

Klasse(n)spel:

Lesgeven is leren spelen met balans (1)

Klasse(n)spel heeft als belangrijkste doel om scholen, teams en docenten te ondersteunen bij het verbeteren van het leerklimaat in de klas. Het gaat niet om een eenmalige bijdrage om 'probleemklassen' op de rit te krijgen, maar vooral om duurzame verbeteringen. Klasse(n)spel wil scholen, teams en docenten leren zien wat er zich afspeelt in de klas, daar een *goede betekenis aan leren te geven (analyse)*, zicht geven op hun *eigen invloed en rol* in dat proces, van daaruit *gerichte interventies* te doen en dat *meetbaar te maken en af te stemmen met collega's*. In dit artikel wordt ingegaan op hoe je dat kunt doen door middel van de door de auteurs ontwikkelde methodiek.

Door: Annematt Colot d'Escury e.a.

Zijn de volgende voorbeelden herkenbaar? "In een vergadering ben je met collega's in gesprek over een klas waarbij je je afvraagt of jullie het wel over dezelfde klas hebben? Jij hebt in jouw lessen (totaal) andere ervaringen!" "Hoe kan het toch dat het in klas 3A haast als vanzelf gaat, de sfeer goed is en er wordt veel geleerd, terwijl het in klas 3B (zelfde leerjaar en niveau) een klein drama is?"

Bij het eerste voorbeeld zou je nog kunnen denken dat dit te verklaren is door een verschil in vak of docent, maar bij het tweede gaat het over hetzelfde vak en dezelfde docent. Hoe kan dat nou? Wat speelt er? En hoe leer je zien wat er speelt? En hoe zou je dit positief kunnen beïnvloeden?

In dit artikel willen we een model presenteren om de 'Possibility Atmosphere' (verder aangeduid met PA) positief te beïnvloeden. Docenten geven aan dat ze graag een PA in hun klas willen, maar in de

praktijk komt het er vaak niet van. Er is of lijkt niet genoeg tijd en docenten

richten zich vooral op de inhoud van hun vak (HET zie figuur 1 en 2). Ouders, inspectie en schoolleiding eisen immers resultaat en in hun opleiding hebben de methodiek en didactiek van hun vak de overhand gehad. Het zien wat zich afspeelt, de *betekenisverlening & analyse* en het *interveniëren vanuit de groepsdynamiek* in de WIJ is daarbij niet of nauwelijks aan bod geweest. Problemen met klassen/leerlingen (ondermaats presteren, stoornissen, gedrag) worden vaak vanuit de leerling (lees het IK) bekeken (hij is niet vooruit te branden, zij heeft hersens genoeg, maar doet er niets mee) en verklaard (slechte thuissituatie, heeft ook adhd, pdd-nos, is een vervelende jongen).

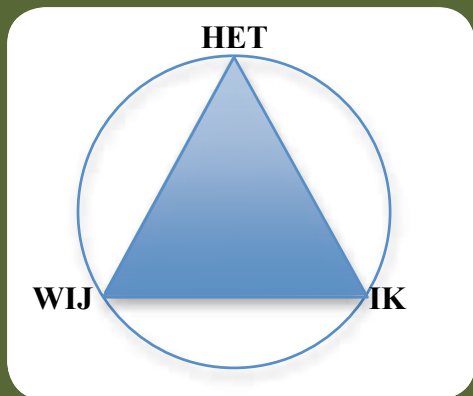
Hoe waar sommige van die verklaringen ook mogen zijn, het is vaak maar een deel van het verhaal. Als je puur naar de feiten kijkt, zou het een juiste weergave van de situatie kunnen zijn. Om iets aan de feitelijke gegevens te willen veranderen is kijken naar alleen de IK-gegevens echter niet genoeg. Die IK-gegevens staan niet los van de groep waarin het individu functioneert, oftewel de WIJ en IK staan ook niet los van de activiteit oftewel het HET. Dat maakt het overigens soms ook extra moeilijk en misschien ook wel extra verleidelijk om dan maar naar het IK alleen te kijken. Dat is tenminste overzichtelijk. Immers als het aan de problematiek van de IK ligt dan zijn we klaar en hoeven we niet verder te >>



Opvangen smash of serve

Contact:

i.dokman@lving.nl



Figuur 1: Het themagecentreerde interactiemodel van Ruth Cohn als inspiratiebron. De balans tussen HET, WIJ en IK binnen een Globe (context) is cruciaal.



Figuur 2: De wipwap gebruiken we als metafoer om inzichtelijk te maken wat er gebeurt als het HET of het WIJ te zwaar wordt en hoe de docent grip kan krijgen op de balans in de les. Wij spreken van een Possibility Atmosphere (PA) als de wipwap min of meer in balans is.

zoeken. In de praktijk weten we wel dat die vlieger niet helemaal opgaat, want diezelfde IK doet het in de ene groep soms veel beter dan in de andere groep net zoals diezelfde IK het bij de ene activiteit veel beter kan doen dan bij de andere activiteit (andere HET). Kijken naar het IK is niet voldoende. Om een goede Possibility Atmosphere te krijgen moeten we kijken naar het HET, de WIJ (en van daaruit naar het IK) en de docent.

Theoretische achtergronden

Er zijn veel studies verricht naar de samenhang tussen het klimaat in de klas en de leerresultaten van leerlingen. Overzichten hiervan zijn onder meer beschreven door Anderson en Walberg (1974), Haertel, Walberg en Heartel (1981), Fraser (1986) en Fraser, Walberg, Welch en Hattie (1987). Klasklimaat blijkt hierin een belangrijke factor waar het om het verklaren van leerlingprestaties gaat. Het algemene beeld dat hieruit naar voren komt is dat leerlingen betere resultaten boeken in klassen waar sprake is van een groepssamenhang tussen leerlingen, waar orde heerst, waar leerlingen door de docent worden gestimuleerd om goede prestaties te halen, en waarin de docent hoge verwachtingen ten aanzien van zijn leerlingen heeft (Maslowski, 2004). Ook in het *School Wide Positive Behavioural Support-programma* wordt het klasklimaat als belangrijke factor genoemd (Golly & Sprague, 2011; Hieneman et al, 2005; Torrance, 2010). Maslowski (2004) omschrijft het klimaat in de klas als de gemeenschappelijke percepties van leerlingen ten aanzien van de onderlinge relaties in de klas, de organisatie van de les en de door leerlingen te verrichten leertaken.

Hoe we beginnen

We vragen teams, docenten en leerlingen binnen Klasse(n)spel altijd wanneer zij tevreden (zouden) zijn op school en in hun klas. Uiteraard krijgen we

verschillende antwoorden en is het belang van een team en docent anders dan dat van een leerling, maar de antwoorden hebben wel veel gemeenschappelijke kenmerken. Vrijwel iedereen vindt het plezierig en noodzakelijk dat de sfeer goed is op school en in de klas. Als leerling wil je het gevoel hebben dat je 'erbij hoort in de klas' en is 'leren' bijzaak, als docent wil je uiteraard dat er naast een prettige sfeer ook geleerd wordt en de resultaten goed zijn.

Soms ontstaat die prettige sfeer haast als vanzelf en voelen leerlingen en docenten zich goed. Wanneer dit aanwezig is, spreken wij over een 'Possibility Atmosphere'. Er is echter lang niet altijd sprake van een goede PA; er zijn onderling pesterijen, er wordt slecht gewerkt (ondermaats gepresteerd), het is onrustig in de klas en als docent heb je het gevoel veel tijd kwijt te zijn met handhaven of 'politie agentje spelen'. Uit onderzoek blijkt dat leren beter gaat in een veilig leerklimaat en in een rustige atmosfeer.

Voorbeeld: In een les volleybal bij een havo 3-klas wil je graag aandacht besteden aan het smashen. Na een kwartiertje spelen komt er een mooie set-up naar de buitenkant en de bal wordt snoeihard naar beneden geslagen. De dappere leerling die de bal probeerde op te vangen staat er ietwat beteuterd bij. Het was inderdaad best wel hard, maar net niemand geraakt. Je geeft applaus voor deze prachtige aanval! Herkenbaar? Op zich is er op voorhand niets mis in dit voorbeeld, waarom zou een mooie aanval niet met applaus beloond mogen worden? Maar wij zouden graag ook aandacht willen vestigen op het mogelijke effect hiervan voor de ontvanger en de andere leerlingen in de klas. Probeer die leerling de volgende bal weer op te vangen? Was namelijk best eng en zeker pijnlijk geweest als je zo'n keiharde smash op je lijf had gekregen. Als je het dus 'echt' goed wil doen bij deze docent (applaus!) dan moet je dus zo kunnen smashen (denkt de leerling die allang blij is dat hij/zij de bal met een mooi boogje naar een medespeler kan spelen). Slechts dit ene voorbeeld zou exemplarisch kunnen zijn en welk effect zou dit kunnen hebben op de lange termijn op de sfeer en het leerresultaat in je klas? Zouden er leerlingen afhaken omdat ze niet zo goed kunnen volleyballen, of buitengesloten worden omdat de bal steeds bij hen op de grond valt? Natuurlijk geef je leerhulp op maat als docent en wil je al je leerlingen beter leren volleyballen, maar de vraag is of een aantal leerlingen dat wel zo ervaart?! Als leerlingen afhaken is de groep vaak uit balans.

Toelichting HET

Diverse factoren spelen een rol bij het uit balans raken van de wip-wap naar de HET-kant. Wij hebben al eerder genoemd: ouders eisen van de school prestaties. De onderwijsinspectie vindt dat de school beter moet presteren, en de school zet vol in op de resultaten van de CITO-score of slagingspercentages. Het effect van een te zwaar HET kan zijn dat het ten koste gaat van leerlingen en ten koste gaat van de PA. Uiteindelijk produceert dat afvallers en worden leerlingen teveel met hun onvermogen geconfronteerd. Wij zien dit



Oppeerste concentratie

als een overvragen op het HET. We onderkennen overigens wel dat leren niet kan zonder een beetje met de balans te spelen. Als je iets nieuws leert gaat het immers niet meteen goed en dat creëert een 'uit balans gevoel'. Dat is een gezonde nadruk op het HET. Ongezond is het wanneer het HET niet eventjes maar langdurig de baas is. Wanneer CITO en schoolresultaten de enige 'baas' zijn. Binnen onze wijze van kijken pleiten we met aandacht voor het HET (didactiek en methodiek) op scholen, voor een goede analyse op het HET en een balans tussen WIJ en HET. Niet zelden overigens met verassend goede resultaten.

Toelichting WIJ

In maatwerktrajecten op scholen merken we hoe belangrijk het is om naast een objectieve duiding (inzetten gevalideerde meetinstrumenten; zie STAP 1 methodiek. Dit volgt in het tweede artikel). ook een subjectieve duiding te maken van de klas. In een observatieles krijgen de docenten vooraf een kijkkader op de WIJ (leren *zien* wat zich afspeelt in de groepsdynamiek). Met elkaar kijken en vaststellen wat je ziet levert prachtige overeenstemming en verschillen op bij de docenten. Immers een ieder kijkt vanuit zijn/haar eigen perspectief. Er is zoveel te zien dat we er inmiddels wel achter zijn dat twee keer kijken meer beelden en genuanceerdere uitspraken oplevert dan tien teamvergaderingen.

Het WIJ (de klas) is een complex fenomeen. Leerlingen zitten bij elkaar met eenzelfde taak.

Namelijk het halen van een diploma. Leren gebeurt niet op basis van 25 x 1 maar dat leren gebeurt in een groep. Een groep die een eigen dynamiek kent. Een dynamiek die het leren op zijn beurt beïnvloedt. Een groep die veilig en onveilig kan zijn, met alle gevolgen van dien voor het leren. Onveiligheid komt helaas zeer vaak voor. Onveiligheid zit hem vaak in de groepsdynamiek en de waarden en normen die een rol spelen in die dynamiek. Om de veiligheid in een groep te vergroten brengen we de groepsdynamiek in kaart. We kijken eerst naar de normen die worden gecommuniceerd in de groep. Onder normen verstaan wij de impliciete regels die in een klas gelden. Elke groep of klas heeft zijn eigen impliciete regels. Deze normen kunnen een positief of een negatief effect hebben in de klas. Om te weten welke normen er in een klas gelden en of ze een positief of negatief effect hebben, kan het zeer nuttig zijn om te kijken naar de wijze waarop leerlingen omgaan met de 'ruimte' in de klas. Wij gebruiken de begrippen: Ruimte nemen en Ruimte geven¹ om de groepsdynamiek en normering in kaart te brengen. Bij hele jonge kinderen zie je in meer of mindere mate eigenschappen uit figuur 3 al terug in hun handelen. Wij zijn er van overtuigd dat ieder mens een natuurlijke voorkeur heeft voor het nemen van ruimte of het geven van ruimte. De Ruimte nemers proberen door het nemen van ruimte invloed te krijgen in de klas. Ruimte gevers door te kijken of er ruimte geboden wordt en of er ruimte is om in te nemen. De Ruimte nemers 'strijden' vanuit hun voorkeur in klassen vaak om de ruimte en gaan normen communiceren. Op die manier proberen ze hun gevoel van veiligheid te vergroten en invloed te krijgen in de klas. Overigens zit hier bijna nooit een slechte intentie achter, maar kan het effect in de klas wel nadelig zijn! De normdragers kunnen (on)bedoeld keihard zijn voor mede Ruimte nemers (er is immers maar een beperkte hoeveelheid ruimte beschikbaar) en de Ruimte gevers kunnen in die strijd al snel denken; "laat maar, hopelijk volgend jaar weer een nieuwe kans om meer invloed te krijgen". Ruimte gevers willen best ruimte en hebben zeker wat te melden maar zijn niet haantje-de-voorste. Dat betekent echter niet dat ze met het verlies aan ruimte, of met het gebrek aan ervaren ruimte, altijd gelukkig zijn. Zowel vanuit de strijd om ruimte kunnen bepaalde leerlingen worden buitengesloten of gepest worden als vanuit het niet (kunnen) voldoen aan de gecommuniceerde normen. Dat wil niet zeggen dat Ruimte geven beter is dan Ruimte nemen noch andersom maar is het goed om te weten wat de kwaliteiten en valkuilen zijn, zodat je dit als docent kan gebruiken in de communicatie en er rekening mee kan houden met je interventie. >>

Kwaliteiten Ruimte nemer	Kwaliteiten Ruimte gever	Valkuilen Ruimte nemer	Valkuilen Ruimte gever
Initiatiefrijk	Analyserend	Laat geen ruimte aan andere mensen	Laat over zich heen lopen
Aanwezig	Observerend	Te snel beslissen	Te lang wachten
Actiegericht	Zelfreflectie	Zelfreflectie start via feedback van de ander	Te veel zelfreflectie (twijfel)

Figuur 3: voordelen en valkuilen van Ruimte nemers en Ruimte gevers

Overigens is het niet zo strikt als het hier staat. Veel mensen zijn een beetje van beiden: Ruimte gever & Ruimte nemer. Soms wat meer een beetje Ruimte gever, dan weer wat meer een beetje Ruimte nemer. Bovendien kan het per situatie (verschillende HET) uitmaken of je meer of minder je natuurlijke voorkeur laat zien. De mate waarin iemand zijn natuurlijke voorkeur laat zien hangt onder ander af van:

- Mate van bekendheid van het HET (het is eenvoudiger om ruimte te nemen als Ruimte gever als je goed bent in en bekend met het HET).
- Grootte van de klas (in grote klassen is de beschikbare ruimte beperkt).
- Samenstelling van de klas (veel of weinig Ruimte nemers/gevers).
- Mate van controle. Bij dreigend controleverlies zal de natuurlijke neiging vaak sterker worden.

Ruimte nemers gaan proberen weer controle te krijgen door meer ruimte te nemen en Ruimte gevers gaan proberen weer controle te krijgen door meer ruimte te geven (overigens helpen beiden niet en is leren hier zicht op te krijgen en je in te ontwikkelen een belangrijk uitgangspunt binnen Klasse(n)spel).

De norm

De norm is heel belangrijk in de WIJ en de norm bepaalt grotendeels hoe de WIJ is ingericht. Belangrijk daarbij is om ook het (negatieve) effect van de norm in kaart te brengen. De norm, zicht op de Ruimte gevers & Ruimte nemers en het effect leren zien in de klas zijn belangrijke tools voor de docent. Van daaruit kun je als docent respectvol sleutelen aan de norm en 'communiceren' met de Ruimte gevers & Ruimte nemers om zodoende de PA positief te beïnvloeden en de wipwap (weer) in balans te brengen of te houden. Om de betekenis van het normeren van de normdrager goed in kaart te brengen is een hele klus. Met welk doel en om welke reden wil hij/zij

op deze manier normeren? Uiteraard om invloed te krijgen in de klas, maar waarom de gecommuniceerde normen? De betekenis hiervan is erg belangrijk omdat je op die manier op zoek kan naar een logische verklaring en je daar met je interventie rekening mee kan houden. Dit is een erg complexe stap, maar een van de belangrijkste aspecten. Hierbij is het belangrijk om in te zoomen op het IK van de normdrager. Tot slot kan het effect van een norm groot zijn en wordt in onze ogen vaak onderschat. Het kan een klas stevig uit balans brengen en de veiligheid ernstig aantasten. Over het algemeen is onze ervaring dat de kracht van de norm te weinig wordt onderkend door docenten. "Zo erg zal het wel niet zijn toch!" "Het valt allemaal wel mee!" De norm is niet in de laatste plaats zo invloedrijk omdat zij soms heel onzichtbaar is. De norm kan zich manifesteren in het HET. Bijvoorbeeld alleen echt hard smashes telt of als we gaan wendspringen moet je wel ver aan durven zweven. Daar durft of kan natuurlijk een aantal leerlingen niet aan mee doen. Ook al zet je er tien vangers neer en leg je vijf matten op de grond. Wat je ziet is een activiteit die niet lukt. Dus is de verleiding groot om naar de activiteit te kijken. Heb ik iets verkeerd gedaan? Is het te moeilijk? De focus ligt op het HET maar het kan de norm zijn (we willen geen wates!) die regeert en die de PA of liever gezegd het gebrek aan PA bepaalt. Hoe goed die norm verstopt is blijkt wel als je bedenkt wat een docent in deze situatie nog meer kan doen en vaak doet. In de eerste plaats focussen op het HET. Als daar de opties uitgeput zijn richt de aandacht zich vaak op de individuele leerling die



Geconcentreerd in het spel brengen

niet 'mee wil doen'. "Doe niet zo kinderachtig ik heb toch alles goed uitgelegd er kan zo echt niets mis gaan". Dan is het IK aan de beurt. Terwijl het gebrek aan PA in dit voorbeeld veroorzaakt wordt door de norm.

Toelichting Docent

De rol van de docent in het vinden van een balans op de wipwap (en verbeteren van de PA) is groot. Immers de docent is de 'formele leider' en kan vanuit die rol veel invloed hebben. Een aantal factoren is hierbij van belang.

- Een goede analyse en betekenisverlening op het HET en op de WIJ. Als je niet goed weet wat er speelt, kun je er simpelweg ook niet goed invloed op uitoefenen.
- Ervaring van docent. Uiteraard is ervaring belangrijk omdat je kan putten uit soortgelijke eerdere ervaringen en je er een zekere mate van zelfvertrouwen aan kan ontleen.
- Opleiding. De wijze waarop je bent opgeleid en of je wel/niet geleerd hebt om op de HET-en WIJ-kant goed te analyseren.
- Mate van controle. Als je het gevoel krijgt de controle te verliezen zal je natuurlijke reactie zijn om te vervallen in de valkuil van je voorkeursstijl.

Bovenstaande factoren spelen een rol bij het in balans houden van de wipwap door de docent. Voor docenten geldt net als bij de leerlingen dat elke docent een natuurlijke voorkeur heeft voor Ruimte nemen of Ruimte geven. Afhankelijk van het gevoel van (dreigend) controleverlies zal een docent in meer of mindere mate in de valkuil van zijn/haar voorkeursstijl trappen. Net als bij leerlingen is er geen enkele twijfel aan de intentie van een Ruimte nemende of Ruimte gevende docent, maar gaat het om het effect op de wipwap en het eigen tevredenheidsgevoel van de docent. Een docent met een voorkeur voor Ruimte nemen, zal als hij/zij het gevoel heeft dat de controle minder wordt (onmachtig) waarschijnlijk harder gaan werken (bijvoorbeeld meer uitleggen, nog een keer voordoen, nog meer energie in de les steken, zelf gaan voorschrijven hoe het hoort/normeren in de klas etc.). We noemen dat 'het gevoel van harder gaan werken'. Een docent met een Ruimte gevende voorkeur zal als hij/zij het gevoel heeft dat de controle minder wordt (onmachtig) waarschijnlijk meer terugtrekken en uit contact gaan (verschuilt zich achter school – en inspectie – eisen; 'het moet nou eenmaal zo', laat het aan de klas over met het gevaar dat de normdrager gaat bepalen en je de 'straatcultuur in de school haalt'). We noemen dat het 'gevoel van terugtrekken en

uit contact gaan'. Veel docenten herkennen dit gevoel overigens wel. Ze weten of voelen wel dat ze er niet voldoende vat op krijgen, of ze voelen wel dat ze met keihard werken als het ware de bui net voor blijven. Ze halen droog het einde van de dag maar zijn wel kapot na zo'n dag en willen het liever anders. Hoe dan is de hamvraag? Zijn er interventies die een Ruimte gever kunnen helpen om relaxed in contact te blijven en zich niet terug te trekken? Zijn er interventies die de Ruimte nemer kunnen helpen om meer rust te houden en te observeren?

In het volgende artikel gaan we in op de ontwikkelde Klasse(n)spelmethodek. Naast diverse maatwerktrajecten in het onderwijs wordt er ook opleidingsonderwijs op de Calo (Hogeschool Windesheim) volgens deze methodek verzorgd, zodat toekomstige LO-docenten en Psychomotorische therapeuten beter zijn voorbereid op het leren balanceren en beter leren beïnvloeden in groepsprocessen.

Het hier beschreven model, de ervaringen (casussen) en de methodek zullen ook in boekvorm verschijnen. Doelgroep: docenten en docentopleidingen.

Over de auteurs

Annematt Colot d'Escury is klinische ontwikkelings- & sportpsycholoog en docent aan de UvA.

Manon van de Spek is docent LO en masterstudent Onderwijskunde.

Rowan de Jong is masterstudent sport- en prestatiepsychologie.

Roel van Beusekom is opleidingsdocent aan de Calo en docent Klasse(n)spel.

Ivo Dokman was opleidingsdocent aan de Calo en is docent Klasse(n)spel.

Literatuur

Anderson, G.J., & Walberg, H.J. (1974). 'Learning environments'. In: H.J. Walberg (Ed.), *Evaluating Educational Performance: A Sourcebook of Methods, Instruments, and Examples* (pp. 81-98). Berkeley, CA: McCutchan.

Cohn, R. C. (1993 3^e druk). *Van Psychoanalyse naar Themagecentreerde Interactie*

Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1986). 'Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment'. *Journal of Research in Science Teaching*, 5, 387-413.

Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W., & Hattie, J.A. (1987). 'Syntheses of Educational Productivity Research'. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145-252.

Golly, A. & Sprague, J. (2011). *Positive Behaviour Support. Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Haertel, G.D., Walberg, H.J., & Haertel, E.H. (1981). *Socio-psychological environments and learning: a quantitative synthesis*. *British Educational Research Journal*, 7, 27-36.

Hieneman, M., Dunlap, G. & Kincaid, D. (2005). 'Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings'. *Psychology in schools*, 8, 779-794.

Maslowski, R. (2004) *Klimaat in de klas*.

Moos, R.H. (1980). 'Evaluating classroom learning environments'. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252.

Oldeboom, B. en Hazelebach, C. (2002). *Loopt 't, lukt't, leeft 't*.

Remmerswaal, J (2011 10^e druk). *Handboek groepsdynamica*.

Torrance, K. (2010) 'Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs'. *Remediaal*, 6, 26-30.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). 'Two decades of research on teacher-student relationships in class'. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.

Foto's: Anita Riemersma

Noten

1. Beusekom en Dokman 2009 ◀■