

Samen bouwen aan klasmanagement

De ondersteunende rol van schoolbeleid

Karliën Tiebout

S0211633

Masterproef

Master in de opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor

Prof. dr. Jan Vanhoof

Medebeoordelaar

dr. Tine van Daal

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.



Dankwoord

Ik wil deze ruimte graag gebruiken om een aantal mensen te bedanken. Want zo'n masterproef gaat natuurlijk niet enkel over het onderzoek zelf. Ze is ook het sluitstuk van een periode in mijn leven. Een tijdperk van studeren, plannen, proberen combineren en doorzetten. Het einde is welkom. Het is genoeg geweest. Maar tegelijk ben ik bijzonder dankbaar voor de kansen, de inzichten en de groei die deze opleiding me heeft geboden.

Er zijn veel mensen zonder wie ik dit traject nooit had kunnen afleggen, of toch niet op deze manier.

Allereerst wil ik prof. dr. Jan Vanhoof bedanken, mijn promotor. Dankjewel om mee te denken waar nodig en voor het begrip toen we slecht nieuws kregen over Warre. Dank ook voor het afwisselend uitdagen én misschien nog meer voor het (soms pragmatische) meedenken. Voor het aanvoelen wanneer er duwtjes nodig waren om stappen te zetten of hulp om knopen door te hakken.

Daarnaast wil ik ook alle respondenten bedanken die tijd maakten in het kader van deze masterproef of andere opdrachten doorheen mijn studie. Ik besef dat het niet evident is om als drukbezette professional tijd vrij te maken voor de vragen van een student.

Ook mijn collega's wil ik bedanken, voor de veel – zij het na verloop van tijd steeds voorzichtiger - gestelde vraag: "Hoe gaat het met de thesis?".

Aan Jolijn, mijn OOW-maatje van bij het allereerste kennismakingsmoment: dankjewel voor alle gedeelde groepswerken, het samen zagen over andere groepswerken, het samen studeren, sparren en zoeken. Wat een cadeau om iemand naast je te hebben in dit proces die zo goed begrijpt waar je doorheen gaat.

Aan mijn familie en mijn vrienden: dankjewel voor jullie begrip wanneer een uitnodiging tot iets leuks opnieuw beantwoord werd met: "Ik moet nog studeren" of "Ik heb een groepsoverleg vanavond." Vake en Anne, dank je wel voor het nalezen van deze masterproef en de waardevolle feedback. En een speciale dank je wel aan de hele familie om - in een periode die voor jullie zelf zo moeilijk was en is - tijd en energie te vinden om mij te steunen en aan te moedigen om ook dit laatste loodje tot een goed einde te brengen.

Lieve Nico. Bij het indienen van deze masterproef nog mijn lief, bij de verdediging – als alles goed gaat – mijn man. Dankjewel voor alles. Voor je steun vanaf de allereerste beslissing om deze opleiding te volgen, voor het geduldige luisteren naar leerstofmonologen (en doen alsof je ze interessant vond), voor de eindeloze uren die noodgedwongen naar mijn studies gingen, en voor het opvangen van zoveel tegelijk: de verbouwing, de trouwplannen, het leven. En natuurlijk ook voor het nalezen van zowat alles wat ik ooit heb ingediend voor OOW.

En dan, liefste Warre. Ik ben blij dat ik even een pauze nam toen we hoorden dat je niet meer zou genezen. Om er te proberen zijn voor jou, je gezin en jouw hele team. Deze masterproef is geschreven met jouw foto dichtbij. Het onderwerp zou je niet meteen aangesproken hebben (welke 14 jarige wel?!). Maar toch ... Voor jou, met jou in gedachten. #TeamWarre

Abstract (Nederlands)

Klasmanagement vormt een van de grootste uitdagingen in het onderwijs, met een directe impact op leerprestaties en welzijn van leerlingen en leraren. Waar klasmanagement traditioneel wordt beschouwd als een individuele competentie van leraren, toont recent onderzoek een verschuiving naar schoolbrede benaderingen. Deze studie onderzoekt welk beleid basisscholen met sterk klasmanagement voeren om leraren te ondersteunen en welke maatregelen leraren als ondersteunend ervaren.

Via een kwalitatief exploratief onderzoek werden semi-gestructureerde interviews afgenomen met schoolleiders en leraren van vijf basisscholen die schoolbreed sterk presteren op klasmanagement.

De onderzochte scholen kenmerken zich door een bewuste evolutie van reactief naar proactief klasmanagementbeleid. Die verschuiving werd vaak ingegeven door urgentie en door inzichten uit de cognitieve psychologie. Alle scholen investeren sterk in structuur en schoolbrede routines, maar hanteren twee verschillende benaderingen: een expliciete gestandaardiseerde aanpak met gedetailleerde richtlijnen versus een meer impliciete aanpak via observatie en informele uitwisseling. Leraren ervaren gemeenschappelijke routines, gedeelde verwachtingen en concrete ondersteuningsmaterialen als meest ondersteunend. Daarnaast waarderen zij professionalisering via collegiale ondersteuning, coaching en expertiserollen, waarbij tijd voor implementatie als cruciale voorwaarde wordt benoemd.

Effectief klasmanagement blijkt geen louter individuele opdracht maar wordt mede mogelijk gemaakt door doordacht schoolbeleid. De combinatie van structuur en warme relaties, ondersteund door gemeenschappelijke afspraken, gerichte professionalisering en betrokken leiderschap, creëert een omgeving waarin leraren zich ondersteund voelen. Deze bevindingen bieden concrete handvatten voor schoolleiders en teams om klasmanagement als gedeelde verantwoordelijkheid aan te pakken.

Trefwoorden: *klasmanagement, proactief, schoolbeleid, schoolbrede aanpak, leraarondersteuning, schoolleiderschap, professionalisering, basisonderwijs*

Abstract (Engels)

Classroom management represents one of the greatest challenges in education, with a direct impact on student learning outcomes and the well-being of both students and teachers. While classroom management has traditionally been considered an individual teacher's responsibility, recent research shows a shift toward school-wide approaches. This study investigates what policies primary schools with strong classroom management implement to support teachers and which measures teachers experience as supportive.

Through a qualitative exploratory study, semi-structured interviews were conducted with school leaders and teachers from five primary schools that demonstrate strong school-wide classroom management performance.

The examined schools are characterized by a deliberate evolution from reactive to proactive classroom management policies. This shift was often driven by urgency and insights from cognitive psychology. All schools place strong emphasis on structure and consistent school-wide routines, applying two distinct approaches: an explicit, standardised model with detailed guidelines, and a more implicit model based on observation and informal collaboration. Teachers report that shared routines, common expectations, and concrete support materials as most supportive. Additionally, they value professional development through peer support, coaching, and expert roles, with time for implementation being identified as a crucial prerequisite.

Effective classroom management proves to be not merely an individual task but is facilitated by intentional and coherent school policy. The combination of structure and warm relationships, supported by shared agreements, targeted professional development, and engaged leadership, creates an environment in which teachers feel supported. These findings provide concrete guidance for school leaders and teams aiming to foster classroom management as a collective responsibility.

Keywords: *classroom management, proactive, school policy, school-wide approach, teacher support, school leadership, professional development, primary education*

Blogpost

Klasmanagement: van individuele strijd naar gedeelde verantwoordelijkheid

Klasmanagement vormt een van de grootste uitdagingen in het onderwijs. Bijna een derde van de Vlaamse leerkrachten geeft aan dat ze bij de start van de les redelijk lang moeten wachten vooraleer hun leerlingen rustig zijn. Meer dan de helft van de leerkrachten ziet klasmanagement als het grootste struikelblok van startende leraren. En ook leerlingen geven aan last te hebben van onrust in de klas, om nog maar te zwijgen over de impact op hun resultaten. Klasmanagement, geen eenvoudige opdracht dus.

Traditioneel wordt klasmanagement vooral gezien als een individuele vaardigheid, die je bovendien hebt of niet hebt. Maar mijn onderzoek naar vijf basisscholen met sterk schoolbreed klasmanagementbeleid toont iets anders. Effectief klasmanagement hoeft geen solo-opdracht te zijn – het kan gedragen worden door het hele team, ondersteund door een krachtig beleid.

Het meest opvallende kenmerk van deze scholen is hun bewuste evolutie van een reactieve naar een proactieve aanpak. Die verandering kwam vaak voort uit noodzaak – wanneer leraren aangaven hun klassen niet meer in de hand te hebben – maar werd versterkt door inzichten uit de cognitieve psychologie over hoe leren werkt. Schoolleiders geven aan dat ze daardoor vandaag minder bezig zijn met het blussen van brandjes, en meer tijd hebben om hun leraren preventief te ondersteunen. Leraren stellen dat ze zich terug kunnen focussen op hun kerntaak, nl. lesgeven.

Alle onderzochte scholen investeren in schoolbrede routines en duidelijke verwachtingen. Van hoe leerlingen zich door de gangen verplaatsen tot welk signaal gebruikt wordt om de klas tot rust te brengen – alles wordt bewust afgestemd, gestandaardiseerd en expliciet aangeleerd. Deze voorspelbaarheid blijkt geen keurslijf, maar een steun: leerkrachten ervaren meer ruimte om zich te focussen op het lesgeven.

Alles start vanuit een gedeelde visie op klasmanagement, maar vraagt daarnaast ook om een gedeelde leercultuur. De scholen uit het onderzoek stimuleren leraren om voortdurend van elkaar te leren. Via coaching, video-analyse, intervisie en praktische oefensessies met het hele team bouwen ze gezamenlijke expertise op rond klasmanagement. Startende leraren krijgen intensieve ondersteuning, maar ook ervaren collega's worden actief meegenomen in dit leerproces. Essentieel daarbij: ze nemen de tijd om beleid gefaseerd in te voeren, te experimenteren en bij te sturen zonder voortdurend van koers te veranderen. Duurzame verandering blijkt geen kwestie van snelle ingrepen, maar van doordachte volharding.

Sterk klasmanagement hoeft dus geen individuele strijd te zijn. Door in te zetten op gedeelde routines, professionele leergemeenschappen en doordacht beleid, kunnen scholen een klimaat creëren waarin elke leraar – ervaren of beginnend – sterk voor de klas staat. De sleutel? Samen werken aan rust, routine, regelmaat én relatie in de klas.

Meer weten?

Tiebout, K. (2025). Samen bouwen aan klasmanagement. De ondersteunende rol van schoolbeleid.

(Masterscriptie, Universiteit Antwerpen)

Masterproefstudent: Karlien Tiebout (tiebout.karlien@gmail.com)

Promotor: prof. dr. Jan Vanhoof (jan.vanhoof@uantwerpen.be)

Inhoud

1	Probleemstelling.....	8
2	Theoretisch kader.....	9
2.1	Klasmanagement als fundament voor kwaliteitsvol onderwijs	9
2.1.1	De complexiteit van klasmanagement	9
2.1.2	Het belang van klasmanagement	10
2.1.3	Indicatoren van effectief klasmanagement.....	10
2.2	Schoolbeleid als hefboom voor effectief klasmanagement.....	14
2.2.1	Wat is schoolbeleid?.....	14
2.2.2	De relatie tussen schoolbeleid en klasmanagement	15
2.2.3	Kernfactoren voor een schoolbrede aanpak van klasmanagement	16
3	Methodologie.....	23
3.1	Onderzoeksdesign.....	23
3.2	Respondenten.....	23
3.2.1	Selectieprocedure.....	23
3.2.2	Overzicht respondenten	25
3.3	Dataverzameling	26
3.3.1	Meetinstrument	26
3.3.2	Procedure	26
3.4	Data-analyse	27
4	Resultaten	28
4.1	Het beleid dat scholen voeren om leraren te ondersteunen in hun klasmanagement	28
4.1.1	Indicatoren van effectief klasmanagement waarrond scholen beleid voeren	28
4.1.2	Factoren die beleidskeuzes rond klasmanagement beïnvloeden.....	29
4.1.3	Van reactief naar proactief klasmanagement	31
4.1.4	Gedeelde uitgangspunten, verschillende uitwerkingen	33
4.2	Maatregelen op schoolniveau die leraren als ondersteunend en faciliterend ervaren voor hun individuele klasmanagement.....	40
4.2.1	Structuur en centrale sturing als fundament.....	40

4.2.2	Implementatie vanuit urgentie én wetenschappelijke onderbouwing	40
4.2.3	De kracht van gemeenschappelijkheid	41
4.2.4	Materiaalontwikkeling en concrete ondersteuning i.f.v. instructie	42
4.2.5	De leraar als lerende.....	42
4.2.6	Relatie als onmisbaar element	43
4.2.7	Schoolleider als bewaker van consistentie	44
4.2.8	Tijd en ruimte voor implementatie.....	44
6	Conclusies en discussie.....	45
8	Bijlagen	50
8.1	Bijlage 1 : Interviewleidraad schoolleider / leraar	51
8.2	Bijlage 2 : Codeboom	55
9	Literatuurlijst	59

1 Probleemstelling

Het lerarentekort stelt scholen voor grote uitdagingen: een sterke leraar voor de klas is allang geen vanzelfsprekendheid meer. Nochtans is het de kwaliteit van die leraar die in belangrijke mate de kwaliteit van het onderwijs bepaalt (Bellens & De Fraine, 2012; Hattie & Zierer, 2019; W. K. Hoy & Miskel, 2012). Binnen onderzoek naar effectieve instructie worden met name de tijd die aan leren besteed kan worden (Kyriakides et al., 2018) en het klasmanagement (Praetorius et al., 2018) gezien als bepalende elementen. Een effectief klasmanagement heeft dus, in samenspel met andere factoren, invloed op het leren van leerlingen. Toch geeft 43% van de leerlingen in de Welbevindenbevraging van de Onderwijsspiegel 2020 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020) aan dat het meestal niet rustig is in de klas.

Ook door leraren wordt het creëren van een effectieve en veilige leeromgeving als uitdagend beschreven. 35% van de 2665 bevroegde leraren lager onderwijs geeft in het TALIS-onderzoek 2018 (Van Droogenbroeck et al., 2019) aan dat er veel storend lawaai is in de klas, en 40% geeft aan dat ze heel wat tijd verliezen met leerlingen die de les onderbreken. Bijna een derde van de Vlaamse leerkrachten geeft te kennen bij de start van de les redelijk lang te moeten wachten voordat de leerlingen rustig worden (Van Droogenbroeck et al., 2019), en in 2023 gaf 53% van de respondenten via TeacherTapp aan dat klasmanagement volgens hen de grootste uitdaging is voor een startende leraar (@TeacherTappVL, z.d.). Klasmanagement wordt bijgevolg ook in de Onderwijsspiegel van 2023 en in de omgevingsanalyse van het beleidsdomein onderwijs en vorming 2024-2029 een grote groeimarge in functie van goed onderwijs toegedicht. Zeker voor startende leraren, maar bij uitbreiding voor alle leraren, vormt dit een uitdaging. Moeilijkheden met klasmanagement worden in het onderwijsveld dan ook regelmatig aangehaald als een reden om het onderwijs te verlaten (De Witte et al., z.d.; Hong, 2012; Mombaers et al., 2020).

Hoewel er al veel bekend is over welke elementen kunnen bijdragen aan effectief klasmanagement, blijkt het moeilijk om deze inzichten in de praktijk te brengen. In informele gesprekken met scholen wordt vaak aangegeven dat toekomstige leraren onvoldoende gewapend de lerarenopleiding verlaten en voor de leeuwen geworpen worden eens ze in de praktijk terecht komen. In de lerarenopleiding liggen dus mogelijks kansen om startende leraren beter voor te bereiden op de klaspraktijk. Toch kunnen we de verantwoordelijkheid voor een goed klasmanagement niet alleen in handen van de lerarenopleiding of de individuele leraar leggen. Ook de school kan door het beleid dat ze voeren een rol spelen in het ondersteunen van het klasmanagement van zowel startende leraren als meer ervaren leraren (Bennett, 2017; Hong, 2012). Er is echter nog weinig onderzoek gevoerd naar welke beleidskeuzes scholen maken, en welke ingrepen scholen doen om het individuele klasmanagement van leraren te ondersteunen en te faciliteren. Deze studie richt zich binnen het basisonderwijs specifiek op scholen met lager onderwijs. In dit onderzoek gaan we (1) na welk beleid scholen met effectief klasmanagement voeren om leraren te ondersteunen in hun klasmanagement. Daarnaast onderzoeken we (2) welke maatregelen op schoolniveau door leraren als ondersteunend en faciliterend voor hun individuele klasmanagement worden ervaren.

2 Theoretisch kader

In dit onderzoek bekijken we klasmanagement vanuit de bril van schoolbeleid. We onderzoeken welke beleidsmaatregelen scholen implementeren om effectief klasmanagement te bevorderen en te ondersteunen. Voordat we het schoolbeleid zelf bespreken, vinden we het belangrijk om eerst het concept 'klasmanagement' helder te definiëren. We bespreken daarom eerst de complexiteit van klasmanagement, waarom het een essentiële voorwaarde is voor kwaliteitsvol onderwijs en wat effectief klasmanagement precies inhoudt. Vervolgens gaan we dieper in op schoolbeleid en de relatie van schoolbeleid met klasmanagement.

2.1 Klasmanagement als fundament voor kwaliteitsvol onderwijs

2.1.1 De complexiteit van klasmanagement

Lesgeven is een complex beroep, waarbij leraren onder hoge druk werken in een hectisch tempo. Het is buitengewoon moeilijk en uitdagend werk (Wien, 1995). Een klas is dan ook een complexe aangelegenheid omdat er veel factoren zijn die op elkaar inwerken. Doyle (1986) onderscheidt zes kenmerken die deze complexiteit teweegbrengen. Zo is een klas een omgeving waar leerlingen en leraren vanuit hun eigen doelen, voorkeuren, opvattingen en motivatie samenkomen (multidimensionaliteit). Er gebeurt heel wat tegelijk (gelijktijdigheid) en het ritme ligt hoog, waardoor er weinig tijd is om na te denken over handelingen (onmiddellijkheid). Daarnaast zit een klas vol verrassingen en kunnen reacties niet altijd voorspeld worden (onvoorspelbaarheid). Wat er wel of niet gebeurt in een klas wordt vaak opgemerkt door meerdere leerlingen (openbaarheid) en een klasgroep heeft al een verleden van gebeurtenissen, ervaringen en dynamieken (geschiedenis) (Doyle, 1986).

Door deze complexiteit omvat klasmanagement aanzienlijk meer dan alleen het handhaven van discipline via regels en consequenties (Romano & Weinstein, 2023). Evertson & Weinstein (2006) en Brophy (2006) definiëren klasmanagement als "alle acties die leraren ondernemen om een zorgzame, ordelijke omgeving te creëren en in stand te houden die bevorderlijk is voor succesvolle instructie, het academische leren van studenten en emotionele groei". Rob et al. (2020) beschrijven dit als 'geweldige leraren managen het klaslokaal om de kans om te leren te maximaliseren'. Deze definities benadrukken de proactieve insteek, waarbij het voorkomen van ongewenst gedrag centraal staat.

In de literatuur bestaan er een aantal alternatieve begrippen voor klasmanagement. Zo worden de begrippen 'klasmanagement' en 'gedragsmanagement' enerzijds als synoniemen gebruikt, anderzijds wordt er soms ook expliciet een onderscheid tussen gemaakt. Stevenson et al. (2020) definiëren gedragsmanagement bijvoorbeeld als acties gericht op individuele leerlingen in klassen, waar klasmanagement volgens hen de nadruk legt op het organiseren en managen van de klas als groep in een instructieomgeving. Bennett (2017) gebruikt het begrip gedragsmanagement dan weer op groepsniveau, vanuit de opvatting dat heel wat gewoonten, attitudes en

vaardigheden, die volwassenen vaak als vanzelfsprekend beschouwen, in de klas moeten aangeleerd worden aan alle leerlingen. We zullen in deze studie regelmatig naar gedrag verwijzen, maar hanteren klasmanagement als kernbegrip voor dit onderzoek. We kiezen voor deze term omdat het woord klasmanagement het meest gangbaar is in het Nederlandstalig onderwijs.

In deze studie definiëren we klasmanagement daarom als de proactieve acties die leraren ondernemen om een zorgzame, ordelijke leeromgeving te creëren en te handhaven die de kwaliteit van de instructie en de kans om te leren maximaliseert.

2.1.2 Het belang van klasmanagement

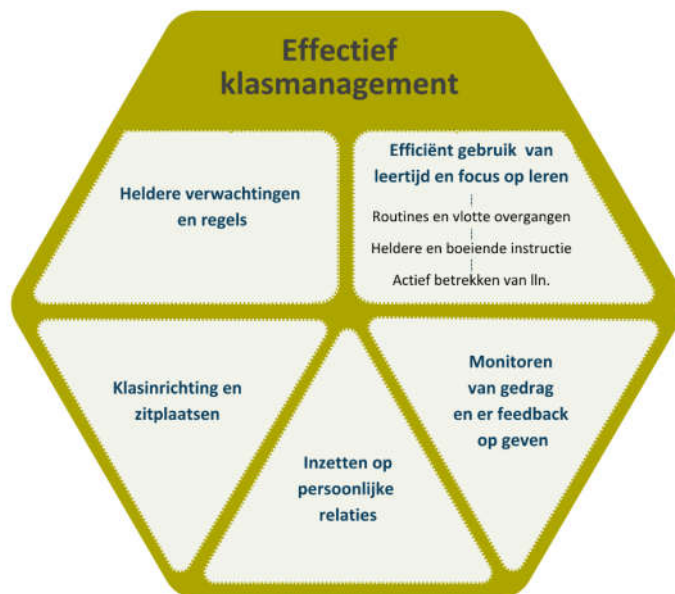
Klasmanagement is een essentiële voorwaarde voor effectief onderwijs, maar geen doel op zich. Het is een middel om een optimale leeromgeving te creëren voor het onderwijzen van het curriculum (Brophy, 2006). Marzano et al. (2003) identificeren effectief klasmanagement als een van de drie kernrollen van leraren, naast het maken van verstandige keuzes over instructiestrategieën en het ontwerpen van het curriculum. Er bestaat een onlosmakelijk verband tussen onderwijskwaliteit en effectief klasmanagement (Marzano et al., 2003). Effectief lesgeven en leren is immers onmogelijk in slecht beheerde klassen (Korpershoek et al., 2016). Schoolleiders en leraren noemen klasmanagement dan ook vaak als een van de meest kritische vaardigheden en een belangrijke voorwaarde om tot doeltreffend leren te kunnen komen (Stevenson et al., 2020).

2.1.3 Indicatoren van effectief klasmanagement

In wat volgt gaan we dieper in op de elementen die bijdragen aan een effectief klasmanagement, zoals (1) heldere verwachtingen en regels hebben; (2) efficiënt gebruik maken van leertijd en een focus op leren en daarvoor gebruik maken van (a) routines en vlotte overgangen, (b) heldere en boeiende instructie en (c) het (cognitief) actief betrekken van leerlingen bij de lesinhoud; (3) het monitoren van het gedrag van leerlingen en er feedback op geven, (4) inzetten op persoonlijke relaties en (5) een doordachte klasinrichting en zitplaatsen (zie Figuur 1).

Figuur 1

Indicatoren van effectief klasmanagement



2.1.3.1 Heldere verwachtingen en regels

Leraren met een effectief klasmanagement communiceren duidelijk welke verwachtingen en regels er in de klas gelden. Verwachtingen verwijzen over het algemeen naar grotere conceptuele beschrijvingen van gedrag (bijv. anderen respecteren), terwijl regels verwijzen naar het specifieke gedrag dat de verwachting demonstreert (bijv. vriendelijke woorden gebruiken) (Scott & Nakamura, 2022). Ze expliciteren deze verwachtingen en regels niet alleen helder aan de leerlingen, maar leren ook expliciet aan welk gedrag van hen verwacht wordt én zijn consequent in de opvolging ervan (Brophy, 2006; Doyle, 1986; Gettinger & Kohler, 2006; Mitchell et al., 2017; Praetorius et al., 2018; Scott & Nakamura, 2022; Stevenson et al., 2020; Terada, 2019). Effectieve klasmanagers ontwikkelen en onderwijzen verwachtingen in de klas vanaf de eerste schooldag (Bohn et al., 2004; Emmer & Gerwels, 2006; Scott & Nakamura, 2022), maken hierbij gebruik van directe instructie en leggen ook uit waarom de regels nodig zijn (Brophy, 2006; Engelmann & Colvin, 2006; Mitchell et al., 2017; Scott & Nakamura, 2022; Terada, 2019). Naast structuur, creëren heldere verwachtingen en regels ook voorspelbaarheid. Verschillende onderzoeken benadrukken daarbij dat een consistente, schoolbrede implementatie voor meer gewenst gedrag zorgt, aangezien zowel studenten als docenten een duidelijk begrip hebben van de beoogde normen en gedragingen (Franklin & Harrington, 2019; Gage et al., 2018; Kehoe et al., 2018; Wong, 2007; Wong et al., 2012 in Fusarelli et al. (2022)).

2.1.3.2 Efficiënt gebruik maken van leertijd en een focus op leren

Effectief klasmanagement gaat om het creëren van een uitnodigende en aantrekkelijke omgeving voor het leren van leerlingen (Korpershoek et al., 2016). De tijd die niet aan leren en instructie kan besteed worden, trachten effectieve leraren te minimaliseren (Muijs et al., 2014).

2.1.3.2.1 Routines en vlote overgangen

Effectieve leraren maken daarom veelvuldig gebruik van procedures die ze bewust, stapsgewijs en expliciet aanleren aan leerlingen, totdat deze routines worden. Ook hier speelt de start van het schooljaar een belangrijke rol. Daarnaast blijven ze feedback geven op de opvolging ervan en maken ze gebruik van herinneringen en aanwijzingen (zoals een geluidsignaal of een visuele voorstelling) om leerlingen er proactief aan te herinneren wat ze moeten doen (Brophy, 2006; Emmer & Gerwels, 2006; Mitchell et al., 2017; Romano & Weinstein, 2023; Scott & Nakamura, 2022; Terada, 2019). Door gebruik te maken van routines, zorgen effectieve leraren onder andere voor vlote overgangen tussen lessen en activiteiten. Daarbij kan het helpend zijn om leerlingen voor te bereiden op de overgang die eraan komt en de grenzen van lessen duidelijk aan te geven (Romano & Weinstein, 2023) en idealiter worden deze schoolbreed bepaald, ingeoeft en gehandhaafd (Bennett, 2017). Daarom willen we in dit onderzoek kijken welke rol het beleid op een school hierin kan spelen.

2.1.3.2.2 Heldere en boeiende instructie

Daarnaast is het zaak om het tempo en het ritme van de instructie hoog te houden (Gettinger & Kohler, 2006; Romano & Weinstein, 2023). Kounin (1970) vond al in 1970 dat tempo en *flow* een belangrijkere rol hebben in klassen, dan technieken van omgaan met moeilijk gedrag. Leraren die de instructie leiden, een focus hebben op leren en verantwoordelijkheid nemen om ervoor te zorgen dat leerlingen leren, worden niet enkel met betere prestaties in verband gebracht, maar ook met een positiever gedrag van leerlingen (Gettinger & Kohler, 2006).

2.1.3.2.3 Actief betrekken van leerlingen bij de lesinhoud

Deze leerkracht gestuurde instructie kan niet los gezien worden van het actief betrekken van leerlingen tijdens de instructie. Het actief betrekken van leerlingen en veel kansen bieden tot antwoorden op taak-gerelateerde vragen wordt positief gerelateerd met effectief klasmanagement, meer *time-on-task* en minder gedragsproblemen (Lane et al., 2022; Mitchell et al., 2017; Simonsen et al., 2008). Effectieve leraren bezitten een gamma aan methodieken om leerlingen actief te betrekken, waarbij alle leerlingen worden uitgedaagd om mee na te denken. De leraar stelt vragen en/of aanwijzingen waarop leerlingen, nadat ze individuele denktijd krijgen, kunnen reageren. Responstechnieken die daarbij gebruikt kunnen worden zijn bijvoorbeeld individueel mondeling antwoorden; mondeling antwoorden in koor; denk-duo-deel (*Think-Pair-Share*); duimen, antwoordkaarten of individuele wisbordjes in de lucht steken; antwoorden a.d.h.v. digitale hulpmiddelen en ongevraagd aanwijzen (*cold calling*). Op die manier kan de leraar de antwoorden relatief vlot scannen en snel

feedback geven. Daarnaast geeft het ook informatie om het tempo en het ritme van de instructie te sturen (Gettinger & Kohler, 2006; Lane et al., 2022; Mitchell et al., 2017; Romano & Weinstein, 2023; Rosenshine, 2012; Sabornie & Espelage, 2022; Surma et al., 2019).

2.1.3.3 Monitoren van het gedrag van leerlingen en er feedback op geven

Naast het checken van begrip, monitoren leraren met een effectief klasmanagement ook veelvuldig en actief het gedrag in de klas. Ze tonen dat ze zich bewust zijn van wat er in de klas gebeurt. Zowel van de klas als geheel, als van individueel gedrag. Daarom bewegen ze zich tijdens zelfstandig werk door het klaslokaal, geven ze regelmatig feedback op het individuele werk van leerlingen, maar ook het waargenomen gedrag. Ze prijzen gedrag specifiek (“Fijn dat je je wisbordje netjes opzij hebt gelegd zoals ik gevraagd heb”) in plaats van algemene uitspraken van lof zoals “Goed zo!” te gebruiken. Op deze manier zijn leerlingen zich bewust van waarom ze lof krijgen, begrijpen ze welk gedrag ze moeten blijven vertonen en worden de verwachtingen opnieuw helder gemaakt naar de hele klas toe. Dat specifiek benoemen en prijzen van goed gedrag zetten effectieve leraren dan ook eerder en meer in dan dat ze fout gedrag afkeuren (Gettinger & Kohler, 2006; Lane et al., 2022; Mitchell et al., 2017; Praetorius et al., 2018; Simonsen et al., 2008; Terada, 2019). Meerdere onderzoeken hebben aangetoond dat er een positief verband is tussen prijzen en een afname van storend gedrag, waar berispen in verband wordt gebracht met meer storend gedrag (Sutherland et al., 2000). Als er gedrag gesteld wordt dat niet strookt met de verwachtingen, geven effectieve leraren opnieuw instructie om routines en verwachtingen helder te stellen (Mitchell et al., 2017). Toch zijn ze daarnaast ook consequent in het toepassen van regels, routines en reageren op wangedrag. Hierbij kunnen ze het gedrag van leerlingen als afwijkend van de verwachting benoemen, maar vallen ze de leerling niet op hun persoon aan (Terada, 2019).

2.1.3.4 Inzetten op persoonlijke relaties

Inzetten op een positieve leraar-leerlingrelatie is ook een belangrijk aspect van een effectief klasmanagement (Marzano et al., 2003). Romano & Weinstein (2023) halen diverse bronnen aan van onderzoek dat heeft aangetoond dat warme, veeleisende, gezaghebbende leraren de meeste kans hebben op positieve relaties tussen leraar en leerling, een respectvol klasklimaat en betere academische en sociaal-emotionele resultaten voor leerlingen. Door, naast goede preventieve strategieën te gebruiken, ook interesse te tonen in de leerlingen en te tonen dat je als leraar oprecht geïnteresseerd bent in hen, kunnen heel wat problemen van wanorde in klaslokalen voorkomen worden (Romano & Weinstein, 2023). Uitgebreid onderzoek toont immers aan dat wanneer leerlingen hun leraren als ondersteunend en zorgzaam ervaren, ze eerder geneigd zijn om coöperatief, verantwoordelijk gedrag te vertonen en zich te houden aan de regels en normen in de klas (A. W. Hoy & Weinstein, 2006). Daarnaast blijkt er ook een significant verband te zijn met de betrokkenheid van leerlingen bij leeractiviteiten. Met name bij leerlingen waarbij leren moeilijk loopt of leerlingen met een kwetsbare achtergrond (Weinstein & Mignano, 2023).

2.1.3.5 Klasinrichting en zitplaatsen

Een doordachte en ordelijke klasinrichting is ondersteunend voor de andere aspecten van een effectief klasmanagement. Door de klas bijvoorbeeld zo in te richten dat deze de instructieactiviteiten, het actief betrekken van leerlingen en momenten van groepswerk ondersteunen en faciliteren. Daarnaast moeten routines en bewegingen van leerlingen en leraren zo vlot en veilig mogelijk kunnen verlopen (Mitchell et al., 2017). Tenslotte is het ook zinvol om bewuste overwegingen te maken bij het bepalen van de zitplaatsen van de leerlingen (Terada, 2019; van den Berg et al., 2012; van den Berg & Cillessen, 2015; van den Berg & Stoltz, 2018; Wannarka & Ruhl, 2008).

2.2 Schoolbeleid als hefboom voor effectief klasmanagement

Hoewel leraren de spil zijn van klasmanagement, opereren zij binnen een bredere schoolcontext die hun mogelijkheden kan versterken of belemmeren. Om klasmanagement effectief te ondersteunen, is het daarom belangrijk dat scholen verder kijken dan individuele begeleiding en investeren in systematisch beleid. In wat volgt onderzoeken we eerst wat schoolbeleid precies inhoudt, hoe het zich verhoudt tot klasmanagement, en welke kernfactoren essentieel zijn voor een schoolbrede aanpak.

2.2.1 Wat is schoolbeleid?

Wanneer we spreken over schoolbeleid reikt dat verder dan top-down directiebesluiten. Het omvat alle richtlijnen en maatregelen die de betrokkenen van het onderwijs in de school een kader bieden om bij te dragen aan de onderwijsuitkomsten (Bellens & De Fraine, 2012). Het gaat om een geheel van gestructureerde, samenhangende handelingen van die verschillende leden van een schoolteam, gericht op het realiseren van vooropgestelde doelen (Vanhoof & Van Petegem, 2017). De schoolleider speelt hierin een cruciale rol en heeft een invloed op de effectiviteit van de school (Daniëls et al., 2019; Marzano et al., 2003; Teddlie & Reynolds, 2000). Via het handhaven van verwachtingen, het creëren van ondersteunende kaders en het beïnvloeden van motivatie en betrokkenheid hebben schoolleiders een indirecte, maar aantoonbare impact op wat er gebeurt in klassen (Leithwood et al., 2008). Bovendien geven de definities rond schoolbeleid ook aan dat onderwijskundig leiderschap niet beperkt hoeft te blijven tot één persoon (Bush & Glover, n.d.; Daniëls et al., 2019). Onderzoek toont aan dat gedeeld leiderschap effectiever is dan gecentraliseerd leiderschap (Leithwood et al., 2008), een inzicht dat terugkomt in verschillende actuele kaders voor effectief schoolbeleid (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Beleidsvoerend vermogen - het vermogen van een school om haar beschikbare beleidsruimte effectief te benutten voor continue kwaliteitsverbetering - bepaalt in belangrijke mate hoe succesvol een school haar eigen koers kan uitzetten en realiseren binnen de opgelegde kaders (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

2.2.2 De relatie tussen schoolbeleid en klasmanagement

De onderzoeksliteratuur wijst op een verschuiving in kijk op klasmanagement en de rol van de school hierin. Waar klasmanagement tot voor kort bijna uitsluitend als individuele verantwoordelijkheid van leraren werd beschouwd, ziet men klasmanagement in recentere literatuur als een domein dat ingebed dient te zijn in een coherent schoolbeleid (Bennett, 2017; Fusarelli et al., 2022). Schoolbeleid kan dan ook een groot effect hebben op klasmanagement, omdat dit laatste onlosmakelijk verbonden is met de bredere schoolcultuur en -structuur (Bennett, 2017). Deze twee complementaire dimensies vormen samen het fundament voor een effectief schoolbeleid rond klasmanagement.

De schoolcultuur wordt omschreven als het geheel van gedeelde normen, waarden en onuitgesproken assumpties van alle leden van de schoolgemeenschap (W. K. Hoy & Miskel, 2012) of anders gezegd als 'de manier waarop we de dingen hier doen' (Bennett, 2017). Schoolleiders hebben een belangrijke rol in het doelbewust creëren van die cultuur met zowel aandacht voor sociaal als academisch gedrag en met hoge verwachtingen voor iedereen (Bennett, 2017). De cultuur van een school bepaalt op zijn beurt het schoolklimaat via concrete gedragspatronen. Marzano et al. (2003) illustreren dit met concrete voorbeelden uit een onderzoek van Remboldt & Zimman (1996). Zij beschrijven hoe een school eigenlijk communiceert dat wangedrag getolereerd wordt wanneer leraren of leidinggevendenden niet ingrijpen bij geweld of verstorend gedrag; geweld en verbale bedreigingen met agressie of geruchten over geplande conflicten niet melden; doen alsof ze bedreigingen en wangedrag in klaslokalen en gangen niet opmerken; of nalaten klachten van slachtoffers te rapporteren. Bovendien beïnvloedt de schoolcultuur niet alleen de gedragsverwachtingen van alle betrokkenen, maar heeft het ook een invloed op de professionele ruimte die door leraren ervaren wordt voor bijvoorbeeld het geven en krijgen van collegiale feedback (Fusarelli et al., 2022).

Naast deze culturele component speelt ook structuur een essentiële rol in het schoolbeleid. Vanhoof & Van Petegem (2017) definiëren structuur als de mate waarin verantwoordelijkheden, regels, procedures en verwachtingen binnen een organisatie duidelijk zijn vastgelegd. Zoals ook W. K. Hoy & Miskel (2012) structuur als een fundamenteel onderdeel van het organisatorisch functioneren beschrijven. Zij zien het als het raamwerk dat de formele verdeling van rollen, verantwoordelijkheden en communicatiekanalen bepaalt binnen een schoolorganisatie. Een effectieve structuur is volgens hen noodzakelijk om doelen efficiënt te bereiken, omdat het richting geeft aan gedrag en besluitvorming.

Een school met een sterk beleidsvoerend vermogen slaagt erin om zowel culturele als structurele aspecten van beleid effectief te implementeren (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Toegepast op klasmanagement betekent dit dat succesvolle scholen een samenhangend schoolbeleid creëren waarin aspecten van klasmanagement gebaseerd zijn op gedeelde normen en waarden van de school (Fusarelli et al., 2022).

In dit onderzoek willen we dan ook in kaart brengen welke culturele en structurele aspecten sterke scholen implementeren om het klasmanagement van leraren te ondersteunen.

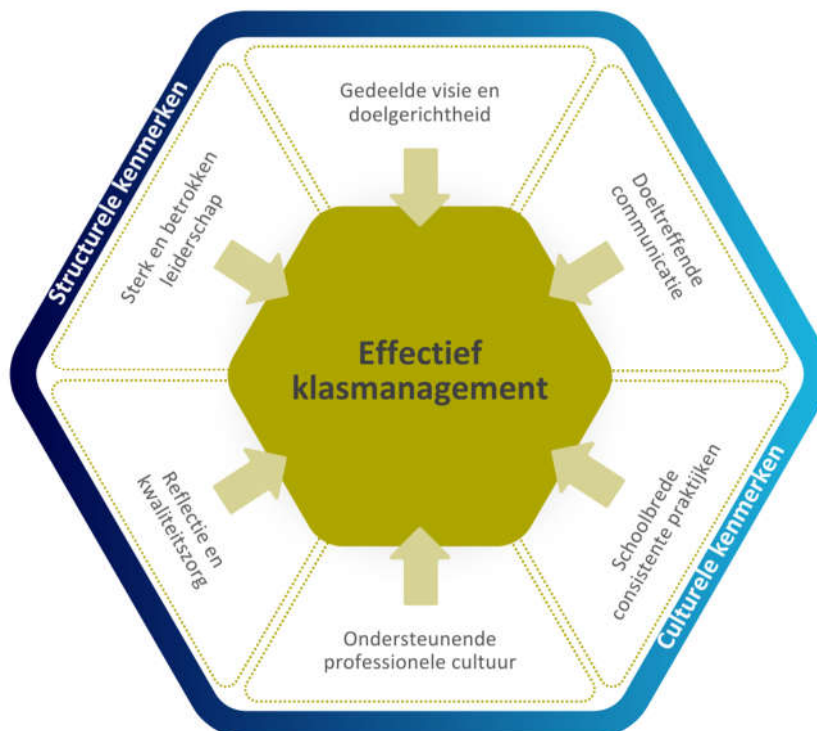
2.2.3 Kernfactoren voor een schoolbrede aanpak van klasmanagement

Volgens Bennett (2017) beschikken dergelijke sterke scholen over enkele essentiële kenmerken die klasmanagement ondersteunen: betrokken en zichtbaar schoolleiderschap met ambitieuze doelen, helder gecommuniceerde verwachtingen die door alle schoolleden worden begrepen, en consistente werkpraktijken die schoolbreed worden toegepast. Deze zijn ook terug te vinden in enkele van de indicatoren van beleidsvoerend vermogen van Vanhoof & Van Petegem (2017) waaronder gedeeld leiderschap, gezamenlijke doelgerichtheid, doeltreffende communicatie, geïntegreerd beleid en ondersteunende relaties en samenwerking. In een recent rapport van Struyf et al. (2024) worden dan weer drie kenmerken van een schoolbrede aanpak voor effectief klasmanagement naar voor geschoven: een sterke schoolleiding, teamwerk en professionalisering. Fusarelli et al. (2022) benadrukken daarnaast nog het belang van systematische data-analyse, herstelgericht werken en cultureel responsieve benaderingen.

Op basis van deze inzichten onderscheiden we voor dit onderzoek zes kernfactoren die essentieel blijken voor een effectieve schoolbrede aanpak van klasmanagement (zie Figuur 2): (a) Gedeelde visie en doelgerichtheid; (b) Doeltreffende communicatie; (c) Schoolbrede consistente praktijken ; (d) Ondersteunende professionele cultuur; (e) Sterk en betrokken leiderschap

Figuur 2

Relatie tussen schoolbeleid en klasmanagement



In dit onderzoek gaan we na hoe elk van deze kernfactoren zich in de praktijk kunnen vertalen in concrete beleidsacties die de klasmanagementpraktijk van individuele leraren versterken. Hieronder gaan we dieper in op elk van deze factoren.

2.2.3.1 Gedeelde visie en doelgerichtheid

Vanhoof & Van Petegem (2017) beschrijven gezamenlijke doelgerichtheid als een kernaspect van beleidsvoerend vermogen, waarbij schoolteams een gedeeld begrip hebben van wat ze willen bereiken. In het kader van klasmanagement betekent dit een gezamenlijk gedragen beeld van effectief klasmanagement met duidelijke en ambitieuze doelen (Bennett, 2017). Volgens Bennett (2017) kunnen scholen pas succesvol zijn in hun klasmanagementbeleid als er een heldere visie bestaat die door alle betrokkenen wordt begrepen en onderschreven. Deze visie moet niet alleen gericht zijn op het verminderen van probleemgedrag, maar ook op het actief bevorderen van positief gedrag en leerhoudingen (Education Endowment Foundation, 2021). Management op schoolniveau moet zich daarom richten op het voorkomen van ongewenst gedrag van leerlingen, de identificatie van schoolbrede regels en procedures, en schoolbrede consequenties voor schendingen van deze regels (Marzano et al., 2003).

Het betrekken van alle belanghebbenden (schoolleiders, leraren, ondersteunend personeel, leerlingen, ouders) is hierbij een meerwaarde, vanuit de idee dat al deze betrokkenen een gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het leren en het succes van leerlingen (Nisar et al., 2022). Fusarelli et al. (2022) verwijzen naar onderzoek van Alhosani et al. (2017) dat aantoont dat leraren die betrokken worden bij besluitvorming, meer toewijding tonen bij het implementeren van verwachtingen rond schoolklimaat en klasmanagement. Toch waarschuwt het Elton-rapport (Lord Elton et al., 1989) dat het bereiken van een volledige consensus utopisch is, en dat de schoolleiding dan ook de belangrijke rol heeft om, waar nodig, knopen door te hakken. Zij hebben de verantwoordelijkheid om hun school te voorzien van een duidelijke visie op gedrag. Deze visie moet verwijzen naar toegestaan, verboden en aangemoedigd gedrag, maar ook naar attitudes, waarden en overtuigingen (Bennett, 2017).

In dit onderzoek willen we nagaan hoe scholen gedrag en klasmanagement als prioriteit stellen, welk gedeeld beeld van gewenst gedrag er is en hoe die visie tot stand is gekomen.

2.2.3.2 Doeltreffende communicatie

Vervolgens is het uitdragen en communiceren van de visie natuurlijk belangrijk om tot de effectieve toepassing ervan te komen. Vanhoof & Van Petegem (2017) identificeren doeltreffende communicatie dan ook als een belangrijke indicator van beleidsvoerend vermogen, waarbij informatie-uitwisseling tussen alle schoolleden centraal staat. Bennett (2017) benadrukt dat een gebrek aan duidelijkheid van visie, maar ook een slechte communicatie van die visie naar personeel of leerlingen, een belangrijke reden is die verbetering van gedrag in de weg staat. Om een schoolbreed beleid te kunnen voeren rond gedrag en klasmanagement is helder

communiceren over gedragsverwachtingen dan ook essentieel voor alle betrokkenen in de schoolgemeenschap, opdat zowel alle leerlingen als alle teamleden een duidelijk begrip hebben van de beoogde normen en gedragingen (Fusarelli et al., 2022). Bennett (2017) benadrukt dat de communicatie grondig moet gebeuren, omdat gedeelde waarden, gedrag en praktijken niet spontaan ontstaan. Ze moeten zorgvuldig worden gemodelleerd, uitgelegd en gepromoot. Verwachtingen moeten daarbij zo gedetailleerd mogelijk worden geïllustreerd. Zonder concrete voorbeelden lopen schoolleiders volgens hem het risico verkeerd begrepen te worden. Veel problemen komen volgens Bennett (2017) namelijk voort uit de misvatting dat een visie of verwachting duidelijk gecommuniceerd is, terwijl dit toch niet het geval blijkt. Of dat de illusie leeft dat een verwachting voldoende helder is gemaakt terwijl deze in werkelijkheid toch slechts vaag of verschillend begrepen wordt door de betrokkenen. Wat 'hoge verwachtingen' hebben van leerlingen betekent, kan bijvoorbeeld voor verschillende leraren heel verschillende interpretaties hebben (Bennett, 2017).

Doeltreffende communicatie gaat dus niet alleen over het helder maken van gedragsverwachtingen naar leerlingen toe, maar ook naar alle betrokkenen (schoolleiders, leraren, ondersteunend personeel, leerlingen, ouders). Het EEF-rapport wijst erop dat samenwerken met ouders om consistentie te krijgen een krachtige strategie is voor het versterken van gedragsinterventies (Education Endowment Foundation, 2021, p. 26). Deze bevinding sluit aan bij het werk van Fusarelli et al. (2022) en Romano & Weinstein (2023), die wijzen op het belang van cultureel responsieve benaderingen van alle betrokkenen omdat deze een direct effect kunnen hebben op het gedrag van leerlingen.

In dit onderzoek willen we nagaan hoe sterke scholen hun communicatie vormgeven om een coherent klasmanagementbeleid te ondersteunen dat door alle leden van de schoolgemeenschap wordt begrepen, gedragen en toegepast.

2.2.3.3 Schoolbrede consistente praktijken

Naast een goed gecommuniceerde visie met heldere verwachtingen speelt ook een coherente toepassing van deze verwachtingen door het hele schoolteam en een collectieve verantwoordelijkheid een belangrijke rol in effectief klasmanagement (Bennett, 2017; Education Endowment Foundation, 2021; Lord Elton et al., 1989). Het Elton-rapport (Lord Elton et al., 1989) stelde in 1989 al expliciet dat schoolleiders niet alleen het voortouw moeten nemen bij het definiëren van de doelstellingen van de school rond gedragsnormen en de voorwaarden moeten creëren voor een zo breed mogelijke overeenstemming over deze normen (cf. “Gedeelde visie en doelgerichtheid” en “Doeltreffende communicatie”), maar dat ze er ook voor moeten zorgen dat deze normen consequent worden toegepast in de hele school. Die samenhang is o.a. belangrijk omdat onwenselijke reacties op ongewenst gedrag (zoals bvb. roepen op leerlingen) zich snel kunnen verspreiden door de hele school en een negatieve invloed kunnen hebben op de cultuur en het schoolklimaat (Smith et al., 2015).

Ondanks het erkende belang van consistentie, blijkt uit onderzoek nochtans dat slechts een kwart van de leraren in het secundair onderwijs en de helft van de leraren in het basisonderwijs het ermee eens is dat het

gedragsbeleid in hun school consequent wordt toegepast door alle personeelsleden (Education Endowment Foundation, 2021). Het EEF-rapport benadrukt dat het essentieel is dat alle personeelsleden, inclusief ondersteunend personeel, dezelfde procedures volgen en dezelfde taal gebruiken. De effectiviteit van een gedragsbeleid wordt volgens het EEF-rapport vaak zelfs meer bepaald door de consequente toepassing ervan dan door de inhoud van het beleid zelf. Net als Trudel et al. (2022) wijzen Romano & Weinstein (2023) er daarnaast op dat klasregels ook consistent moeten zijn met schoolregels. Romano & Weinstein (2023) illustreren dit met een schoolregel die vraagt dat leerlingen een pasje dragen in de gang. Zo'n schoolregel vraagt ook om een regel in de klas rond het pasje bij het verlaten van de klas. Deze afstemming creëert een coherent kader voor leerlingen en vermindert verwarring over verwachtingen.

In dit onderzoek willen we in kaart brengen welke concrete schoolbrede afspraken er zijn en welke daarvan als het meest ondersteunend of net belemmerend worden ervaren. Daarnaast willen we nagaan hoe het schoolbeleid een consistente toepassing ervan door alle teamleden bevordert en hoe er omgegaan wordt met situaties waarin leraren afwijken van de schoolbrede afspraken.

2.2.3.4 Ondersteunende professionele cultuur

Enerzijds mogen scholen verwachten dat alle medewerkers verantwoordelijkheid nemen, schoolroutines naleven en schoolwaarden uitdragen, maar daar staat ook tegenover dat scholen moeten investeren in personeelsontwikkeling en een ondersteunende professionele cultuur (Bennett, 2017). Struyf et al. (2024) identificeren teamwerk en professionalisering dan ook als kernkenmerken van een schoolbrede aanpak van klasmanagement. Onder deze indicator vatten we dan ook zowel de ondersteuning die teamleden (al dan niet formeel) bij elkaar vinden, als de professionaliseringinitiatieven die door de school genomen worden. Ook maken we een onderscheid tussen startende leraren en meer ervaren leraren.

Fusarelli et al. (2022) benadrukken voor starters specifiek het belang van kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding. Onderzoek toont namelijk dat er belangrijke verschillen zijn tussen het klasmanagement van beginnende leraren en dat van meer ervaren leraren (Wolff et al., 2016). Waar beginnende leraren vooral focussen op discipline en gedragsnormen, geïsoleerde gebeurtenissen waarnemen en moeite hebben hun eigen rol te zien, leggen expertleraren de nadruk op het leren van leerlingen, zien ze patronen en verbanden, en kunnen ze preventief handelen (Wolff et al., 2016). Deze 'professionele blik' ontwikkelt zich deels door ervaring, maar dit betekent dus niet dat beginnende leraren aan hun lot moeten worden overgelaten tot ze doorheen de tijd vanzelf expert worden (Wolff et al., 2016). De aanvangsbegeleiding begint volgens Fusarelli et al. (2022) het best van zodra het nieuwe teamlid is aangenomen, zodat er voldoende tijd is om te acclimatiseren en te leren over de leerlingenpopulatie en de context waarin deze zal werken. Ook schuiven ze de idee van een mentor naar voor en de daarbij horende tijd om elkaar te observeren en samen te reflecteren en te converseren als waardevolle steun voor beginnende leraren. Verder suggereren ze nog de meerwaarde van professionele leergemeenschappen die kunnen helpen om de beste kwaliteiten in een beginnende leerkracht naar boven te halen en de emotionele steun te bieden die

nodig is om de vele taken uit te voeren die op een bepaalde dag vereist zijn. Daarbij aansluitend moeten schoolleiders volgens hen prioriteit geven aan teambuilding en samenwerking om een gevoel van eenheid te creëren waarin leraren van elkaar leren en elkaar steunen in hun streven om gemeenschappelijke doelen rond klasmanagement te bereiken (Fusarelli et al., 2022). Bennett (2017) concretiseert dit door te suggereren dat meer ervaren leraren bijvoorbeeld proactief de leerlingen met het meest uitdagend gedrag ondersteunen, in plaats van te wachten tot de moeilijkheden zich manifesteren.

Schoolleiders moeten dus bewust investeren in professionalisering rond klasmanagement - voor beginnende leraren, maar bij uitbreiding voor alle leraren die worstelen met klasmanagement (Bennett, 2017; Education Endowment Foundation, 2021; Fusarelli et al., 2022; Jones, 2006; Struyf et al., 2024; Wolff et al., 2015). Ook meer ervaren leraren geven immers aan dat klasmanagement een grote uitdaging blijft en dat ze behoefte hebben aan duurzame professionalisering om hun klasmanagementvaardigheden te behouden en te verbeteren (Jones, 2006; Montague & Kwok, 2022). Er gebeurde de laatste decennia dan ook heel wat onderzoek naar professionalisering rond klasmanagement. Zo benadrukt het EEF-rapport (2019) dat verbetering van klasmanagement intensieve training vereist waarbij leraren reflecteren op hun praktijk, nieuwe benaderingen uitproberen en hun voortgang evalueren. Daarbij aansluitend combineert effectieve professionalisering in klasmanagement volgens Fusarelli et al. (2022) en Jones (2006) theoretische kennis met praktijkervaring, reflectie en feedback. Jones (2006) somt een aantal concrete elementen op die hiertoe kunnen bijdragen: een stevige theoretische basis in effectieve strategieën, zorgvuldig geplande klasobservaties, doelgerichte verbeterpunten, praktische oefening met gerichte feedback, actieve werkvormen zoals rollenspel en video-analyse, systematische reflectie op het eigen handelen en samenwerking en dialoog met collega's.

In dit onderzoek willen we dan ook nagaan hoe de professionalisering van leraren in de school aangepakt en ondersteund wordt. Daarnaast willen we ook in kaart brengen welke specifieke aanpak er gebruikt wordt om nieuwe teamleden mee te nemen in het schoolbeleid rond klasmanagement en op welke rol leraren met meer expertise opnemen.

2.2.3.5 Reflectie en kwaliteitszorg

Ruimte inbouwen voor systematische evaluatie en bijsturing is essentieel voor de continue verbetering van het (klasmanagement)beleid. Schoolleiders wordt geadviseerd om regelmatig feedback te verzamelen van personeel, leerlingen en ouders over het gedrags- en klasmanagementbeleid én om bereid te zijn aanpassingen te maken op basis van deze feedback (Education Endowment Foundation, 2021). Dit sluit aan bij de drager 'reflectief vermogen' van Vanhoof & Van Petegem (2017) waarbij leraren en beleidsvoerders op regelmatige tijdstippen stil staan bij hun eigen verantwoordelijkheden, hoe die ingevuld worden en vervolgens ook nadenken over mogelijke verbeteringen. Het EEF rapport stipt daarbij wel aan dat ook het geven van voldoende tijd aan een programma een belangrijk aspect is van kwaliteitszorg. Schoolleiders moeten bij een schoolbrede

implementatie van een gedrags- en klasmanagementbeleid geduld tonen en niet te snel van aanpak veranderen als er niet onmiddellijk resultaten zichtbaar zijn (Education Endowment Foundation, 2021).

Om de reflectie over klasmanagementbeleid kwaliteitsvol te maken, pleiten de Education Endowment Foundation (2021) en Fusarelli et al. (2022) om meer datagestuurd te werken. De dataverzameling dient volgens het EEF-rapport gericht te zijn op het identificeren van gedragspatronen en probleemgebieden in de school en het evalueren van de effectiviteit van interventies. Het proactieve gebruik van dit soort gegevens helpt namelijk bij het creëren van een vlottere klasomgeving en verbetert de algemene betrokkenheid van leerlingen. Fusarelli et al. (2022) benadrukken daarnaast dat schoolleiders bij het analyseren van gedragsgegevens bijzondere aandacht moeten besteden aan ongelijkheden die zich kunnen voordoen bij bepaalde klasgroepen of bij specifieke subgroepen van leerlingen. Door hier inzicht in te krijgen, kunnen gerichte initiatieven opgezet worden die aansluiten bij de specifieke behoeften binnen een school. Leraren moeten ook toegang krijgen tot relevante informatie over leerlingen zodat zij tijdig en proactief passende ondersteuning en interventies kunnen bieden (Bennett, 2017; Fusarelli et al., 2022).

Het opbouwen van een cultuur van consistentie is een langetermijnproces dat voortdurende aandacht en bijsturing vereist. Volgens Bennett (2017) dienen gedragsbeleid en -strategieën dan ook een doorlopend aandachtspunt te zijn in alle aspecten van de school, in plaats van alleen aandacht te krijgen wanneer er problemen zijn. Gedrag zou volgens hem een vast agendapunt moeten zijn tijdens vergaderingen van het schoolbestuur, de schoolraad, vakgroepen, afdelingen en het leiderschapsteam. Dit sluit aan bij Vanhoof & Van Petegem's (2017) drager van geïntegreerd beleid, waarbij verschillende beleidsdomeinen op elkaar worden afgestemd voor een coherent geheel.

In dit onderzoek willen we dan ook nagaan hoe scholen systematische evaluatie en bijsturing van hun beleid rond klasmanagement vormgeven, welke data ze daarvoor gebruiken en op welke wijze gedrag en klasmanagement een structurele plek krijgen in hun vergaderstructuur en beleidsvoering.

2.2.3.6 Sterk en betrokken leiderschap

Zoals eerder al aangehaald spelen schoolleiders een cruciale rol in de effectiviteit van de school en in het klasmanagement van leraren (Daniëls et al., 2019; Marzano et al., 2003; Teddlie & Reynolds, 2000). Na de klasleerkracht hebben zij de meest invloedrijke positie om het leren van leerlingen te beïnvloeden (Costa et al., 2019). Uit onderzoek van Hong (2012) blijkt daarnaast dat leraren die een sterke ondersteuning ondervinden van hun schoolleiding op het vlak van klasmanagement minder uitstromen. Een sterke en betrokken schoolleider ondersteunt en faciliteert dan ook elk van de bovenstaande indicatoren. Een van de belangrijkste taken van de schoolleider blijkt het creëren van een consistent kader voor klasmanagement dat in de hele school wordt geïmplementeerd (Gage et al., 2018; Kervick et al., 2020).

Daarom is zichtbaar en betrokken schoolleiderschap met ambitieuze doelen volgens Bennett (2017) een essentieel kenmerk van succesvolle scholen. Effectieve schoolleiders zijn zichtbaar aanwezig in de school en observeren regelmatig klassen. Deze zichtbaarheid zorgt in de eerste plaats voor minder storend gedrag en draagt daarnaast ook bij aan een consistente schoolcultuur waarin gedragsproblemen vroegtijdig gesignaleerd kunnen worden (Bennett, 2017). Daarnaast geven ze constructieve feedback en bieden praktische ondersteuning aan leraren die worstelen met gedragsproblemen. Zij creëren ook een klimaat waarin leraren zich veilig voelen om hulp te vragen en ervaringen te delen en dragen bij aan het consequent toepassen van de visie door zelf het voorbeeld te geven (Bennett, 2017; Fusarelli et al., 2022).

Struyf et al. (2024) benadrukken dat effectief klasmanagement begint bij een sterke schoolleiding die een duidelijke visie uitdraagt, waarna teamwerk zorgt voor de gedragenheid van deze visie. Dit sluit aan bij het concept van gedeeld leiderschap (Leithwood et al., 2008; Vanhoof & Van Petegem, 2017), waarbij leiderschap verspreid is binnen de schoolorganisatie. Schoolleiders moeten er dan ook voor zorgen dat hun team loyaal is, goed ondersteund wordt om hun rol uit te voeren, positief en ambitieus is ten aanzien van het welzijn van de leerlingen, en over de vaardigheden beschikt die nodig zijn om hun rol te kunnen uitvoeren (Bennett, 2017). Uit het EEF-rapport (2019) blijkt echter dat slechts een derde van alle leraren aangeeft dat hun schoolleider ondersteuning biedt bij gedragsmanagement. Fusarelli et al. (2022) stellen vast dat schoolleiders vaak onevenredig veel tijd besteden aan het reageren op en oplossen van gedragsproblemen die al zijn opgetreden, terwijl ze te weinig tijd investeren in het ondersteunen van leraren bij proactief klasmanagement en het voorkómen van ongewenst gedrag.

Aansluitend bij de eerder behandelde kernfactoren voor een schoolbrede aanpak van klasmanagement uitbouwen, is ook het voeren van een goed personeelsbeleid op basis van de visie van de school belangrijk. Hieronder verstaan we zowel het omscholen van bestaand personeel, het werven van nieuw personeel als het opzeggen van een samenwerking indien nodig (Bennett, 2017).

In dit onderzoek willen we nagaan in welke mate de schoolleiders van scholen met een sterk klasmanagement betrokken zijn bij dat klasmanagement. We onderzoeken hun zichtbaarheid in de dagelijkse praktijk, de ondersteuning die zij bieden aan leraren, het personeelsbeleid dat ze voeren en wat hun rol is in het bevorderen van positieve relaties, een consistent gedragsbeleid en een ondersteunend schoolklimaat.

Dit theoretisch kader toont aan dat effectief klasmanagement meer omvat dan alleen individuele leerkrachtcompetenties. Schoolbeleid kan een cruciale rol spelen. Via dit onderzoek willen we concrete voorbeelden van beleidsacties in kaart brengen die scholen met sterk klasmanagement implementeren om hun leraren te ondersteunen, en hoe leraren deze ondersteuning ervaren in hun klasmanagementpraktijk.

3 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de keuze voor het onderzoeksdesign toegelicht, gevolgd door een beschrijving van de geselecteerde respondenten. Vervolgens komt de dataverzamelmethode aan bod. Ten slotte wordt de data-analyse toegelicht.

3.1 Onderzoeksdesign

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden en daarbij zo rijk mogelijke illustraties te verzamelen, is gekozen voor een kwalitatief exploratief onderzoek door middel van semi-gestructureerde interviews. Deze onderzoeksbenadering is bij uitstek geschikt voor het verkrijgen van diepgaande inzichten in complexe onderwerpen waarover beperkte voorkennis bestaat (Cohen et al., 2017), zoals bvb. de rol van schoolbeleid in klasmanagement. Het exploratief karakter van dit onderzoek sluit aan bij de onderbelichting van schoolbeleid in de huidige klasmanagementliteratuur, waarin voornamelijk de directe rol van leerkrachten centraal staat. Dit onderzoeksdesign beoogt de perspectieven, ervaringen en de praktijk van enkele schoolleiders en leraren van scholen met schoolbreed een sterk klasmanagement in kaart te brengen. Semi-gestructureerde interviews bieden bovendien de flexibiliteit om bepaalde thema's vanuit het theoretisch kader systematisch te behandelen en tegelijkertijd ruimte te laten voor onverwachte inzichten. Deze aanpak maakt het mogelijk verhelderingsvragen te stellen en door te vragen op interessante uitspraken (Krueger & Casey, 2000) waardoor een rijker en meer genuanceerd begrip ontstaat van de complexe dynamieken tussen schoolbeleid en klasmanagement.

3.2 Respondenten

3.2.1 Selectieprocedure

De selectie van de onderzoekseenheden gebeurde in twee fasen via een *purposive sampling*-strategie, specifiek gericht op het identificeren van basisscholen die schoolbreed uitblinken in klasmanagement.

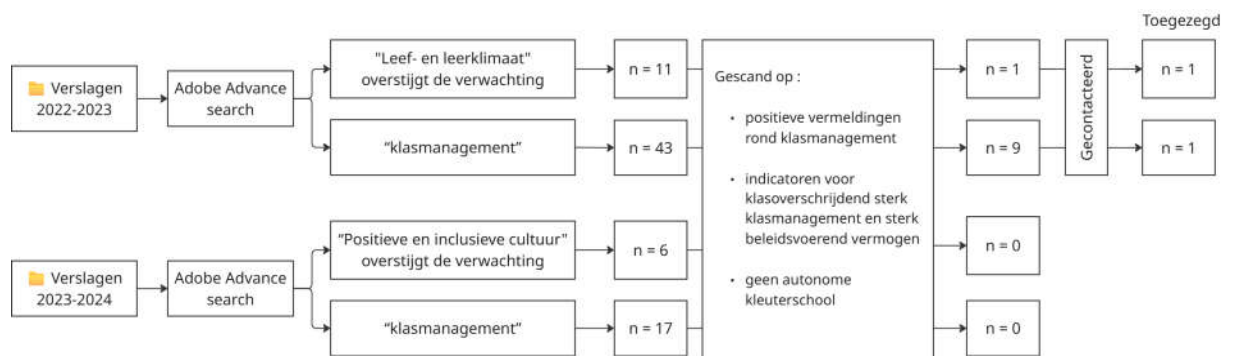
Fase 1: Screening via inspectieverslagen

In eerste instantie werd getracht om scholen met sterk klasmanagement te identificeren aan de hand van beschikbare inspectieverslagen van de schooljaren 2022-2023 en 2023-2024. In deze verslagen werd via een gerichte zoekopdracht eerst gekeken naar de scholen die de verwachting overstijgen op het onderdeel “Leef- en leerklimaat” (2022-2023) en “Positieve en inclusieve cultuur” (2023-2024). De school (n=1) waarbij hier specifiek een link gelegd werd met klasmanagement werd weerhouden en stemde in om deel te nemen aan het onderzoek. Aanvullend werd een ruimere zoekopdracht naar het begrip ‘klasmanagement’ uitgevoerd. De

verslagen (n=43) werden vervolgens scannend doorgelezen om scholen te selecteren op basis van drie criteria: (1) positieve vermeldingen rond klasmanagement, (2) indicatoren voor klasoverschrijdend sterk klasmanagement en sterk beleidsvoerend vermogen, en (3) geen autonome kleuterschool. Scholen met negatieve vermeldingen rond klasmanagement werden uitgesloten. De scholen die hieruit voortkwamen (n = 9) werden gecontacteerd, waarvan er uiteindelijk 1 school bereid was om een schoolleider en een leraar interviews te laten geven (zie Figuur 3). Deze interviews werden ook effectief afgenomen, maar na een eerste analyse bleek deze school toch niet te passen in de steekproef van scholen met schoolbreed sterk klasmanagement. De schoolleider gaf al bij de start aan verbaasd te zijn over de positieve vermelding in het inspectieverslag, en ook tijdens de gesprekken met zowel de schoolleider als de leraar van de school bleken er weinig sporen van de kernfactoren uit het theoretisch kader naar voor te komen. Deze school werd dan ook niet verder meegenomen in het onderzoek.

Figuur 3

Fase 1 selectieprocedure: screening via inspectieverslagen



Fase 2: Purposive sampling met expert consultatie

Vanwege het beperkte aantal beschikbare scholen vanuit de eerste fase werd de selectiestrategie uitgebreid met een *purposive sampling*-benadering. Er werd een gerichte oproep gedaan aan collega's binnen het expertisecentrum Onderwijs en Leren van Thomas More, met de vraag om op basis van hun ervaring en kennis lagere scholen voor te stellen die schoolbreed sterk presteren op het vlak van klas- en gedragsmanagement. Aangezien deze oproep gebeurde binnen het bestaande netwerk van de onderzoeker, bevat de procedure ook elementen van convenience sampling (Etikan et al., 2016). Het is binnen dit kwalitatief onderzoek dan ook niet de bedoeling om de resultaten te generaliseren naar de populatie (Mortelmans, 2020), maar deze gecombineerde benadering (*purposive convenience sample*) richt zich op het identificeren van informatie-rijke cases (Etikan et al., 2016). Door experts te consulteren werd getracht scholen te selecteren die informatief zouden zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Om selectiebias te minimaliseren werd expliciet gevraagd aan de collega's om hun suggesties onafhankelijk en individueel aan te leveren, zonder onderlinge afstemming. Hieruit kwamen 7 scholen naar voor, waarvan 4 in Vlaanderen, 2 in Nederland en 1 in Engeland. Drie van deze scholen waren bereid om een interview af te nemen met een schoolleider én een leraar.

Een gelijkaardige vraag werd gesteld aan de Pedagogische begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijskoepels en het Onderwijscentrum Brussel. Dit leverde geen nieuwe schoolsuggesties op: sommige organisaties reageerden niet, andere gaven aan geen scholen te kunnen of willen aandragen.

3.2.2 Overzicht respondenten

De selectieprocedure leidde tot 11 interviews met in totaal 12 respondenten: 6 schoolleiders, 1 beleidsondersteuner en 5 leraren. Eén school (school F) werd uiteindelijk niet verder in het onderzoek meegenomen omdat vanuit de interviews onvoldoende bleek dat er effectief schoolbreed een sterk klasmanagement aanwezig was. Daarnaast werd het interview met één leraar herhaaldelijk uitgesteld door de respondent. Omwille van de zomervakantie van de respondent kon het uiteindelijk niet meer tijdig doorgaan. Tabel 1 biedt een overzicht van alle respondenten. De uiteindelijke steekproef bestond uit 10 respondenten van 5 verschillende scholen: 5 schoolleiders, 1 zorgcoördinator en 4 leraren, waarvan 7 vrouwen (70%) en 3 mannen (30%). De ervaring in de huidige functie varieerde sterk (gemiddeld 14,9 jaar; SD = 12,2; range 2–39 jaar), waarbij leraren gemiddeld meer ervaring hadden in hun huidige functie (19,8 jaar; SD = 13,6) dan schoolleiders (11,7 jaar; SD = 11,2). Om de identificeerbaarheid te minimaliseren en de anonimiteit van de respondenten te waarborgen wordt ervoor gekozen om slechts beperkt informatie over elke respondent weer te geven en citaten te vertalen naar het Nederlands. Daarnaast worden in het resultatenluik specifieke begrippen die tot identificatie van de respondenten zouden kunnen leiden vervangen door gelijkaardige alternatieve begrippen.

Tabel 1
Overzicht van de respondenten

Nummer respondent	School	Functie
1	A	Schoolleider
2	A	Leraar
3	B	Schoolleider
4	B	Leraar
5	C	Schoolleider
6	C	Leraar
7	D	Schoolleider
8	D	Leraar
9	D	Zorgcoördinator
10	E	Schoolleider

3.3 Dataverzameling

3.3.1 Meetinstrument

Voor dit onderzoek werd gekozen voor semi-gestructureerde interviews om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Het voordeel hiervan is de standaardisering over verschillende respondenten heen (Mortelmans, 2020), terwijl de semi-structuur tegelijk openheid biedt voor onverwachte aspecten (*Het semi-gestructureerde interview - een open leerpakket* -, z.d.). Semi-gestructureerde interviews zijn bovendien het best geplaatst om diepgaand inzicht te verwerven in complexe fenomenen (Mortelmans, 2011). Deze studie beoogt inzichten te genereren in een gebied waar beperkt onderzoek naar werd gedaan: hoe basisscholen met sterk klasmanagement hun leraren schoolbreed ondersteunen. Het semi-gestructureerde interview zorgt ervoor dat respondenten (schoolleiders en leraren) kunnen toelichten hoe zij klasmanagement en het beleid errond binnen hun eigen schoolcontext ervaren en vormgeven. Het fenomeen wordt dus benaderd vanuit de leefwereld van de respondenten zelf (Mortelmans, 2020).

De interviewleidraad (zie Bijlage) werd opgebouwd vanuit de kernfactoren uit het theoretisch kader rond een schoolbrede aanpak van klasmanagement, specifieke vragen per kernfactor, deelonderwerpen met bijhorende vragen, en een reeks aanwijzingen en doorvragen voor elk onderdeel (Cohen et al., 2017) . In het semi-gestructureerde interview zijn de onderwerpen en vragen vooraf bepaald, maar de vragen zijn open van aard. De formulering en volgorde kunnen worden aangepast aan elke individuele geïnterviewde en aan de gegeven antwoorden, met gebruik van aanmoedigingen en verdiepende vragen (Cohen et al., 2017). Doorheen het interview werd de interviewleidraad dan ook gebruikt als basis, maar daarnaast werd ook een topiclijst (Boeije & Bleijenbergh, 2014) gebruikt om notities te nemen en overzicht te behouden over de behandelde kernfactoren, wanneer van de oorspronkelijke vragen of volgorde werd afgeweken. Voor zowel schoolleiders als leraren werd dezelfde interviewleidraad gebruikt, waarbij enkele vragen werden aangepast om specifiek vanuit het perspectief van de respondent te bevragen.

3.3.2 Procedure

Om de betrouwbaarheid van de dataverzameling te verhogen werden de interviews opgenomen (Mortelmans, 2020). De gemiddelde lengte van de interviews werd oorspronkelijk geraamd op 50 minuten, maar varieerde in de uiteindelijke interviews tussen 64 en 83 minuten.

Vervolgens werden de gesprekken woordelijk getranscribeerd met behulp van de transcriptiesoftware GoodTape. Na de automatische transcriptie werd de tekst door de onderzoeker nauwkeurig nagelezen en waar nodig gecorrigeerd. Stopwoordjes, aarzelingen en herhalingen werden weggelaten om de leesbaarheid te verbeteren. Ook werden persoonlijke gegevens zoals schoolnamen, gemeentenamen en namen van respondenten en hun collega's geanonimiseerd om de privacy te waarborgen. Na het transcriberen werden de

audio-opnames verwijderd uit de transcriptiesoftware en werden enkel de geanonimiseerde transcripties gebruikt voor de data-analyse.

3.4 Data-analyse

De data-analyse werd uitgevoerd met NVivo 14, volgens een gecombineerde deductieve en inductieve benadering (Mortelmans, 2017). In een eerste fase werd een a priori codeboom opgesteld op basis van het theoretisch kader. De hoofdcodes omvatten de vijf indicatoren van effectief klasmanagement en de zes kernfactoren van schoolbeleid. Tijdens het coderen werd de codeboom inductief aangevuld met uitspraken die buiten deze hoofdcodes vielen. Deze werden initieel verzameld onder 'nog iets anders' en in een tweede coderingsronde geïntegreerd in de bestaande structuur. Daarbij werd ook een onderscheid gemaakt tussen 'cultuur' en 'structuur' binnen het beleidsvoerend vermogen. Overlappende of weinig onderscheidende codes werden samengevoegd voor overzichtelijkheid. Gedurende het proces werden reflectieve notities bijgehouden. Voor de tweede onderzoeksvraag werd in een derde coderingsronde een extra codeboom gecreëerd. De finale codeboom (zie Bijlage 2) toont deze ontwikkeling.

Om de kwaliteit van de data-analyse te verhogen, werden verschillende maatregelen genomen. De validiteit werd ondersteund door triangulatie van perspectieven tussen schoolleiders en leraren. Tijdens de interviews werd gewerkt volgens goede praktijken uit kwalitatief onderzoek, met aandacht voor actief luisteren, doorvragen en regelmatig samenvatten van de antwoorden van respondenten. De betrouwbaarheid werd bevorderd door een systematische coderingsaanpak. Voor de navolgbaarheid werd de evolutie van de codeboom gedocumenteerd. Tot slot worden alle interpretaties in de resultaten onderbouwd met concrete citaten uit de interviews.

4 Resultaten

Dit hoofdstuk presenteert de resultaten uit interviews met schoolleiders en leraren van vijf basisscholen die schoolbreed sterk presteren op klasmanagement. De resultaten zijn gestructureerd rond de twee onderzoeksvragen: (1) welk beleid basisscholen met een sterk klasmanagement voeren om leraren te ondersteunen in hun klasmanagement, en (2) welke maatregelen op schoolniveau leraren als ondersteunend en faciliterend ervaren voor hun individuele klasmanagement.

4.1 Het beleid dat scholen voeren om leraren te ondersteunen in hun klasmanagement

Hoewel een thematische analyse volgens de kernfactoren van effectieve schoolbrede klasmanagementbenaderingen uit het theoretisch kader voor de hand zou liggen, bracht de inductieve analyse van de interviews een sterke onderlinge verwevenheid van deze factoren aan het licht. Om redundantie te beperken, wordt gekozen voor een structurering rond de meest opvallende thema's die uit de data naar voren kwamen betreffende het schoolbeleid rond klasmanagementondersteuning.

4.1.1 Indicatoren van effectief klasmanagement waarrond scholen beleid voeren

Alle onderzochte scholen geven aan dat alle vijf indicatoren van effectief klasmanagement uit het theoretisch kader in hun aanpak aan bod komen, waarbij de nadruk echter sterk verschilt tussen scholen en sommige indicatoren duidelijk prioriteit krijgen boven andere. Heldere verwachtingen en regels worden door alle scholen als kernonderdeel van hun klasmanagementbeleid erkend, waarbij scholen bewust aangeven in te zetten op het creëren van voorspelbaarheid om storend gedrag te voorkomen.

Opvallend is dat drie van de vijf scholen twee grote categorieën van verwachtingen benoemen: gedrag dat leren ondersteunt en sociaal-wenselijk gedrag. Drie respondenten verwijzen daarbij naar het concept 'hoge verwachtingen', waarbij zij alle leerlingen - ongeacht hun achtergrond - benaderen vanuit het vertrouwen dat ze kunnen slagen en hen daarvoor de nodige ondersteuning bieden."

"Maatschappelijk zijn de verwachtingen heel vaak onuitgesproken en we moeten dat stuk ook heel erg meegeven met leerlingen. [...] Leerlingen kunnen dat niet aanvoelen dus je moet het hen aanleren om het dan te kunnen laten aanvoelen."
[Respondent 3, schoolleider]

Twee scholen geven aan dat het niet de grote uitdaging is om regels te bedenken, maar wel de praktische interpretatie en consequente toepassing ervan.

"Dingen worden vaak gelamineerd, maar niet geleefd." [Respondent 10, schoolleider]

Het efficiënt gebruik maken van leertijd vormt de tweede prioriteit, waarbij alle scholen aangeven een sterke focus te hebben op schoolbrede routines die gestructureerde leeromgevingen ondersteunen. Scholen variëren echter sterk in de reikwijdte van hun routines - sommige concentreren zich op gemeenschappelijke ruimtes en verplaatsingen, andere installeren ook collectieve routines binnen klassen.

Meer dan de helft van de respondenten beschouwt het schoolbreed invoeren van gestructureerde instructiemodellen zoals EDI (Expliciete Directe Instructie) als een keerpunt in hun klasmanagementaanpak. Het actief betrekken van leerlingen bij de les wordt door geen enkele respondent expliciet benoemd als indicator met expliciet beleid, maar in de voorbeelden van routines die enkele scholen aanhalen (bvb. gebruik van wisbordjes) en in het instructiemodel EDI komt dit wel naar voor.

Minder aandacht krijgt het monitoren van gedrag en feedback, waarbij drie scholen expliciet erkennen dat hun focus nog te veel ligt op het corrigeren van ongewenst gedrag in plaats van het waarderen van gewenst gedrag. Eén school geeft aan dat hoe concreter de verwachtingen zijn, hoe beter teamleden er wel in slagen tijdig te monitoren en proactief feedback te geven. Persoonlijke relaties worden door alle respondenten als onmisbaar beschouwd, maar scholen maken hier bewust een andere keuze dan bij andere aspecten: waar andere klasmanagementcomponenten vaak gestandaardiseerd worden, benadrukken zij bij relaties juist de noodzaak van authenticiteit en keuzevrijheid voor leerkrachten.

"Dit hebben we ook niet schoolbreed geïnstalleerd van nu gaan we het allemaal zo doen. Omdat dit iets is, je kan wel techniekjes overnemen, maar het moet ook ergens van nature zijn." [Respondent 1, schoolleider]

Klasinrichting en zitplaatsen krijgen als enige indicator relatief weinig beleidsaandacht, waarbij drie respondenten expliciet aangeven dat dit vooral wordt overgelaten aan de individuele autonomie van leerkrachten.

4.1.2 Factoren die beleidskeuzes rond klasmanagement beïnvloeden

De analyse van de interviews toont dat de onderzochte scholen een sterke visie hebben rond wenselijk gedrag en klasmanagement, maar verschillende wegen bewandelen om tot een gedeelde visie en de daaruit voortvloeiende beleidskeuzes te komen. Enkele factoren blijken mee te bepalen welke visie rond klasmanagement scholen ontwikkelen en hoe ze leraren in hun klasmanagement ondersteunen.

4.1.2.1 Overkoepelende visie van de school

Inhoudelijk onderscheiden we vanuit de interviews twee primaire hoofdthema's in de visies. Eén van de scholen verwijst als het gaat over hun visie rond gedrag en klasmanagement enkel naar het sociaal-relatieve. De respondenten benoemen daarbij specifiek hun pestbeleid en preventieve conflicthantering als een belangrijk element. De andere scholen onderschrijven ook het belang van socio-relatieve vorming, maar benadrukken in hun visie vooral dat ze gericht zijn op leren.

"[Draagt het bij tot leren is] het leidend principe, met uitzondering natuurlijk van als het bijdraagt tot mens worden of beter mens worden, zoals begroeten. Dat heeft niet noodzakelijkerwijs een rechtstreeks link met leren, maar heeft wel een rechtstreeks link met de kansen die je later gaat hebben." [Respondent 3, schoolleider]

4.1.2.2 Urgentie als katalysator

Het startschot voor visieontwikkeling rond gedrag- en klasmanagement blijkt vaak te liggen bij een urgente nood, wanneer scholen geconfronteerd worden met situaties die niet langer wenselijk of houdbaar zijn. Meerdere schoolleiders beschrijven hoe leraren expliciet aangaven het moeilijk te hebben met klasmanagement of klassen niet meer in de hand te hebben. Eén schoolleider omschrijft de vroegere situatie als ronduit onveilig, zowel voor leerlingen als voor leraren. Deze signalen vanuit het team fungeren enerzijds als duidelijke waarschuwing voor schoolleiders om te investeren in ondersteuning rond gedrag en klasmanagement. Anderzijds creëren ze ook het momentum om knopen door te hakken, veranderingen in gang te zetten en weerstand te overwinnen.

"Het voordeel is bij al die zaken - en dat zeg ik dikwijls tegen mensen - je hebt daar echt *quick wins*. Je ziet heel snel verandering als je gedrag aanpakt. En een klas rustig betekent leerkracht rustig. En dat geven zij ook aan: 'Het is zo'n verademing. Wij voelen ook terug rust. Wij kunnen terug lesgeven.'" [Respondent 1, schoolleider].

Ook gedrag op de speelplaats wijzen meerdere respondenten aan als concreet vertrekpunt voor beleidsverandering. De speelplaats blijkt vaak een plek waar veelvuldig ongewenst gedrag voorkomt. Daarnaast geven vier respondenten aan dat de inconsistenties tussen verschillende leraren en klassen er het meest zichtbaar worden. Eén van de scholen beschrijft hoe filmfragmenten en casussen van op de speelplaats werden besproken, waaruit duidelijk werd dat er veel verschil bestond in de interpretaties van (on)gewenst gedrag en de bijhorende feedback van leraren. Dit was verrassend voor het schoolteam dat dacht dat de speelplaatsafspraken en verwachte reacties helder waren.

4.1.3 Van reactief naar proactief klasmanagement

Vier van de vijf scholen geven aan dat er de afgelopen jaren een beleidsverandering heeft plaatsgevonden. Eén school beschrijft dit als een proces dat ongeveer tien jaar geleden begon, terwijl de andere scholen spreken van vier à vijf jaar. Deze verandering kenmerkt zich door een verschuiving van een eerder reactief 'brandjes blussen'-beleid naar de ontwikkeling van een proactief beleid.

4.1.3.1 Vanuit wetenschappelijke inzichten naar merkbare praktijkverandering

Schoolleiders van deze scholen beschrijven hoe bijscholing en nieuwe kennisverwerving hen deed inzien dat een proactieve aanpak en schoolbrede preventie van ongewenst gedrag cruciaal zijn.

"ELP¹ [heeft] zeker ook voor gedrag een aantal zaken veel helderder heeft gemaakt. Zeker als je dan kijkt naar achterliggende documenten en zo, die PowerPoints enz. [...] Het voor de leerkracht zo makkelijk mogelijk maken, dat concept." [Respondent 3, schoolleider]

Specifiek benoemen leraren en schoolleiders van deze vier scholen wetenschappelijke kennis als cruciaal. In het bijzonder noemen zij de kennis vanuit de cognitieve psychologie over hoe leren werkt als belangrijk fundament om tot een gedeelde visie rond klasmanagement te komen. Het binnenbrengen van deze kennis gebeurde in elk van de scholen op initiatief van de schoolleiders.

"En zodra we cognitieve wetenschap begonnen te begrijpen en de manier waarop kinderen leren, en toen we begonnen te horen over klasmanagement, gedrag, systemen, routines, zijn we aan die reis begonnen om leraren te helpen begrijpen hoe belangrijk onderzoek is." [Respondent 10, schoolleider]

4.1.3.2 De impact van een actief schoolbeleid rond klasmanagement

Bijna alle schoolleiders beschrijven daarnaast een fundamentele verandering in hun rol sinds hun schoolbrede aanpak van klasmanagement. Waar zij vroeger veel tijd besteedden aan het oplossen van gedragsproblemen,

¹ Exemplary Leadership Programme: een programma uit het Verenigd Koninkrijk gericht op het versterken van onderwijskundig leiderschap

kunnen zij nu meer investeren in preventieve ondersteuning van leraren. Deze verschuiving heeft dus concrete gevolgen zowel voor schoolleiders, leraren als voor leerlingen.

"Vroeger had ik gemiddeld 1 leerling die hier zijn carrière doorbracht op mijnen bureau, meestal twee, dat is gedaan. [...] Dat merk ik niet meer. Dus dat vind ik heel positief." [Respondent 5, schoolleider]

4.1.3.3 Weerstand voorkomen of wegwerken

De concretisering van een veranderde visie heeft in elk van deze scholen tot weerstand geleid. Eén van de scholen benoemt dat er leraren vertrokken zijn omdat ze zich niet konden vinden in de nieuwe aanpak en twee scholen spreken over een kleine minderheid van leraren die de visie van de school rond gedrag en klasmanagement niet volledig onderschrijven. Eén schoolleider stelt dat ze, na wat weerstand in het begin, geen enkele collega meer zien die niet overtuigd is van de proactieve visie op gedrag.

Verschillende respondenten onderlijnen het belang van een doordachte gefaseerde opbouw en implementatie. Ze benadrukken het belang van geduld en volharding, waarbij één schoolleider toevoegt dat *quick wins* identificeren en aanpakken wel helpen om draagvlak te creëren voor verdere visieontwikkeling en veranderingen.

"Dat is een evolutie van de laatste jaren die ik alleen maar kan toejuichen. Want waar vroeger soms heel kort iets uitgeprobeerd werd en al heel snel gezegd werd van ja, maar dat werkt niet [...], proberen we nu echt het lang genoeg uit te proberen zodat je ook voorbij je eigen vooroordelen of je verwachtingen heen kan kijken." [Respondent 2, leraar]

Drie schoolleiders geven aan dat het een belangrijk deel van hun rol is om teamleden te ontlasten door optimale randvoorwaarden te creëren en te zorgen dat zij kunnen focussen op hun kerntaken. Twee schoolleiders vermelden daarbij dat hun filterfunctie voor projecten, vragen of ideeën van buitenaf heel belangrijk is.

"Daar moet je als schoolleider zo'n filter in zijn, om je mensen daarin te beschermen. Je kan niet aan alles meedoen. En ja, wij krijgen soms de vraag van ouders van, het is de week van dit of de week van dat, doen jullie daar niet aan mee? Ja, nee, wij doen daar niet aan mee." [Respondent 1, schoolleider]

4.1.4 Gedeelde uitgangspunten, verschillende uitwerkingen

Vanuit de analyse van de interviews komt naar voor dat alle onderzochte scholen bepaalde gelijkaardige principes hanteren om leraren te ondersteunen bij hun klasmanagement, maar dat de concrete invulling ervan aanzienlijk verschilt tussen scholen.

4.1.4.1 Structuur en routines

4.1.4.1.1 Voorspelbaarheid creëren door structuur en gedeelde routines

Alle scholen geven aan dat ze sterk investeren in schoolbrede routines om leerlingen en leraren te ondersteunen, maar de reikwijdte ervan varieert tussen scholen. Enkele scholen geven aan dat hun schoolbrede routines vooral gericht zijn op gemeenschappelijke ruimtes en verplaatsingen, terwijl andere scholen ook collectieve routines installeren voor binnen de klassen. De scholen rapporteren routines op verschillende niveaus: organisatorische, lesondersteunende en interactie routines (zie Tabel 2).

"Routines, dat is echt iets dat de voorbije jaren hier heel belangrijk is geweest. En dat zit eigenlijk in alles wat je doet doorheen de dag." [Respondent 6, leraar]

Elke school legt andere klemtonen in wat uniform moet zijn voor de hele school versus wat kan variëren per klas, en de mate van detail waarin routines worden uitgewerkt verschilt tussen scholen. Vier van de vijf scholen kiezen voor een gedetailleerde uitwerking zoals "In de rij ben ik stil, zijn mijn armen en mijn benen rustig en kijk ik naar voren". Eén school kiest daarentegen voor een meer globale benadering waarbij de hoofdprincipes worden vastgelegd maar de concrete invulling meer vrijheid laat.

Tabel 2

Genoemde voorbeelden van schoolbrede routines rond procedures of gedrag

Organisatorische routines	Lesondersteunende routines	Interactie routines
Klas binnen komen,	Materialen uitdelen,	Begroeten
Klas buiten gaan,	Taken in de klas verzamelen	Aandacht signaal
Verplaatsing speelplaats – klas	Zithouding	Gebruik van wisbordjes
Verplaatsingen in de gang	Luister- /aandachtshouding	Gebruik van beurtenstokjes
Einde speeltijd	Startopdracht	

4.1.4.1.2 Aanleren en inoefenen van routines en gedrag aan leerlingen en leraren

Alle onderzochte scholen hanteren het concreet aanleren van routines en gedrag als fundamentele methodiek om leraren te ondersteunen bij hun klasmanagement. De scholen beschrijven dat ze investeren in het uitleggen

van het 'waarom' achter gedrag, regels en routines. Respondenten uit scholen met een expliciete ondersteuningsaanpak trekken deze benadering ook door naar de leerlingen: ze leren het gewenste gedrag expliciet aan. Deze scholen geven aan dat ze hun leraren voorzien van zeer concrete methodieken voor het aanleren van gedrag en routines en maken daarbij gebruik van expliciete directe instructie. De school met de meer impliciete aanpak vermeldt het gebruik van toneelopvoeringen door leden van het zorgteam die het uitgangspunt vormen om gewenst gedrag aan te leren.

Meerdere respondenten beschrijven het gebruik van rollenspel als methodiek om verwachtingen aan kinderen aan te leren: nieuwe routines worden bewust in scène gezet. Deze aanpak helpt leerlingen om abstract verwacht gedrag concreet te maken. Vervolgens wordt er volop ingezet op het inoefenen van het gewenste gedrag.

"Dus dat is stap één: altijd uitleggen waarom zaken belangrijk zijn. En stap twee is gewoon het aanleren en heel veel oefenen. En eerlijk, de kinderen stellen zich daar echt helemaal geen vragen bij." [Respondent 3, schoolleider]

Bovendien vernoemen twee van de scholen deze aanpak ook onder collega's te gebruiken om instructies en aanpakken rond gedrag in te oefenen vanuit het standpunt van de leraar. De respondenten benoemen dat leraren zo eerst kunnen oefenen in een veilige context, voordat ze het in de klas of op de speelplaats toepassen.

4.1.4.1.3 Systematische herhaling inbouwen

Alle scholen bouwen preventief herhaling in om leraren te ondersteunen bij het behoud van afspraken en routines. Meerdere leraren geven aan dat dag- of weekberichten door de schoolleiding een handige reminder zijn. Eén respondent benadrukt de meerwaarde van de schoolbrede maandplanning waarin deze herhaling wordt opgenomen. Deze systematische aanpak voorkomt dat de aandacht voor gedrag en klasmanagement verwatert in de drukte van alle andere zaken waaraan leraren dagelijks moeten denken.

"Voor een vakantie doen wij in ons weekbericht oproep naar ons personeel van kijk, het is een week vakantie, dus we gaan er niet van uit dat de kinderen na die week nog heel goed weten wat van hen verwacht wordt. Als het twee weken zijn, nog explicieter. Dus herhaal opnieuw de afspraken, de routines, de schoolregels met jouw klas." [Respondent 1, schoolleider]

4.1.4.2 Ondersteuning en professionalisering

4.1.4.2.1 Concrete ondersteuningsaanpakken

De mate van detaillering die we in de structuur en routines zagen, vertaalt zich ook naar de ondersteuning die scholen hun leraren bieden. Alle onderzochte scholen erkennen de behoefte aan ondersteuning rond gedrag en klasmanagement en zetten in op een ondersteunende professionele cultuur. Uit de interviews blijken echter twee fundamenteel verschillende ondersteuningsaanpakken.

Vier van de vijf onderzochte scholen hanteren een expliciete en gestandaardiseerde benadering waarbij leraren zeer concrete ondersteuning krijgen door middel van gedetailleerde richtlijnen en materialen. Deze scholen investeren zwaar in formalisering en standaardisering. Binnen deze vier scholen is er nog een variatie naar mate van formalisering en standaardisering. Waar sommige scholen volstaan met het formuleren van schoolbrede verwachtingen, kiezen andere ervoor om elke stap van de procedure nauwkeurig te omschrijven en te ondersteunen met gedetailleerd instructiemateriaal.

"Je moet duidelijk zijn over wat je verwachtingen zijn. Als leraren het niet weten en het is niet duidelijk, gaan ze hun eigen systemen verzinnen. [...] Dat zorgt er vervolgens voor dat die kloven zich vormen en dat leraren vervolgens onduidelijk worden over wat ze moeten doen. Duidelijkheid is dus absoluut belangrijk."
[Respondent 10, schoolleider]

Enkele scholen gaan bijvoorbeeld ver in het specificeren van exacte bewoordingen die leraren moeten gebruiken. Dit gaat veel verder dan algemene afspraken over routines, maar specificeert de precieze woorden die uitgesproken moeten worden. De school beargumenteert deze extreme precisie vanuit de impact op leerlingen, omdat zelfs kleine variaties in bewoordingen verwarring kunnen creëren bij leerlingen. Zo benoemde een schoolleider het feit dat een collega als aandachtssignaal systematisch 1-2-3 gebruikte i.p.v. de afgesproken 3-2-1 als problematisch.

De ene school is dus heel strikt in de precieze bewoording. Waar een schoolleider van een andere school dit nuanceert: "Ik denk niet dat iedereen het altijd zo consequent gebruikt tot in het juiste woord gebruiken. [...] Maar dat ze bijvoorbeeld in een zesde leerjaar niet meer '3, 2, 1, ik kijk meteen zeggen', maar het afkorten tot '3, 2, 1', dat lijkt mij ook helemaal oké."

Sommige scholen ontwikkelen daarnaast hun eigen terminologie, waarbij specifieke begrippen (zoals bijvoorbeeld 'Focus-houding') verwijzen naar complexe sets van gedragsverwachtingen en procedures. Wanneer een teamlid zo'n term gebruikt, activeert dit onmiddellijk een gedeeld begrip van wat precies verwacht wordt. Respondenten beschrijven deze gemeenschappelijke taal - die zowel leerlingen als alle teamleden beheersen -

als een hulpmiddel waardoor communicatie over klasmanagement efficiënter en eenduidiger wordt. Daartegenover staat dat deze keuze van begrippen soms weerstand op roept: hoe preciezer de (taal)afspraken worden, hoe meer leraren zich beroepen op hun eigenheid.

"Hoe verfijnder je het gaat doen naar afspreken, naar signaal, naar welk woord gebruiken we, daar zijn er wel sommige die weerstand op hadden." [Respondent 1, schoolleider]

Om deze weerstand te beperken laten scholen een kernteam de afspraken uitwerken en goed onderbouwd voorleggen aan het hele team. Op basis van dit concrete voorstel kunnen collega's wel input geven over aspecten zoals woordkeuze, vanuit het principe dat meer hoofden meer kunnen bedenken. Twee schoolleiders waarschuwen echter voor de valkuil van eindeloze discussies en benadrukken het belang van tijdig knopen doorhakken.

Naast de expliciete aanpak, hanteert één school ook een meer **impliciete aanpak** waarbij nieuwe leerkrachten vooral door observatie en informele uitwisseling leren wat er verwacht wordt. Deze school geeft aan dat het vooral door andere collega's bezig te zien is, dat de verwachtingen voor leraren helder gemaakt worden.

"Iedereen die hierbij komt, die voelt dat aan, die ziet dat, die weet dat. En die gaat zich daarnaar aanpassen en ook gedragen." [Respondent 8, leraar]

Een sterke gestandaardiseerde aanpak op bepaalde indicatoren sluit een impliciete aanpak op andere niet uit. Zo illustreert een schoolleider van een school met heel wat gedetailleerd uitgewerkte routines dat alle klassen systematisch naar een frontale klasopstelling zijn overgegaan, zonder dat daar formeel afspraken rond werden gemaakt. De implementatie verliep organisch waarbij collega's elkaar observeerden en geleidelijk de praktijk overnamen. Uiteindelijk leidde dit tot een schoolbrede toepassing van de kleuterklas tot het zesde leerjaar.

4.1.4.2.2 Ondersteunend materiaal en hulpmiddelen

Alle scholen maken melding van het ontwikkelen van materialen om leraren te ondersteunen, maar de mate van uitwerking en detail verschilt. Elke school verwijst naar schooleigen kwaliteitskaarten, fiches, documenten of het schoolwerkplan waarin verwachtingen gespecificeerd worden. Deze materialen dienen vooral als achtergrondinformatie voor de leraren. Eén school legt de nadruk op schoolbrede 'pakklare' materialen voor leraren om met de leerlingen aan de slag te gaan. De respondenten verwijzen o.a. naar PowerPoint-presentaties die achtergrondinformatie, volledige instructiereksen, videofragmenten van goede en slechte voorbeelden en concrete oefeningen voor leerlingen bevatten. Daarnaast noemt een van de scholen een aangekochte methode die zich vooral richt op sociale vaardigheden.

4.1.4.2.3 Professionalisering en begeleiding

Collegiale ondersteuning en peer-leren

Twee van de scholen richten zich sterk op collegiale ondersteuning. De respondenten geven aan dat leraren zich spontaan wenden tot collega's die zij vertrouwen of die ervaring hebben met vergelijkbare uitdagingen. De parallelcollega's en aanvangsbegeleider blijken hier vaak de eerste aanspreekpunten. Eén school geeft aan ook wekelijks structureel een kort overlegmoment te voorzien waarin vragen tot hulp gesteld kunnen worden.

“En dan is er eigenlijk een groep samengesteld met jonge leerkrachten die er op botsten en leerkrachten die daar heel veel ervaring in hadden. Die zijn eigenlijk samen in een groep gezet en die hebben dan eigenlijk door middel van coachinggesprekken elkaar kunnen helpen.” [Respondent 6, leraar]

Verschillende scholen geven aan dat leraren op eigen initiatief bij elkaar gaan hospiteren. Eén school meldt juist bewust te zijn afgestapt van het systeem van collegiale lesbezoeken. In plaats daarvan kiezen ze voor een aanpak waarbij een leraar met specifieke expertise het klasbezoek begeleidt en tijdens het bezoek onmiddellijk duiding geeft bij het gedrag van de leraar en bij gebeurtenissen in de klas. Op die manier willen ze de ondersteuning en de opbrengst van het bezoek zo kwalitatief mogelijk maken.

Coaching: van individueel tot teamleren

Daarnaast wordt coaching door verschillende scholen als professionaliseringsmethodiek ingezet. Eén school geeft aan gebruik te maken van een coaching model 'Leverage Leadership' waarbij elke leraar een persoonlijke coach heeft uit het kernteam. Deze coach ondersteunt de leraar bij het opstellen van een plan waarin ze specifieke routines en systemen kiezen om te beheersen doorheen het semester. Het model kenmerkt zich door wekelijks overleg tijdens interne professionaliseringssessies, korte 15-minuut observaties gericht op implementatie van gekozen routines, en directe feedback waarbij de coach kan ingrijpen ("kan ik dat even modelleren?") of achteraf bespreken. Leraren hebben de keuze in welke routines ze aanpakken (afhankelijk van ervaring en vertrouwen), maar coaches begeleiden deze keuze intensief. Het model benadrukt oefening en praktijk, inclusief rollenspel tussen coach en leraar voordat nieuwe routines in de klas worden geïmplementeerd.

Andere scholen hanteren een meer traditioneel coaching model waarbij teamleden met expertise of schoolleiders de rol van coach op zich nemen. Concrete actiepunten worden opgesteld vanuit observaties, klasbezoeken en gesprekken. De intensiteit waarmee deze vorm van coaching gebeurt varieert heel sterk van school tot school. Eén leraar geeft aan dat de schoolleider - afhankelijk van de ondersteuningsnood – de koppeling maakt met een collega met ervaring rond het actiepunt.

Eén van de scholen gaat nog een stap verder door individuele actiepunten en casussen systematisch aan te grijpen om met het hele team te bespreken en in te oefenen. Daarbij wordt veelvuldig gebruikgemaakt van videomateriaal uit de eigen school, waarin zowel sterke als minder sterke voorbeelden van klasmanagement worden getoond. Deze video's worden samen op personeelsvergaderingen bekeken en geanalyseerd, waarbij de focus ligt op het herkennen van effectieve strategieën en het identificeren van verbeterpunten. Op basis van de bevindingen uit deze video-analyses worden afspraken en routines verder verfijnd en vervolgens praktisch ingeoeft tijdens personeelsvergaderingen.

Expertiserollen als gespecialiseerde ondersteuning

Drie van de scholen stellen specifieke rollen in, zoals expertleraren of -groepen rond gedrag, om leraren doelgericht te ondersteunen bij klasmanagementuitdagingen. Deze scholen geven aan hier ook expliciet tijd voor vrij te maken door leraren structureel enkele uren klasvrij te maken en overlegtijd tijdens de schooluren of personeelsvergaderingen te voorzien. Deze specialisten fungeren volgens de respondenten van deze scholen als eerste aanspreekpunt voor gedrags- en klasmanagementvragen én brengen gerichte expertise in huis. Hun focus ligt vooral op preventief werken door het schoolbreed organiseren van kennisdeling, het ontwikkelen van heldere kaders, praktische materialen aan te reiken en het team verder te professionaliseren.

4.1.4.3 Communicatie met stakeholders

4.1.4.3.1 Ouders: van informeren tot engageren

Ouders worden in geen van de scholen betrokken bij het opstellen van het gedragsbeleid. Ze worden eerder geïnformeerd over de visie en het beleid van de school, dan er tot in detail in meegenomen. Deze communicatie beperkt zich meestal tot het schoolreglement, infomomenten bij de start van het schooljaar en rondleidingen voor nieuwe ouders. Twee schoolleiders zetten specifiek in op wederzijds engagement - één via een engagementsverklaring, de andere via inspiratiesessies waarin het partnerschap tussen school en gezin centraal staat.

“Omdat wij vonden van kijk, wij gaan vertellen wat wij gaan doen als school, wat je van ons mag verwachten. En dan gaan we ook dit en dit van u als ouder verwachten. Dus weet, als ik u aanspreek op het feit dat je te laat komt op school, waarom dat dat is. Dat dat één van de zaken is waar wij werk van maken, waarvan we vinden dat jij als ouder ook werk moet van maken. Dus nu is dat makkelijk, want je hebt dat kader om op terug te vallen als je een ouder aanspreekt.” [Respondent 1, schoolleider]

Eén van de scholen uit het onderzoek organiseert doorheen het jaar ook regelmatig kijkmomenten in de klassen. Ouders worden uitgenodigd om lessen - zoals ze dagelijks gegeven worden - mee te volgen. Zo trachten ze ouders bewust te maken van de kracht én de beperkingen van leren in klassen.

“We hebben veel mogelijkheden om naar school te komen, in klaslokalen te zitten en op dat niveau met ons in contact te komen. Wat we echt proberen te ontwikkelen, is dat ouders begrijpen [...] dat ik als leraar verantwoordelijk ben voor alle 30 leerlingen. En dat ze kunnen inzien dat wanneer ik alle 30 moet begeleiden, ik bepaalde dingen moet doen om dat goed te laten verlopen.” [Respondent 10, schoolleider]

Ondanks ouders in sommige scholen eerder beperkt worden meegenomen in de visie geven leraren aan dat ze zich in hun relatie met ouders wel gesteund voelen door de heldere visie en kaders die er zijn.

4.1.4.3.2 Externe partners

Externe medewerkers worden beperkt betrokken in het klasmanagementbeleid. Leerondersteuners en andere externen volgen hoofdzakelijk de bestaande schoolstructuur, maar enkele scholen investeren bewust in introductiesessies waarin het beleid wordt toegelicht. Eén school benadrukt hierin dat de school primair een onderwijsinstelling is, waarbij externe partners geen verstoring mogen veroorzaken van het leerproces - bijvoorbeeld door bewust te kiezen wanneer tussenkomsten wenselijk zijn en welk stemvolume passend is. Een andere school organiseerde recent een informatiesessie voor het CLB en het Centrum voor Ambulante Revalidatie.

“Mensen proberen dit nu wel ook te respecteren en te gaan doen. En vonden het ook fijn dat het zo duidelijk was. En zeiden dan zelfs van: ‘Misschien moeten wij dat dan doortrekken als wij toekomen bij ons in het gebouw.’” [Respondent 1, schoolleider]

Het gebrek aan continuïteit bij externe medewerkers formuleren verschillende respondenten als een belangrijke uitdaging. Frequentie wisselingen – bvb. bij leerkrachten levensbeschouwelijke vakken - bemoeilijken de implementatie van afspraken. Doordat leerlingen conflicterende signalen krijgen, verzwakt de effectiviteit van opgebouwde routines.

4.2 Maatregelen op schoolniveau die leraren als ondersteunend en faciliterend ervaren voor hun individuele klasmanagement

Welk beleid scholen voeren is interessant om te weten, maar nog interessanter is de tweede onderzoeksvraag die zich richt op de ervaringen van leraren: "Welke maatregelen op schoolniveau ervaren leraren als ondersteunend en faciliterend voor hun individuele klasmanagement?" In dit luik trachten we zicht te krijgen op hoe leraren het schoolbeleid concreet ervaren, welke initiatieven voor hen het verschil maken, en welke voorwaarden volgens hen essentieel zijn om hun klasmanagement te versterken.

4.2.1 Structuur en centrale sturing als fundament

Alle geïnterviewde leraren benadrukken het belang van de expliciete keuze voor een schoolbrede visie en een structuur die rust en regelmaat creëert. Ze geven aan dat het hen ondersteunt door een voorspelbare omgeving te creëren waarin zij zich kunnen concentreren op onderwijs.

"Als daar rust ook in een structuur is, dan ja, en dan natuurlijk [...] dan heb je meer betrokkenheid, dan heb je ook meer respect, dan gaan er veel minder conflicten zijn"
[Respondent 8, leraar]

4.2.2 Implementatie vanuit urgentie én wetenschappelijke onderbouwing

Leraren waarderen het wanneer klasmanagementinitiatieven ontstaan vanuit een gedeelde urgentie en behoeften vanuit het team. Twee respondenten stippen daarbij aan dat het vervolgens belangrijk is dat klasmanagementmaatregelen duidelijk gekoppeld worden aan wetenschappelijke inzichten over hoe leren werkt. Ze geven aan dat deze wetenschappelijke onderbouwing helpt om het nut van bepaalde keuzes te begrijpen.

"Leg duidelijk uit aan de mensen van waaruit dat dat komt en zorg dat dat gestoeld is op iets wetenschappelijks. Dat dat niet zomaar de zoveelste, want dat mag ik wel zeggen denk ik, de zoveelste losse flodder is" [Respondent 2, leraar]

4.2.3 De kracht van gemeenschappelijkheid

4.2.3.1 Gedeelde routines als nummer één

Leraren ervaren duidelijke, schoolbrede routines als één van de meest ondersteunende maatregelen. Drie respondenten zetten het met stip op nummer één van de beleidsmaatregelen die ze het meest ondersteunend vinden voor hun klasmanagement. Specifiek noemen de leraren volgende routines als erg ondersteunend te ervaren: (1) Verplaatsingsroutines die onrust in gangen en gemeenschappelijke ruimtes voorkomen, (2) Aandachts- en stiltesignalen die schoolbreed herkenbaar zijn voor alle leerlingen, (3) Start- en ochtendroutines die leerlingen én leraren helpen lessen vlot te beginnen, (4) Overgangsroutines die tijd besparen en structuur bieden.

"Het installeren van die routines, die herkenbaarheid, waardoor je zoveel storend gedrag voorkomt. Omdat kinderen weten wat verwacht wordt. [...] Het is voor hen ook heel voorspelbaar." [Respondent 2, leraar]

4.2.3.2 Specificiteit en gemeenschappelijke taal

Leraren waarderen de specificiteit waarmee regels en routines worden uitgewerkt. Leraren geven aan dat dit voor een gemeenschappelijke taal zorgt waardoor het voor iedereen helder is wat er verwacht wordt. Eén respondent haalt ook aan dat die schoolbrede gemeenschappelijkheid het bijvoorbeeld veel gemakkelijker maakt om een klas te moeten overnemen.

"Hoe makkelijk is het om hier in te stromen, want alles is zo duidelijk. [...] iedereen doet hetzelfde. Ik kan het aan iedereen vragen, want ja, iedereen denkt daar hetzelfde over" [nieuw ingestroomde leraar, geciteerd door respondent 1, schoolleider].

De ene respondent drukt de wens uit om die gemeenschappelijke specificiteit en taal nog veel meer uit te breiden in de klasinterne routines. Andere respondenten geven dan weer aan dat enkele goed uitgewerkte schoolbrede routines al voldoende zijn, maar in de klas ook wel wat autonomie of kans tot kleine variaties waarderen.

"Wij verwachten ook dat iedereen dat op dezelfde manier benoemt. Niet 'Handen vrij' of 'Laat alles los'. Nee, 'Handen leeg'" [Respondent 4, leraar]

4.2.3.3 Gestructureerde instructie

Meerdere respondenten geven aan dat de keuze om schoolbreed in te zetten op een meer gestructureerde lesopbouw hun klasmanagement sterk heeft ondersteund doordat het leerlingen betrokken houdt en minder ruimte laat voor ongewenst gedrag.

"We hebben nu de laatste jaren rond EDI gewerkt. En ik merk heel erg in mijn eigen klas dat als je effectief een les goed voorbereidt, goed opbouwt, volgens de stappen van het EDI-principe, dan houd je die leerlingen eigenlijk 50 minuten vast"
[Respondent 6, leraar]

4.2.4 Materiaalontwikkeling en concrete ondersteuning i.f.v. instructie

Leraren ervaren het als zeer ondersteunend wanneer er uitgewerkt materiaal beschikbaar is voor de implementatie van bijvoorbeeld routines. Hier wordt zowel verwezen naar materiaal gericht aan de leraren zoals kwaliteitskaarten of fiches met achtergrondinformatie en de concretisering van afspraken of routines, als naar materiaal dat er specifiek op gericht is om gedrag of routines aan te leren in de klas zoals voorbeeldfilmpjes en -foto's. Specifiek waarden enkele leraren dat er niet alleen input wordt gegeven over wat er verwacht wordt, maar dat ook de hoe, de instructie die errond gegeven kan worden, kant-en-klaar aangeboden wordt.

"Er zijn voorbeeldfilmpjes getoond, zodat leerkrachten ook zagen hoe gaat het, of hoe loopt dat in een klaspraktijk en hoe ga je dat gaan toepassen. De theorie is er dan ook bijgehaald, het waarom is erbij gehaald" [Respondent 2, leraar]

Ondanks deze ondersteunende materialen om als leraar zelf instructie te geven over gewenst gedrag, geven enkele respondenten aan dat het soms ook goed is dat één centrale figuur in alle klassen een routine gaat uitleggen en aanleren. Specifiek voor routines waarbij consistentie belangrijk is, zoals bijvoorbeeld in collectieve ruimtes zoals de refter. Eén leraar stipt ook aan dat om dezelfde reden in hun refter gekozen werd voor steeds dezelfde leraren die toezicht houden.

4.2.5 De leraar als lerende

Leraren ervaren het als ondersteunend wanneer de school een cultuur bevordert waarin zij zich als professionals mogen blijven ontwikkelen op het vlak van klasmanagement.

4.2.5.1.1 Leren van collega's en goede voorbeelden

Leraren geven aan dat ze het waarderen wanneer er binnen de school expertise beschikbaar is waar ze van kunnen leren. Een respondent beschrijft dat je als starter op de school meteen het gevoel hebt dat je heel veel goede voorbeelden ziet rond klasmanagement waar je van kan en mag leren. Eén school maakt deze goede voorbeelden ook systematisch toegankelijk door leraren te filmen en deze fragmenten samen te bespreken en te analyseren op teamvergaderingen. De leraar van deze school ervaart de openheid die er gaandeweg onder het team ontstaan is om op deze manier te professionaliseren als bijzonder waardevol.

4.2.5.1.2 Externe expertise binnenbrengen

Naast interne expertise ervaren leraren het als ondersteunend wanneer scholen de toegang tot externe kennis faciliteren. Vooral de schoolleider of leraren met een opdracht rond gedrag spelen hier een belangrijke rol in. Eén leraar geeft als voorbeeld dat het gedragsteam bepaalde hoofdstukken uit een boek kiest om vervolgens met het hele team te lezen en te bespreken.

4.2.5.1.3 Samen inoefenen en praktijkgericht leren

Leraren geven daarnaast aan dat ze het waarderen wanneer er mogelijkheden zijn om samen nieuwe aanpakken echt zelf in te oefenen tijdens teamvergaderingen. Door dit veel te doen, wordt die oefensetting alsnog vertrouwder en veiliger.

"Door het veel te doen, denk ik, en door het te ervaren. En door het nog eens op de personeelsvergadering te brengen, in oefeningen." [Respondent 4, leraar]

4.2.6 Relatie als onmisbaar element

Twee leraren benoemen warme relaties als een onmisbaar element in beleid rond effectief klasmanagement. Zij geven aan dit niet als een tegenstelling tot structuur en duidelijke regels te zien, maar juist als een versterkende combinatie. Eén leraar stelt dat de evolutie in hun school van drie R'en (rust, routine, regelmaat) naar vier R'en - waarbij relatie werd toegevoegd, cruciaal was om weerstand bij het team weg te nemen. Veel leerkrachten hadden aanvankelijk het gevoel dat alle regels en routines hen zouden 'robotiseren', maar door systematisch expliciet de koppeling te maken met warme relaties werd duidelijk dat structuur en authenticiteit hand in hand kunnen gaan.

4.2.7 Schoolleider als bewaker van consistentie

Leraren ervaren het als ondersteunend wanneer de schoolleider actief de consistentie van klasmanagementafspraken bewaakt en zorgt voor regelmatige herhaling. Deze bewaking wordt niet als controlerend ervaren, maar als helpend tijdens drukke periodes waarin klasmanagementafspraken kunnen wegzakken. Leraren geven aan dat schoolleiders hen ondersteunen door hen of anderen erop te wijzen wanneer bepaalde afspraken minder consequent worden uitgedragen en door te benadrukken dat dit een gedeelde verantwoordelijkheid is. Daarnaast waarderen ze de structurele herhaling door bijvoorbeeld voor elke vakantie te herinneren aan het opnieuw bespreken van afspraken met leerlingen, en de planning waarin specifieke klasmanagementaspecten onder de aandacht worden gebracht.

4.2.8 Tijd en ruimte voor implementatie

De bevroegde leraren geven aan het als cruciaal te beschouwen dat scholen voldoende tijd en ruimte creëren voor de implementatie van klasmanagementinitiatieven. Deze tijdsinvestering uit zich op verschillende manieren: expliciete tijd tijdens teamvergaderingen voor klasmanagementthema's, voldoende lange uitprobeerperiodes voor nieuwe aanpakken, en ruimte voor geleidelijke implementatie zonder de druk van onmiddellijke perfectie. Leraren waarderen het wanneer scholen niet voortdurend van koers veranderen, maar nieuwe maatregelen lang genoeg uitproberen zodat deze daadwerkelijk kunnen ingebed raken in de dagelijkse praktijk. Dit betekent ook dat er tijd wordt genomen voor evaluatie en bijsturing, waarbij leraren de mogelijkheid krijgen om te reflecteren op wat werkt en wat niet.

"Met de herfstvakantie gaan we dat opnieuw gaan evalueren. Dus we proberen het tot dan uit. En dan gaan we gaan bekijken, wat werkt, wat werkt niet. [...] Maar zo heb je ook tijd om materiaal te verzamelen. [...] Kan je ook echt concrete voorbeelden geven en dan kan je ook aangeven van [...] het gaat hem niet over een te korte oefenperiode." [Respondent 2, leraar]

Leraren geven daarnaast ook aan dat de schoolleiding hierbij een belangrijke rol speelt door klasmanagement niet als bijzaak te behandelen die tussen andere taken door moet gebeuren, maar door er structureel tijd voor vrij te maken.

6 Conclusies en discussie

Klasmanagement vormt een van de grootste uitdagingen in het hedendaagse onderwijs. Dit blijkt niet alleen uit onderzoek, maar ook uit de dagelijkse ervaringen van leraren en leerlingen. Zo geeft 43% van de leerlingen in de Welbevindenbevraging aan dat het meestal niet rustig is in de klas, terwijl 53% van de leraren klasmanagement beschouwt als de grootste uitdaging voor een startende leraar. Deze cijfers illustreren de complexiteit van het creëren van een effectieve en veilige leeromgeving.

Traditioneel wordt klasmanagement vooral beschouwd als een individuele competentie van leraren. Recent onderzoek toont echter een belangrijke verschuiving aan: effectief klasmanagement is niet louter een individuele opdracht, maar wordt mede mogelijk gemaakt door een sterk schoolbeleid. Deze evolutie van een individuele naar een schoolbrede benadering vormde de centrale focus van dit onderzoek. Via diepte-interviews met schoolleiders en leraren van vijf basisscholen die schoolbreed sterk presteren op klasmanagement, werden twee onderzoeksvragen onderzocht: (1) welk beleid basisscholen met een sterk klasmanagement voeren om leraren te ondersteunen in hun klasmanagement, en (2) welke maatregelen op schoolniveau leraren als ondersteunend en faciliterend ervaren voor hun individuele klasmanagement.

Van een reactief beleid bij problemen naar een proactief beleid dat ze voorkomt

Het meest opvallende kenmerk van de onderzochte scholen is hun bewuste evolutie van een beleid gefocust op 'brandjes blussen' naar een proactieve aanpak. Deze verschuiving ontstond vaak wanneer klasmanagementproblemen samenkwamen met de introductie van wetenschappelijke inzichten. Specifiek zorgden bevindingen uit de cognitieve psychologie over leren voor een fundamenteel andere kijk op klasmanagement. Dit bevestigt Jones' (2006) stelling dat theoretische kennis over klasmanagement essentieel is, maar specificeert daarbij de specifieke waarde van inzichten uit de cognitieve psychologie.

Twee wegen naar hetzelfde doel

De onderzochte scholen bewandelen twee fundamenteel verschillende paden om leraren te ondersteunen. De meerderheid kiest voor een expliciete, gestandaardiseerde benadering met gedetailleerde richtlijnen, specifieke bewoordingen en uitgewerkt materiaal. Deze scholen geloven dat duidelijkheid en consistentie ontstaan door alles zo concreet mogelijk te maken. Een minderheid verkiest een impliciete aanpak waarbij verwachtingen vooral via observatie en informele uitwisseling worden overgedragen.

Structuur als gemeenschappelijke noemer

Ongeacht de gekozen benadering investeren alle onderzochte scholen in structuur en duidelijkheid en doen dat o.a. door veel schoolbrede routines in te bouwen. De reikwijdte ervan varieert van enkel in collectieve ruimtes

tot een arsenaal aan routines voor in de klas. Het expliciet aanleren van deze routines via directe instructie en rollenspel, gevolgd door systematische herhaling, vormt een belangrijke pijler van hun effectief klasmanagementbeleid. Dit onderschrijft de sterk onderbouwde stelling uit het theoretisch kader dat effectieve klasmanagers verwacht gedrag ook expliciet aanleren (Brophy, 2006; Doyle, 1986; Gettinger & Kohler, 2006; Mitchell et al., 2017; Praetorius et al., 2018; Scott & Nakamura, 2022; Stevenson et al., 2020; Terada, 2019). In tegenstelling tot wat soms leeft in de perceptie van mensen, hoeft structuur niet haaks te staan op warme relaties. Leraren geven aan dat ze net hand in hand gaan. Dit bevestigt de bevindingen van Romano & Weinstein (2023) die stellen dat warme, veeleisende, gezaghebbende leraren de meeste kans hebben op positieve relaties tussen leraar en leerling, een respectvol klasklimaat en betere academische en sociaal-emotionele resultaten voor leerlingen. Daarom is het belangrijk om het belang van warme relaties ook expliciet in visie en beleid mee te nemen en zowel naar leraren als leerlingen het waarom van interventies te expliciteren.

Gemeenschappelijkheid als kracht

Voor alle leraren uit het onderzoek vormt de ervaring van gemeenschappelijkheid een erg ondersteunende factor. Gedeelde routines, gezamenlijke verwachtingen en een gemeenschappelijke taal, creëren voorspelbaarheid en verminderen de cognitieve belasting. Dit sluit aan bij de door Bennet (2017) als essentieel kenmerk van sterke scholen omschreven ‘consistente werkpraktijken die schoolbreed worden toegepast’. Door deze gemeenschappelijkheid kunnen leraren zich concentreren op onderwijzen in plaats van voortdurend beslissingen te moeten nemen over gedragsmanagement. De waardering voor concrete ondersteuning - van uitgewerkte materialen tot kant-en-klare presentaties met instructies - illustreert hoe beleid leraren ontlast en ondersteunt.

Professionalisering als motor voor een beter klasmanagement

De meeste scholen uit het onderzoek beschouwen klasmanagement bovendien niet als een statische vaardigheid maar als een domein voor voortdurende professionele ontwikkeling. Deze scholen creëren leerculturen waarin leraren van elkaar leren, expertise binnenhalen, samen oefenen, en reflecteren op hun praktijk. Ze maken hierbij gebruik van rollenspelen en video-analyses. De combinatie van collegiale ondersteuning, coaching, en expertiserollen zorgt voor een meerlagige ondersteuningsstructuur die zowel beginnende als ervaren leraren helpt groeien. Deze bevindingen sluiten aan bij Fusarelli et al. (2022) en Jones (2006) die effectieve professionalisering in klasmanagement omschrijven als een combinatie van theoretische kennis met praktijkervaring, reflectie en feedback.

Tijd en geduld als voorwaarden voor succes

Het belang van tijd voor implementatie is een terugkerend thema. Succesvolle scholen geven hun beleid de tijd om te beklijven door gefaseerde invoering, lange uitprobeerperiodes, en het vermijden van voortdurende koerswijzigingen. Dit sluit aan bij de aanbeveling in het EEF-rapport (Education Endowment Foundation, 2021)

om voldoende tijd te geven aan een nieuwe aanpak. Geduld en volharding, gecombineerd met het identificeren van *'quick wins'* om draagvlak te behouden, blijkt essentieel voor duurzame verandering.

De rol van de schoolleider

Ten slotte benadrukken alle onderzochte scholen, in lijn met de bevindingen van Gage et al. (2018) en Kervick et al. (2020), dat zowel het ontwikkelen als het handhaven van een consistent kader voor klasmanagement dat schoolbreed wordt toegepast, een cruciale verantwoordelijkheid vormt voor schoolleiders.

Praktische implicaties

De bevindingen van dit onderzoek bieden concrete handvatten voor verschillende actoren binnen het onderwijsveld.

Voor schoolleiders reikt het onderzoek inspiratie aan voor het ontwikkelen en evalueren van klasmanagementbeleid. De geïdentificeerde kernelementen – zoals structuur, gemeenschappelijkheid, materiaalontwikkeling en professionalisering – kunnen dienen als leidraad bij beleidsvorming. Tegelijk benadrukt het onderzoek dat effectief beleid altijd maatwerk is: gedeelde principes vormen een basis, maar moeten steeds aangepast worden aan de context.

Voor schoolteams onderstrepen de resultaten het belang van gedeelde verantwoordelijkheid. Leraren hechten veel waarde aan gezamenlijke routines en onderlinge ondersteuning. Deze bevinding kan teams stimuleren om klasmanagement niet langer te zien als een individuele opdracht, maar als iets waar systematisch en collectief rond gewerkt kan worden. Door expertise binnen het team zichtbaar en beschikbaar te maken, kunnen scholen een meer gedragen en effectief klasmanagementbeleid realiseren.

Voor startende leraren biedt het onderzoek een belangrijke relativering: klasmanagement is geen louter individuele opdracht waarvoor je volledig zelf verantwoordelijk bent. De schoolcontext en het gevoerde beleid spelen een grote rol in hoe klasmanagement tot stand komt. Deze inzichten kunnen bijdragen aan een realistischer beeld van wat startende leraren mogen verwachten en welke ondersteuning daarbij wenselijk is.

Beperkingen van het onderzoek

Ondanks de waardevolle inzichten kent dit onderzoek ook belangrijke beperkingen die de interpretatie en generalisatie van de bevindingen beïnvloeden.

De belangrijkste beperking van dit onderzoek ligt in de samenstelling van de steekproef. Het onderzoek richtte zich bewust op scholen die schoolbreed sterk presteren op klasmanagement, maar het bleek moeilijker dan verwacht om dergelijke scholen eenduidig af te bakenen. Waar aanvankelijk gedacht werd duidelijke

aanwijzingen te vinden in inspectieverslagen, bleek dit onvoldoende houvast te bieden. De uiteindelijke selectie gebeurde via een combinatie van expertconsultatie en convenience sampling, onder andere via professionele netwerken van de onderzoeker. Hierdoor heeft selectiebias wellicht een rol gespeeld. Hoewel geprobeerd werd deze bias te beperken door meerdere experts onafhankelijk te laten nomineren, kan niet uitgesloten worden dat bepaalde types scholen of benaderingen ondervertegenwoordigd zijn.

Door de keuze voor exploratief onderzoek naar '*best practices*', levert dit onderzoek rijke voorbeelden op van goede praktijken in scholen die al een sterk klasmanagement hebben. Het biedt daarentegen maar beperkt inzicht in de worsteling van scholen die uitdagingen rond klasmanagement nog niet hebben overwonnen. De beperkte steekproef van vijf scholen laat bovendien geen uitspraken toe over de volledige breedte aan mogelijke benaderingen. Ten slotte werden onbewust in alle casussen ervaren leraren geïnterviewd, vaak met een betrokkenheid op het schoolbeleid of zelfs specifiek het gedragsbeleid. De stemmen van beginnende leraren of zij die minder nauw betrokken zijn bij schoolbeleid, blijven daardoor mogelijk onderbelicht. Deze selectie kan daardoor hebben geleid tot een positievere weergave van de invloed van schoolbeleid dan representatief is voor het volledige lerarenkorps.

Daarnaast baseerde het onderzoek zich uitsluitend op interviews, zonder triangulatie via observaties, beleidsdocumenten of andere databronnen. Dit kan hebben geleid tot een te positief beeld van hoe beleidsintenties zich vertalen naar de dagelijkse praktijk.

Deze beperkingen betekenen dat de bevindingen niet zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden naar alle Vlaamse en Brusselse basisscholen. De rijke beschrijvingen bieden wel waardevolle inzichten voor scholen die hun klasmanagementbeleid willen versterken.

Suggesties voor toekomstig onderzoek

Dit exploratieve onderzoek opent verschillende pistes voor vervolgonderzoek dat de inzichten kan verdiepen en uitbreiden.

Een eerste stap zou kunnen liggen in het valideren van het theoretisch kader. De zes kernfactoren voor effectieve schoolbrede klasmanagementbenaderingen, afgeleid uit de literatuur, fungeerden in dit onderzoek als leidraad, maar werden als op zich staand kader nog niet empirisch gevalideerd. Onderzoek met een grotere steekproef kan uitwijzen in hoeverre deze factoren breed toepasbaar zijn en daadwerkelijk bijdragen aan effectief klasmanagement.

Daarnaast is er nood aan objectieve criteria om scholen met sterk klasmanagement te identificeren. Dit onderzoek toonde aan dat beschikbare bronnen, zoals inspectieverslagen, onvoldoende houvast bieden voor een eenduidige selectie. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op de ontwikkeling van valide en

betrouwbare meetinstrumenten, waarmee schoolbrede klasmanagementpraktijken op een systematische manier vergeleken kunnen worden.

Ook triangulatie van databronnen verdient aandacht. De huidige studie baseerde zich op interviews. Aanvullend onderzoek naar concrete ondersteuningsmiddelen zoals beleidsdocumenten en instructiematerialen kan het beeld verrijken. Daarnaast kan observatieonderzoek inzicht geven in hoe schoolbeleid zich in de praktijk manifesteert. Door observaties van teamvergaderingen, klasbezoeken en informele interacties te combineren met interviews, ontstaat een genuanceerder beeld van hoe schoolbreed beleid wordt beleefd en toegepast in het dagelijks handelen.

Slotbeschouwing

Samenvattend kunnen we stellen dat dit onderzoek toont dat leraren zich gesteund kunnen voelen in hun klasmanagement dankzij een doordacht schoolbeleid. De verschuiving van een reactief naar een proactief beleid blijkt niet alleen theoretisch wenselijk, maar krijgt ook concreet vorm in scholen die sterk zijn in klasmanagement. Door aandacht te besteden aan structuur én relatie, gedeelde afspraken, gerichte ondersteuning, professionalisering en voldoende implementatietijd, kunnen scholen een omgeving creëren waarin leraren zich ondersteund voelen in hun klasmanagement. De praktijken van de onderzochte scholen maken duidelijk dat klasmanagement geen individuele opdracht hoeft te zijn, maar dat er veel waarde zit in een gedeelde verantwoordelijkheid. Door als school gezamenlijk richting te geven, kan er in elke klas een ordelijke en warme leeromgeving ontstaan.

Deze inzichten verdienen het om breder te worden gedeeld en geïmplementeerd, zodat alle leraren - ervaren en beginnend - de beleidsmatige ondersteuning krijgen die ze verdienen om succesvol te zijn in hun complexe maar cruciale opdracht.



“Doe het. Het is de grootste cadeau die je collega's gaat kunnen geven.”

[Respondent 3, schoolleider]

8 Bijlagen

- Bijlage 1 : Interviewleidraad schoolleider / leraar
- Bijlage 2 : Codeboom

8.1 Bijlage 1 : Interviewleidraad schoolleider / leraar

- Semigestructureerd interview
- Duurtijd: 45 à 50 minuten
- Respondenten: schoolleider en leraar van eenzelfde basisschool (elk afzonderlijk)
- Onderwerp: Schoolbeleid ter ondersteuning van effectief klasmanagement

Introductie (2 min)

Dit interview kadert binnen mijn masterproef voor de opleiding Opleidings- en Onderwijswetenschappen. Ik onderzoek hoe scholen met een sterk schoolbeleid rond klasmanagement de leraren hierin ondersteunen. Het interview duurt maximaal 50 minuten. Ik neem dit interview op voor verwerking, maar de opname wordt niet gedeeld en de antwoorden worden geanonimiseerd verwerkt. Is dat voor u ok? Heeft u nog vragen vooraf?

Achtergrondvragen (3 min)

- Hoe lang bent u al schoolleider op deze school? **Wat is uw huidige functie op deze school? En hoe lang doet u deze al?**
- Kunt u kort uw school beschrijven in termen van:
 - Aantal leerlingen en aantal personeelsleden
 - Hoe uw leerlingenpopulatie eruit ziet
 - Specifieke kenmerken van de schoolcontext die belangrijk zijn om te weten

Openingsvragen (2 min)

Kunt u kort in eigen woorden omschrijven wat u verstaat onder effectief klasmanagement?

Overgangsvragen (6 min)

Ik zal het begrip 'klasmanagement' veelvuldig gebruiken in dit interview. In mijn onderzoek definieer ik klasmanagement als de proactieve acties die leraren ondernemen om een zorgzame, ordelijke leeromgeving te creëren en te handhaven die de kwaliteit van de instructie en de kans om te leren maximaliseert.

Ik wil jullie kort de verschillende indicatoren van effectief klasmanagement toelichten die uit onderzoek naar voren komen. Daarna ben ik benieuwd of en hoe jullie deze herkennen in jullie schoolbeleid. (*visualiseren*)

- Heldere verwachtingen en regels
- Efficiënt gebruik van leertijd en focus op leren en daarbij gebruik maken van:
 - Routines en vlotte overgangen
 - Heldere en boeiende instructie geven
 - Cognitief actief betrekken van leerlingen bij de lesinhoud
- Monitoren van gedrag en er feedback op geven
- Inzetten op persoonlijke relaties met leerlingen
- Klasinrichting en zitplaatsen

Kernvragen

1. Gedeelde visie en doelgerichtheid + doeltreffende communicatie (7 min)

- Als u kijkt naar de huidige situatie, welke indicatoren krijgen dan de meeste aandacht in uw school? Waarom? Op welke van deze indicatoren heeft uw school momenteel een expliciet beleid?
- Wat zijn de belangrijkste streefdoelen in jullie visie rond klasmanagement? Welke principes zou je door iedereen gerespecteerd willen zien? Is deze visie ergens expliciet vastgelegd (schoolwerkplan, visietekst, beleidsplan)? En hoe werd die opgesteld?
- In hoeverre staat het hele schoolteam achter die visie en is men het onderling eens over de te realiseren doelen?
- Hebben jullie een gedeeld beeld met het hele team van het gedrag dat jullie willen zien bij leerlingen? Ligt de focus daarbij vooral op het verminderen van probleemgedrag, of eerder op het bevorderen van positief gedrag en een goede leerhouding? En waarom?
- Hebben jullie bijvoorbeeld een gezamenlijk beeld van hoe het team samen tot goede routines in de verschillende klassen kan komen? Hoe is dat beeld tot stand gekomen en wie was er bij betrokken?
- Hoe zorgt u ervoor dat die visie en de concrete verwachtingen rond klasmanagement en gewenst gedrag ook duidelijk zijn voor:
 - (nieuwe) teamleden;
 - (externe) ondersteuners;
 - leerlingen;
 - ouders?

➔ + Hoe concreet bent u hierin?
- Stel je zou verantwoordelijk zijn voor het organiseren van een bezoek van een collega schoolteam aan deze school. Ze willen leren over hoe klasmanagement gezamenlijk aan te pakken. Welke boodschappen geef je hen mee over het ontwikkelen van een gedeelde visie?

2. Schoolbrede consistentie + doeltreffende communicatie (7 min)

- Welke concrete afspraken zijn er op schoolniveau om het gedrag en klasmanagement te ondersteunen? ➔ *linken aan indicatoren klasmanagement*
- Welke schoolbrede afspraken ervaart u als meest ondersteunend voor uw dagelijks klasmanagement? Welke gemaakte afspraken zijn volgens u minder effectief of moeilijker toe te passen?
- Hoe zorgt u ervoor dat deze afspraken consistent door alle teamleden worden toegepast?
- In de klas zijn er wellicht nog klaseigen afspraken. Hoe zorgen jullie voor afstemming tussen de klasregels en de schoolregels? In hoeverre is er autonomie voor de klasleraren voor eigen regels en routines?
- Zijn er schoolafspraken die moeilijk blijken om door iedereen consequent te worden toegepast?
- Hoe gaat u om met situaties waarin leraren afwijken van schoolbrede afspraken of klasregels niet helemaal in lijn liggen met de schoolafspraken?

- Welke raad zou u andere scholen geven om die schoolbrede consistentie te bekomen?

3. Ondersteunende professionele cultuur (7 min)

- Welke vormen van professionalisering zijn er voor uw team specifiek rond klasmanagement? Merkt u dat deze verandering teweeg brengen in het klasmanagement van individuele leraren?
- Hebt u ondersteuning ervaren voor het versterken van uw klasmanagement? En zo ja, welke ondersteuning hebt u persoonlijk als meest waardevol ervaren? Als u vragen of uitdagingen hebt rond klasmanagement kan u dan bij iemand terecht? Zo ja, bij wie?
- Hoe bepaalt u welke professionalisering u organiseert rond klasmanagement? Is er een verschil tussen de professionalisering voor starters t.o.v. van die voor meer ervaren leraren?
- Hoe wordt de expertise rond klasmanagement gedeeld binnen het team? Welke rol krijgen of nemen leraren met meer ervaring?
- Wat doen jullie specifiek voor leraren die moeite hebben met klasmanagement?
- (Hoe) Stimuleert u als leidinggevende onderlinge klasobservaties of intervisie?
- Welke professionaliseringsinitiatieven vindt u essentieel voor een school die een schoolbreed klasmanagementbeleid wil implementeren?

4. Sterk en betrokken leiderschap (5 min)

- Wat is volgens u het belang van uw rol in jullie beleid rond klasmanagement? Hebt u ondersteuning ervaren voor het versterken van uw klasmanagement? En zo ja, welke ondersteuning hebt u persoonlijk als meest waardevol ervaren? Als u vragen of uitdagingen hebt rond klasmanagement kan u dan bij iemand terecht? Zo ja, bij wie?
- Krijgt u feedback op uw klasmanagement? Zo ja, hoe ervaart u die feedback?
- Met wie werkt u samen (intern of extern) aan het klasmanagementbeleid?
- Op welke concrete manieren toont u dat u effectief klasmanagement belangrijk vindt? In welke mate vindt u dat u erin slaagt om klasmanagement als prioriteit zichtbaar te maken? In hoeverre voelt u zich gesteund door de schoolleiding bij uitdagingen rond klasmanagement?
- Een vaak gehoorde kritiek is dat schoolleiders vooral veel tijd steken het reactieve luik van klasmanagement. Hoe ervaart u dat? Hoe zorgt u ervoor dat u zich kan richten op het voorkomen van ongewenst gedrag?
- Hoe zorgt u dat u ook uw team mee krijgt en houdt in de visie rond klasmanagement?
- Welke concrete tips zou u een schoolleider geven over zijn rol in een schoolbreed beleid rond klasmanagement?

5. Kwaliteitszorg (5 min)

- Heeft u een zicht op de kwaliteit van het klasmanagement in de verschillende klassen en bij uitbreiding de hele school? Zo ja, hoe zorg je hiervoor?

- Wordt er data (bijvoorbeeld leerlingenbevragingen, observaties, registratie van incidenten) gebruikt om beslissingen over klasmanagementbeleid te onderbouwen? *(Bvb. Is er een systeem om gedragspatronen op school systematisch te analyseren? - bvb. plaatsen of momenten waar het vaak misloopt en hoe het klasmanagement daar zou kunnen verbeterd worden?)* Zo ja, welke gegevens verzamelt u? Hoe gebeurt dat concreet? Ervaart u dat als zinvol?
- Hoe vaak en waar en met wie worden deze gegevens geanalyseerd en besproken?
- Kunt u een voorbeeld geven van een beleidsaanpassing rond klasmanagement die is doorgevoerd op basis van evaluatie? *(Op doorgaan!)*

Slotvragen (4 min)

- Wat beschouwt u als de 3 belangrijkste succesfactoren in uw schoolbeleid rond klasmanagement? *Van alle beleidsmaatregelen die we besproken hebben, welke drie ervaart u als het meest ondersteunend voor uw klasmanagement en waarom? Zijn er beleidsmaatregelen die u juist als belemmerend ervaart?*
- Wat is volgens u de grootste uitdaging voor de toekomst in uw schoolbeleid rond klasmanagement?
- Als niets u in de weg zou staan, wat zou u dan willen aanpassen aan het beleid rond klasmanagement?
- Als u drie jaar vooruit zou kunnen kijken, hoe zou het ideale schoolbeleid rond klasmanagement er dan uitzien?
- Welk advies zou u geven aan andere scholen over het ontwikkelen van beleid rond klasmanagement?

Afronding (2 min)

Ik wil u hartelijk bedanken voor dit gesprek. Zijn er nog aspecten van het schoolbeleid rond klasmanagement die we niet besproken hebben maar die u wel belangrijk vindt om te vermelden?

8.2 Bijlage 2 : Codeboom

Codes	Files	referenties
OV1 – KLASMANAGEMENTBELEID DAT SCHOLEN VOEREN		
DEFINITIE KLASMANAGEMENT	9	9
INDICATOREN KLASMANAGEMENT		
Heldere verwachtingen en regels	8	16
Focus op leertijd en leren	9	69
Instructie	6	16
OTR	4	9
Routines en vlotte overgangen	8	40
Monitoren gedrag en feedback	3	5
Persoonlijke relaties	9	41
Klasinrichting en zitplaatsen	6	10
SCHOOLBELEID - KERNFACTOREN KM		
Gedeelde visie en doelgerichtheid	9	129
Inhoud visie	8	26
Visie gericht op leren	6	15
Visie gericht op Soc. Vaardigheden-verbinding	5	11
Cultuur	9	82

Geleide consensus	8	34
Onbewust - spontane consensus	2	7
Streefdoelen	9	22
Vanuit nood of urgentie	7	14
Structuur	8	20
Op papier	5	10
Tijdsdimensie	2	2
Doeltreffende communicatie	9	119
Cultuur	2	2
Structuur	9	114
Aanleren en herhaling	9	26
Externen	7	13
Leerlingen	9	35
Ouders	7	13
Teamleden	9	26
Nieuwe teamleden	7	8
Schoolbrede consistente praktijken	9	38
Cultuur	8	24
Weerstand	6	17
Eerder tekenen van niet schoolbrede aanpak	1	4

Structuur	4	10
Autonomie of verschillen	7	13
Herhaling	4	6
Hoe consistentie bewaken	5	11
Schoolbrede aanpakken	0	0
Voorspelbaarheid-Duidelijkheid LK	3	7
Voorspelbaarheid-Duidelijkheid LLN	6	10
Ondersteunende professionele cultuur	7	27
Cultuur	4	5
Elkaar feedback geven (cultuur)	3	8
Veilige omgeving leraren	7	13
Structuur	7	22
Elkaar feedback geven (structuur)	4	5
Professionalisering	0	0
Rollen - expertise	7	17
Reflectie en kwaliteitszorg	9	25
Cultuur	2	2
Structuur	7	11
Uitdagingen toekomst	9	12
Sterk en betrokken leiderschap	9	104

Cultuur	9	34
Aanwezigheid - zichtbaarheid - voorbeeldgedrag	7	14
Rol SL - Reactief vs proactief	5	9
Visie ontwikkeling	5	8
Structuur	9	70
Consistentie bevorderen - bewaken	5	14
Personeelsbeleid	7	15
Ruimte voor maken	8	15
Vorming & ondersteuning bieden	8	14
Zicht op kwaliteit	5	8

OV2 - DOOR LERAREN ALS ONDERSTEUNEND ERVAREN

TOP 3	4	5
Centrale sturing	3	9
Structuur	4	21
Vanuit urgentie + koppeling wetenschap	2	10
Gedrag aanleren	2	11
Klimaat leraar als lerende-leren van elkaar	3	22
Relatie LLN-LK	3	6
Schoolleider	4	9

9 Literatuurlijst

- Alhosani, A. A., Singh, S. K., & Al Nahyan, M. T. (2017). Role of school leadership and climate in student achievement: The mediating role of parental involvement. *International Journal of Educational Management*, 31(6). <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0113>
- Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Acco; Leuven.
- Bennett, T. (2017). *Creating a Culture: Independent review of behaviour in schools*.
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boom.
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The First Days of School in the Classrooms of Two More Effective and Four Less Effective Primary-Grades Teachers. *The Elementary School Journal*, 104(4). <https://doi.org/10.1086/499753>
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In *Handbook of Classroom Management* (pp. 17–43). <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch2>
- Bush, T., & Glover, D. (z.d.). *School Leadership: Concepts and Evidence A review of the literature carried out for NCSL by*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8ste dr.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Costa, E., Almeida, M., Pinho, A. S., & Pipa, J. (2019). School leaders' insights regarding beginning teachers' induction in belgium, finland and portugal. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2019(81). <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.81.4>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. In *Educational Research Review* (Vol. 27, pp. 110–125). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- De Witte, K., De Cort, W., Tobback, I., Van Belle, J., Schelfhout, W., Tanghe, E., Smet, M., & Vansteenkiste, S. (z.d.). *Studie-opdracht voor de Vlaamse Overheid-Beleidsdomein Onderwijs en Vorming*.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392–431.
- Education Endowment Foundation. (2021). *Improving Behaviour in Schools: Guidance Report*.

- Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2006). Classroom Management in Middle and High School Classrooms. In *Handbook of Classroom Management*. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch15>
- Engelmann, S., & Colvin, G. (2006). *Rubric for Identifying Authentic Direct Instruction Programs*.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fusarelli, L. D., Seaton, L., & Smith, C. S. (2022). School administration and classroom management. In *Handbook of Classroom Management*. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-18>
- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & Macsuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302–315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching. In *Handbook of Classroom Management*. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch4>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible learning insights*. Routledge.
- Het semi-gestructureerde interview - een open leerpakket -*. (z.d.). Universiteit Antwerpen.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4). <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (pp. 181–219). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). Educational Administration: Theory, Research, and Practice, 9th Edition. In *Journal of Educational Administration* (Vol. 9, Nummer 1). <https://www.mheducation.com/highered/product/educational-administration-theory-research-practice-hoy-miskel/M9780078024528.html>
- Jones, V. (2006). How Do Teachers Learn to Be Effective Classroom Managers? *Handbook of Classroom Management*.

- Kervick, C. T., Garnett, B., Moore, M., Ballysingh, T. A., & Smith, L. C. (2020). Introducing Restorative Practices in a Diverse Elementary School to Build Community and Reduce Exclusionary Discipline: Year One Processes, Facilitators, and Next Steps. *School Community Journal*, 30(2).
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). korpershoek-et-al-2016-a-meta-analysis-of-the-effects-of-classroom-management-strategies-and-classroom-management. *Review of Educational Research*, 86(3). <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications. <https://books.google.be/books?id=BPm4izC3prUC>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Panayiotou, A. (2018). Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: the contribution of the dynamic model. *ZDM*, 50(3), 381–393. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0919-3>
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Smith-Menzies, L., & Lane, K. S. (2022). Classroom management to support students with disabilities: Empowering general and special educators. In *Handbook of Classroom Management*. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-31>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. In *School Leadership and Management* (Vol. 28, Nummer 1, pp. 27–42). <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lord Elton, Bennett, R., Atkinson, R., Phillips, J., Spencer, L., Thomas, G., & Thomson, C. (1989). *Discipline in Schools - Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton*. <https://www.education-uk.org/documents/elton/elton1989.html>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K., & Florence, K. (2004). Teaching Transitions: Techniques for Promoting Success Between Lessons. *TEACHING Exceptional Children*, 37(1), 32–38. <https://doi.org/10.1177/004005990403700104>
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing Effective Classroom Management in Schools: Structures for Changing Teacher Behavior. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher*

- Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(2), 140–153.
<https://doi.org/10.1177/0888406417700961>
- Mombaers, T., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (2020). *De Loopbaan van Onderwijsprofessionals*.
www.steunpuntsono.be
- Montague, M. L., & Kwok, A. (2022). Teacher Training and Classroom Management. In *Handbook of Classroom Management* (pp. 249–270). Routledge.
- Mortelmans, D. (2017). *Kwalitatieve analyse met NVivo* (2e herwerkte druk). Leuven : Acco.
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (3e uitg.). Leuven : Acco.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. In *School Effectiveness and School Improvement* (Vol. 25, Nummer 2, pp. 231–256). <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Nisar, H. , Elgin, D. , Bradshaw, C. , Dolan., V. , Frey, A. , Horner, R. , Owens, J. , Perales, K. , & Sutherland, K. (2022). *Promoting Social and Behavioral Success for Learning in Elementary Schools. Practice Recommendations for Elementary School Educators, School and District Administrators, and Parents*.
www.2mresearch.com
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, 50(3), 407–426.
<https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Remboldt, C., & Zimman, R. N. (1996). Respect & protect: a practical, step-by-step violence prevention and intervention program for schools and communities: a complete program manual and guide for educators and other professionals. (No Title).
- Rob, C., C J, R., Stuart, K., & Dan, S. (2020). *Great Teaching Toolkit: Evidence Review*.
- Romano, M., & Weinstein, C. S. (2023). *Elementary Classroom Management: Lessons from Research and Practice, 8th Edition*. McGraw-Hill. <https://www.mheducation.com/highered/product/elementary-classroom-management-lessons-research-practice-weinstein-romano/M9781264299836.html#authorbios>
- Rosenshine, B. (2012). *Principles of Instruction Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*.
www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/

- Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (2022). Handbook of Classroom Management. In *Handbook of Classroom Management* (3de dr.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312>
- Scott, T. M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In *Handbook of Classroom Management*. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-4>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-Based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380.
- Smith, D., Fisher, D., & Frey, N. (2015). Better than Carrots or Sticks. Restorative Practices for Positive Classroom Management. In *NASPA Journal* (Vol. 42, Nummer 4).
- Stevenson, N. A., VanLone, J., & Barber, B. R. (2020). A Commentary on the Misalignment of Teacher Education and the Need for Classroom Behavior Management Skills. In *Education and Treatment of Children* (Vol. 43, Nummer 4). <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1>
- Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2024). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: van grenzen stellen tot verbinden (OBPWO 2022.06)*.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze Lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of Varying Rates of Behavior-Specific Praise on the On-Task Behavior of Students with EBD. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8, 2–8.
- [@TeacherTappVL], T. T. V. (z.d.). *undefined*. <https://twitter.com/TeacherTappVL/status/1705494710486172143/photo/1>
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*.
- Terada, Y. (2019, augustus 7). *8 Proactive Classroom Management Tips*. <https://www.edutopia.org/article/8-proactive-classroom-management-tips>
- Trudel, S. M., Winter, E. L., & Bray, M. A. (2022). Prevention strategies for classroom management. In *Handbook of Classroom Management*. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-5>
- van den Berg, Y. H. M., & Cillessen, A. H. N. (2015). Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 19–34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.007>

- van den Berg, Y. H. M., Segers, E., & Cillessen, A. H. N. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 403–412. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6>
- van den Berg, Y. H. M., & Stoltz, S. (2018). Enhancing Social Inclusion of Children With Externalizing Problems Through Classroom Seating Arrangements: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 31–41. <https://doi.org/10.1177/1063426617740561>
- Van Droogenbroeck, F., Hélène, L., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen: volume I*.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid : praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Acco. <https://anet.be/record/opacirua/c:irua:140756/N>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, O. (2020). *Onderwijsspiegel 2020. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. .
- Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008). *Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: a review of empirical research*.
- Wien, C. A. (1995). *Developmentally Appropriate Practice in 'real Life'*.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3). <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an Eye on Learning: Differences Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1). <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>

