



# Beïnvloeding van gedrag; een klasse(n)spel! (4)

## Klassencasus

In LO 7,8 en 9 hebben we 'Klassen(n)spel' als programma beschreven waarin problemen in de klas in groepsdynamische processen worden aangepakt in de les bewegingsonderwijs en andere vakken. In LO 9 zijn achtergronden en uitwerkingen van het programma beschreven met als activiteit tickboksen. Om een beter beeld te krijgen van de effecten van klasse(n)spel, volgt hier een voorbeeld uit de praktijk.

*Door: Willemijn Noordman (Kennisprijktijk), Roel van Beusekom, Rudy Leenders en Ivo Dokman*

De lessen bewegingsonderwijs zien wij als een ideale setting om met leerlingen aandacht te besteden aan het creëren van een veilige sfeer in de klas en om gedragspatronen in de klas te doorbreken. Sommige LO-ers doen dit al vanuit hun kennis en gerichtheid op zaken als wederkerigheid, voor anderen is het een complete omschakeling in hun denken en doen. Door het beschrijven van een casus laten we zien wat er allemaal bij komt kijken.

### 'Reuzegezellig..'

We beschrijven een sessie van anderhalf uur met een klas van 25 leerlingen. De belangrijkste vraag van de school was: "Kunnen jullie eens kijken naar wat er met deze klas aan de hand is? Want 18 van de 25 kinderen dreigen te blijven zitten en de ouders (en ook de schoolleiding!) worden erg ongerust". De klas zelf lijkt er weinig last van te hebben. Zo hoorden wij: "Het is reuzegezellig in de klas". Het gaat om leerlingen van rond de zestien jaar. We noemen geen namen. De klas werd uitgenodigd in een lokaal sportcomplex en vooraf geïnformeerd over het doel van de bijeenkomst.

### Tickboksen

Met tickboksactiviteiten brengen wij de situatie van de klas in kaart door het (beweeg)gedrag te duiden en de klas te bevragen of onze observaties en waarnemingen overeenkomen met hun ervaringen en beleving. We brengen onder andere de groepsdynamica in kaart, maken een 3-D sociogram en bekijken individueel 'problematisch gedrag'. Het tickboksen wordt leerlingen eerst geleerd. Zeg maar korte technische aanwijzingen opdat de activiteit kan

worden opgestart. Als het lukt, en dat wordt vrij snel zichtbaar, dan kiezen we ervoor om zo snel mogelijk een variatie te introduceren. Het doel van deze activiteit is immers zicht te krijgen op groepsdynamica, onderlinge verhoudingen (sociogram) en individueel



ANITA RIEVERSMA

Eén heeft initiatief

'problematisch gedrag'. Wederkerigheid (wijze waarop leerlingen op elkaars initiatieven en gedrag reageren en handelen) binnen het bewegen staat hierbij centraal. Het gaat in eerste instantie niet

om beter leren tickboksen. Een variatie bestaat bijvoorbeeld uit de introductie van een keuze in het omhoog brengen van de handschoen. Handschoen ophouden betekent uitnodigen tot stoten. De ene leerling bepaalt wanneer de ander mag stoten. Eén handschoen omhoog houden betekent één stoot. Twee handschoenen omhoog houden betekent twee stoten. De leerling die moet stoten probeert zo snel mogelijk te reageren. Als de handschoenen naar beneden zijn mag er niet gestoten worden. Er ontstaat op deze manier een eerste spel tussen leerlingen waarbij er één kant het initiatief heeft (die bepaalt het tempo en het aantal stoten per keer).

### **Druk**

Na onze introductie, en na de eerste activiteit, valt het op dat de klas heel druk is. We vragen of zij dit herkennen. De klas beaamt onmiddellijk dat het altijd een enorme drukte is. Verder verkennen we het deelnamegedrag door te vragen of zij verschil voelen als ze met de een of met de ander oefenen. Daar willen we het met de klas graag over hebben, omdat de een nu eenmaal harder slaat dan een ander. Ook hier reageert de klas goed op en worden er door een aantal leerlingen al verschillen benoemd in de wijze van deelnemen.

Praten over verschillen is erg moeilijk in een groep, zeker als je voorkeuren gaat uitspreken. Dat de klas dit gelijk goed oppikte was een goed teken!

### **Positie verwerven**

Het *duiden* van het (beweeg)gedrag: het lijkt erop dat deze klas nog in een stormingfase zit en bij elke nieuwe activiteit moet uitmaken wie het voor het zeggen heeft. Dat is voor een klas, die al zolang in deze samenstelling bestaat, zorgelijk.

*Vanuit de literatuur is intussen bekend dat men in de eerste fase van het groepsproces vooral bezig is met het verwerven van een positie in de groep en vrijwel niets opsteekt van de inhoud van de lessen.*

Tevens valt op dat er in deze klas niet echt een leider is. Er komen wel verschillende leerlingen in aanmerking voor dit leiderschap, maar het blijft bij pogingen. Uiteindelijk gaat onze aandacht uit naar een jongen die in eerste instantie zijn naam verkeerd opspeldt en in het bewegen zijn eigen grenzen en die van de ander stevig overschrijdt.

Als een klas blijft steken in een fase van het groepsproces, zoals bij deze klas, gaan we ook op zoek naar leerlingen die deze fase vertegenwoordigen. Niet om een negatief beeld over die leerlingen af te roepen, maar omdat deze leerlingen om een of andere reden baat hebben bij het in stand houden van de cultuur. Om de veiligheid en het leerklimaat in de klas te verbeteren heeft de klas er belang bij om zo snel en goed mogelijk van de storming-, via de norming- naar de performingfase te komen (dan wordt er immers 'gepresteerd').

### **Afstemmen en wederkerigheid**

Zodra we merken dat het stoten loopt, lukt en gaat leven, introduceren we het schoppen op het bovenbeen de zogenaamde lowkick. Hoe wordt de low kick uitgevoerd. Dit is een schop met het scheenbeen tegen het bovenbeen van de ander. Als je hard schopt doet dit ongelooflijk zeer, dat snapt iedereen. Dit is een activiteit die nog meer uitnodigt tot afstemming en wederkerigheid. Daarbij

komt dat de leerlingen van ons niet mogen afweren. Het aangeven van grenzen en het leren doseren is vrijwel direct aan de orde en komt nog vele malen sterker naar voren dan bij het slaan.

### **Grenzen aangeven**

In het bewegen zien we bij deze schopoefening onmiddellijk aan de lichaamstaal van een leerling (ogen, gezichtsuitdrukking en lichaam) dat het te hard gaat. Dit maken we groot door het voor te doen. We vragen leerlingen te kijken en te benoemen wat er met ons gebeurt. De ene leerling benoemt vooral wat degene doet die trapt, terwijl een ander vooral op de ontvanger is gericht. In het tweede voorbeeld vragen we de klas om vooral op de ontvanger te letten en te kijken wat je ziet gebeuren. De ontvanger in het voorbeeld probeert de trap half te ontwijken en draait weg met het lichaam, heeft een 'pijnlijke' uitdrukking in het gezicht en zet 'grote ogen' op als hij geraakt wordt. We vragen de klas naar hun mening. Eerst krijgen we reacties als: "De ontvanger moet gaan blokkeren of helemaal ontwijken". Daarna: "De ontvanger moet de trap leren incasseren". We brengen de stelling in: 'als de trapper telkens zo met deze ontvanger omgaat, denk je dan dat de ontvanger een volgende keer weer met de trapper wil?'. De klas geeft aan dat dit waarschijnlijk niet het geval zal zijn. Er komt vanuit de klas, prachtig getimed de opmerking: "Je kunt ook vragen of de trapper wat minder hard wil trappen". Deze opmerking maken we onmiddellijk groot!

### **Omslag**

Dit is eigenlijk het omslagmoment voor een groot deel van de klas, omdat men gaat aangeven wat wel en niet kan. Bij de meeste leerlingen ontstaat er daarna een vorm van spelen omdat het in de klas is gegaan over het thema veiligheid (het is geen gezichtsverlies en je bent geen watje als je de grenzen aan gaat geven). Leerlingen waarbij het respecteren van grenzen en het afstemmen op de ander niet vanzelfsprekend is, blijven nu voor onrust in de groep zorgen. De meeste leerlingen vermijden deze groep als er gevraagd wordt een andere partner te kiezen. Zo ontstaan er twee of drie groepjes met leerlingen waar het er te hard aan toe gaat.

### **Transfer**

Het *beïnvloeden* van (beweeg)gedrag is de reden voor ons om klassikaal stil te staan bij: het aangeven van grenzen binnen het bewegen. We vragen de transfer te maken naar andere vakken. Binnen deze klas weet men niet van ophouden. Over het algemeen gaat het goed, maar als er één begint kan niemand de rem meer vinden en eindigt het in een chaos (door de klas geformuleerd). Op de vraag wie daar last van heeft, antwoorden eerst schoorvoetend één of twee meisjes met ja. Maar al snel volgen er veel leerlingen, die beamen dat het soms niet echt leuk meer is en dat ze wel willen opletten maar geen stop durven roepen. Ook wordt er wel af en toe iets gezegd, maar die grensaanduidingen worden massaal genegeerd. Het effect is bekend, de resultaten leiden er ernstig onder (en dat het voor iedereen gezellig is in de klas wordt ter plekke genuanceerd!).

### **Kanteling van groepsproces**

Dit klassengesprek (we laten de leerlingen steeds in een kring op de grond zitten) voelt als de kanteling van het groepsproces. Naar onze bescheiden mening is er voor het eerst (echt) aandacht voor grenzen en het overschrijden hiervan. Als men snapt hoe je moet



ANITA BREMERSMA

Voor ons wil dit zeggen dat de meeste leerlingen in zo'n klas absoluut van goede wil (intentie) zijn, maar op bepaalde momenten worden meegenomen door de sfeer. Ze zijn niet sterk genoeg (en hebben nog geen vaardigheden ontwikkeld op dit gebied) om er tegenin te gaan als het jolig wordt binnen een les.

### 'Wie speelt fijn?'

Wat nu overblijft is kijken naar de leerlingen waarbij het spel niet op gang komt. Dit is de groep, die zoals al eerder aangegeven, vaak wordt vermeden in partnerkeuze, omdat afstemmen en het respecteren van grenzen voor hen lastig is. Ook hier biedt een groepsgesprek uitkomst. Door te vragen: "Met wie speel je nu fijn?", "Met wie gaat het nog niet helemaal goed?" en "Met wie durf je het niet aan?", komen de kinderen die het fantastisch doen naar voren. Deze leerlingen prijzen we de hemel in (zij komen vaak in aanmerking voor het leiderschap). Bovendien wordt duidelijk welke kinderen lastig zijn in termen van samenwerken. Afhankelijk van de draagkracht van een groep bespreken we dit in de groep. In de genoemde klas werd duidelijk hoe eenzaam de eerder genoemde jongen die voor veel onrust zorgt en door iedereen vermeden wordt, eigenlijk is. Hij had slechts enkele individuen om hem heen die zijn grensoverschrijdende gedrag aantrekkelijk vonden.

Bij ons kwam de belangrijke vraag naar boven: hoe komt het dat deze groep blijft hangen in een stormingfase?. Het antwoord is, zoals zo vaak, veelzijdig.

- Er was te weinig structuur. Het proces van joligheid werd, ook door de docenten, onvoldoende begrensd. Juist omdat het vaak begon met joligheid en het ook wel leuk was.
- Men durfde geen grenzen aan elkaar te stellen. En als er dan grenzen werden aangegeven, gebeurde dit onduidelijk of werden ze niet gehoord of belachelijk gemaakt.
- Er wa(s)ren geen duidelijke leider(s) in de groep. Veel leerlingen deden zo nu en dan een poging en degene die het probeerde werd afgeserveerd.
- Er is een aantal leerlingen dat baat heeft bij het in stand houden van de stormingfase, omdat zij de nabijheid, die noodzakelijk is voor de volgende stappen in het groepsproces, niet kunnen verdragen. Immers, de nabijheid wordt meestal gekenmerkt door vriendschappelijke relaties en dat moet je kunnen verdragen. Relaties gebaseerd op macht kennen geen diepgang en er zal alles aan worden gedaan om diepgang te voorkomen.

### Hulp

Het is goed om te vermelden dat de jongen waar we over schreven na afloop bleef om ons te bedanken. Later hebben we via de mentor vernomen dat hij actief op zoek is gegaan naar hulp in samenwerking met zijn mentor. Na afloop hebben we een schriftelijk verslag gemaakt van onze bevindingen. Dit hebben we besproken met een aantal docenten en hen richting meegegeven om dit proces verder te ontwikkelen binnen alle lessen van de klas! Hier besteden we ook veel aandacht aan bij de docententrainingen. Daarnaast staan we dan stil bij de rol van de docent in dit proces en de wijze waarop als docententeam gefunctioneerd wordt.

Tot zover een kijkje in de keuken van Klasse(n)spel.

Correspondentie: [rudyleenders@hotmail.com](mailto:rudyleenders@hotmail.com), [binnebijbeus@orange.nl](mailto:binnebijbeus@orange.nl), [i.dokman@lving.nl](mailto:i.dokman@lving.nl)

schoppen en slaan, gaan we over tot de introductie van het sparren waarbij het de bedoeling is om elkaar met de handschoenen op schouders of buik te *tikken* of met de scheenbeschermers op de bovenbenen (tikkend) te trappen.

*Bij de introductie van dit spel dreigt men terug te vallen op grensoverschrijdend gedrag met name omdat het competitie-element zijn intrede doet. We weten allemaal wat er met ons gebeurt als er winnen en verliezen op het spel staat. Het wordt een strijd en principes die men zich heeft eigen gemaakt tijdens het oefenen(leren), gaan overboord.*

**Grensoverschrijdend gedrag moet zichtbaar en bereikbaar worden gemaakt**

Voor een groot deel is dit binnen onze methodiek wenselijk, omdat we kunnen terugrijpen op het groepsgesprek, waarin we het met elkaar hebben gehad over grenzen. Na deze interventie komt bij vrijwel alle leerlingen het spel op gang, wat erg mooi is om te zien.