot volwaardig functionerende individuen.

Vrijheid toestaan is geen methode, het is een filosofie. Tenzij je echt gelooft dat de leerlingen verantwoordelijkheid kunnen dragen, zul je geen succes boeken. Deze filosofie kun je echter niet uit ijle lucht bouwen, je moet hem bouwen uit ervaring. (C. Rogers, persoonlijke communicatie, 1984)

### **Rol van de schoolleiding**

Het terrein van de geneeskunde veranderde rond de twintigste eeuwswisseling als gevolg van leiderschap, met bestuurders, onderzoekers en artsen die gezamenlijk de praktijk wilden verbeteren. Het onderwijsveld heeft dezelfde behoefte. Het schoolhoofd en andere bestuurders moeten evenals de leerkracht in staat zijn tot verandering. Twee leraren van verschillende basisscholen geven hun reactie op een door de staat Texas verplicht gestelde jaarlijkse observatie door het schoolhoofd.

*Leraar 1:* Mijn schoolhoofd zat op een vrij bankje en keek toe hoe mijn leerlingen materialen uitdeelden, zichzelf in groepjes organiseerden, opdrachten bespraken en met een partner samenwerkten bij het lezen en schrijven. Mijn schoolhoofd was erg tevreden over het niveau van interactie en samenwerking in de klas. De leerlingen waren de hele tijd met hun opdrachten bezig en ik werkte met kleine groepjes. Er was een zacht geroezemoes in het lokaal, maar dat was het productieve geluid van mensen die samenwerken. De leerlingen legden aan het schoolhoofd uit waar ze mee bezig waren en wat ze hierna gingen doen op basis van de opdrachtschema's die ze eerder die ochtend hadden gekregen. Mijn klas van "gemiddelde" leerlingen scoort altijd zeer hoog bij de verplichte landelijke tests en ik denk dat dat komt omdat ze de kans krijgen om echt te leren wat ze doen.

*Leraar 2:* Ik begon mijn klassenmanagementfilosofie aan te passen nadat ik enkele managementworkshops had gevolgd. Ik was verbaasd hoe de leerlingen van mijn "moeilijke" basisschool in de binnenstad hun taken en verantwoordelijkheden opnamen. Deze "managers" moesten solliciteren naar hun functie en ik interviewde alle leerlingen voor hun posities. Ik realiseerde me dat ze niet alleen de klas en mijzelf hielpen met hun nieuwe rollen, maar dat ze belangrijke vaardigheden leerden voor als ze later moesten solliciteren. Tijdens de observaties van het schoolhoofd merkte ik echter dat zij fronste toen mijn leerlingen tegen het eind van de les opstonden en met hun baantjes begonnen. Na de les legde zij mij uit dat het *mijn baan* was om papier en pen uit te delen, materialen te reserveren voor leerlingen die absent waren en boeken en mappen te organiseren. De moed zonk mij in de schoenen toe ik deze feedback kreeg. Ik realiseerde me dat ik mijn denkwijze had veranderd en nu echte vooruitgang zag in het gedrag en de motivatie van mijn leerlingen, maar dat ik verzuimd had om deze veranderingen echt goed uit te leggen aan het schoolhoofd. Ik ga dit jaar op zoek naar een nieuwe school omdat ik niet bereid ben om terug te gaan naar de manier waarop ik mijn klas in de afgelopen achttien jaar heb gemanaged.

Het schoolhoofd kan een bron van steun zijn voor de staf, maar ook een obstakel voor verandering. In het tweede verhaal is het duidelijk dat er een gebrek aan communicatie was tussen leraar en schoolhoofd. Er was nauwelijks dialoog over wat er gebeurde met de leerlingen en over het waarom van het perspectief van het schoolhoofd. Als leraren stafontwikkelingsbijeenkomsten bijwonen, zijn de bestuurders van de school vaak afwezig vanwege hoge papierstapels en ander administratief werk. Als er echter verandering wil komen, zal die op alle niveaus moeten komen. Een paradigmawisseling vergt de inspanning van eenieder.

## **Conclusie**

Het behaviorisme heeft een sterke geschiedenis in de Amerikaanse klaslokalen van de twintigste eeuw. Het zal niet eenvoudig zijn om dat te veranderen en om, als het is veranderd, dat vol te houden. Zoals bij de houthakker lijkt het behaviorisme op de korte termijn een oplossing te bieden voor het sturen van leerlingengedrag. Maar op de lange termijn moeten leerkrachten een steeds hogere mate van controle uitoefenen en meer en meer aansporingen geven voor minder resultaten. Kinderen gaan beloningen verwachten voor wat van nature zou moeten gaan. Externe controle door de leerkracht biedt kinderen nauwelijks gelegenheid om modellen van gedrag te zien die van binnenuit komen en nog minder gelegenheid om zelfdiscipline te ervaren.

In een wereld die flexibiliteit, onafhankelijkheid en zelfdiscipline vereist, hebben scholen in de twintigste eeuw juist het tegengestelde aangeleerd. De modellen in *Beyond Behaviorism* geven concrete voorbeelden van alternatieven voor de leraar als enige bron van discipline. Hoe goed dit paradigma tijdens de eenentwintigste eeuw overeind blijft, zal ervan afhangen of ontwikkelaars in staat zijn om databases aan te leggen die echte resultaten, op langere termijn, in echte klaslokalen en scholen laten zien. Dit paradigma heeft ook modellen nodig die tegemoetkomen aan de sociale en politieke veranderingen in de samenleving, terwijl ze trouw blijven aan hun fundamentele principes en filosofieën.