

# LWT

# Klassenmanagement 2

AOS WEST-BRABANT  
THEA HERMANS, SABINE KRAH

## Inhoud

Module 'Klassenmanagement 2' .....	2
Rubric Fontys Leerwerktaak 'APV7' .....	10
Bijlagen.....	14
Bijlage 1 Artikel: Communiceren met groepen .....	14
Bijlage 2 Artikel: Roos van Leary .....	24
Bijlage 3 Artikel: Omgaan met Jongeren.....	48
Bijlage 4 Artikel: Alles over Pesten .....	50
Bijlage 5 Artikel: Strategieën bij het houden van orde.....	59
Bijlage 6 Artikel: Leiderschap.....	62

<b>Titel</b>	<b>Groepsdynamica: klassenmanagement</b>
<b>Leerwerktaak bij module</b>	<p>Bewerking door AOS West-Brabant:</p> <p>Fontys: Algemene Professionele Vorming 7: 'Klassenmanagement 2', code VLP0002</p>
<b>Benodigde tijd</b>	2 SBU voor FLOT-studenten, APV 7
<b>Doel + inbedding curriculum</b>	<p>In deze leerwerktaak gaat het om het werken met groepen en het inzicht in groepsdynamische processen. De student neemt kennis van groepsvorming, groepsprocessen en sociale relaties in de klas met nadruk op sociale beïnvloeding en structuren in het sociale systeem. Het hoofdthema 'Groepsdynamica' wordt in relatie gebracht met de sub thema's: <i>klassenmanagement &amp; leiderschap, communicatie, groepsontwikkeling en pesten</i></p> <p>We behandelen de theorie en maken we de eerste koppeling naar de praktijk.</p> <p><b>Inhoudelijke doelstellingen:</b></p> <p><i>Thema Groepsprocessen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De student kan de vijf stadia van groepsontwikkeling (Tuckman) beschrijven en herkennen en weet hoe hij deze fases kan beïnvloeden, ten behoeve van het creëren van een prettige groep</li> </ul> <p><i>Thema Communicatie/interactiestijlen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De studenten zijn in staat op een effectieve manier te communiceren met groepen (Johnson &amp; Johnson 2011), d.m.v. het inzetten van de basisomgangsvormen en de Roos van Leary.</li> </ul> <p><i>Thema Klassenmanagement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De studenten zijn in staat een ordelijk klassenmanagement te voeren, door de didactische vaardigheden (Kounin) en strategieën bij orde verstoringen (Colvin) in te zetten.</li> </ul> <p><i>Thema Pesten &amp; Conflicten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De student kan benoemen wat pesten is (Stigt, 2014) en kan de betrokken partijen beschrijven en herkennen.</li> <li>- De student is bekend met diverse strategieën die ingezet kunnen worden bij pestgedrag en kan bij een casus een strategie kiezen en deze beargumenteren.</li> <li>- De student is in staat de diverse conflicthanteringsstijlen (Thomas-Kilmann) te hanteren bij conflicten in de schoolcontext.</li> </ul>

	<p><b>Onderzoeksvaardigheden:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stellen van scherpe (leer-) vragen</li> <li>2. Vinden van (relevante) vakdidactische en onderwijskundige literatuur naast de verplichte literatuur</li> <li>3. Weloverwogen kiezen van een passende methode / een passend instrument en/of het ontwikkelen van een meetinstrument</li> <li>4. Kritisch lezen van (ook Engelstalige) vakdidactische en onderwijskundige literatuur</li> <li>5. Schrijven van een theoretische beschouwing</li> <li>6. Navolgbaar verwerken van verzamelde gegevens</li> <li>7. Kritisch reflecteren op het eigen handelen/ onderzoeksproces</li> </ol>										
<p><b>Leerwerktaak</b></p>	<p><b>Leerwerktaak: Klas als groep in beeld</b></p> <table border="1" data-bbox="456 857 1369 1944"> <tr> <td data-bbox="456 857 686 949"><b>Wat</b></td> <td data-bbox="686 857 1369 949">Je brengt een groep in beeld en bestudeert de groepsdynamische processen.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="456 949 686 1086"><b>Met wie</b></td> <td data-bbox="686 949 1369 1086">Je werkt samen met de mentor van de klas, je WPB-er en eventueel andere docent(en) die aan de klas lesgeven</td> </tr> <tr> <td data-bbox="456 1086 686 1178"><b>Hoe</b></td> <td data-bbox="686 1086 1369 1178">Door gesprekken , observaties (let op : geen interpretaties), deelname aan mentoractiviteiten enz.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="456 1178 686 1406"><b>Onderbouwing</b></td> <td data-bbox="686 1178 1369 1406">Je verwijst naar ALLE literatuur uit de bijeenkomsten: artikelen uit de reader, 'Lessen in orde' van Teitler (2013) en 'Het handboek van de leraar' van Geerts &amp; Van Kralingen (2016) en 'de 6 rollen' van Slooter, M. (2015).</td> </tr> <tr> <td data-bbox="456 1406 686 1944"><b>Resultaat</b></td> <td data-bbox="686 1406 1369 1944"> <p><b>Dossier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begint met voorblad, daarop naam, studentnummer, module, docenten</li> <li>• In inleiding beschrijf je kort de school en de klas, je noemt de namen van de mentor en wpb-er. Je beschrijft wat je wil gaan leren in deze module en hoe dit past in je werkplan</li> <li>• Zorg voor APA verwijzingen en literatuurlijst</li> <li>• Totale verslag omvat 6 pagina ( niet meer !)</li> <li>• Inleverdata staan in agenda AOS</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>Wat</b>	Je brengt een groep in beeld en bestudeert de groepsdynamische processen.	<b>Met wie</b>	Je werkt samen met de mentor van de klas, je WPB-er en eventueel andere docent(en) die aan de klas lesgeven	<b>Hoe</b>	Door gesprekken , observaties (let op : geen interpretaties), deelname aan mentoractiviteiten enz.	<b>Onderbouwing</b>	Je verwijst naar ALLE literatuur uit de bijeenkomsten: artikelen uit de reader, 'Lessen in orde' van Teitler (2013) en 'Het handboek van de leraar' van Geerts & Van Kralingen (2016) en 'de 6 rollen' van Slooter, M. (2015).	<b>Resultaat</b>	<p><b>Dossier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begint met voorblad, daarop naam, studentnummer, module, docenten</li> <li>• In inleiding beschrijf je kort de school en de klas, je noemt de namen van de mentor en wpb-er. Je beschrijft wat je wil gaan leren in deze module en hoe dit past in je werkplan</li> <li>• Zorg voor APA verwijzingen en literatuurlijst</li> <li>• Totale verslag omvat 6 pagina ( niet meer !)</li> <li>• Inleverdata staan in agenda AOS</li> </ul>
<b>Wat</b>	Je brengt een groep in beeld en bestudeert de groepsdynamische processen.										
<b>Met wie</b>	Je werkt samen met de mentor van de klas, je WPB-er en eventueel andere docent(en) die aan de klas lesgeven										
<b>Hoe</b>	Door gesprekken , observaties (let op : geen interpretaties), deelname aan mentoractiviteiten enz.										
<b>Onderbouwing</b>	Je verwijst naar ALLE literatuur uit de bijeenkomsten: artikelen uit de reader, 'Lessen in orde' van Teitler (2013) en 'Het handboek van de leraar' van Geerts & Van Kralingen (2016) en 'de 6 rollen' van Slooter, M. (2015).										
<b>Resultaat</b>	<p><b>Dossier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begint met voorblad, daarop naam, studentnummer, module, docenten</li> <li>• In inleiding beschrijf je kort de school en de klas, je noemt de namen van de mentor en wpb-er. Je beschrijft wat je wil gaan leren in deze module en hoe dit past in je werkplan</li> <li>• Zorg voor APA verwijzingen en literatuurlijst</li> <li>• Totale verslag omvat 6 pagina ( niet meer !)</li> <li>• Inleverdata staan in agenda AOS</li> </ul>										

### 1. Klas in beeld (op schrift)

#### *Thema Groepsontwikkeling & pesten:*

- Kies een klas waar je les aangeeft. Neem een sociogram af in deze klas. Interpreteer de gegevens.
- Ga een gesprek aan met de mentor van jouw klas. Bedoeling is dat je door middel van dit gesprek helder krijgt wat de mentor doet / gedaan heeft om van alle individuele leerlingen samen één groep te maken.

Gesprekstopics : fasen van groepsontwikkeling van Tuckman, positieve en negatieve groepsnorm, cohesie, jouw sociogram (!), individuele behoeften van een leerling binnen een groep.

- Bevraag de mentor specifiek over pesten in jouw klas. Wordt er gepest in de groep? Beargumenteren dat op basis van de definitie van Van Stigt (2014) in hoeverre de informatie van de mentor overeenkomt met de theorie. Hoe zou de mentor het in die groep aanpakken als er gepest wordt? Maak de koppeling met het pestprotocol van de school en de theorie uit de les:

Vijf sporen aanpak

No Blame aanpak (Geerts en Van Kralingen, 2016).

### 2. Handelen van de docent in de klas (mondeling)

Maak drie opnames van jezelf wanneer je lesgeeft aan deze groep en in interactie bent met de leerlingen/een leerling/de klas

Je wordt mondeling getoetst of je op basis van theoretische modellen in staat bent te reflecteren op jouw manier van communiceren met de groep.

#### *Thema Interactiestijl:*

- Reflecteer op je communicatie/ interactie met behulp van:
  - o Basisomgangsvormen,
  - o De Roos van Leary (Geerts en Van Kralingen, 2016).
  - o Theorie van Johnson & Johnson (2011),

#### *Thema Klassenmanagement en leiderschapstijl*

- Reflecteer op jouw klassenmanagement basis van de didactische vaardigheden (Kounin) en strategieën bij orde verstoringen (Colvin). Geef hoe jouw gedrag de sociale veiligheid in de groep beïnvloedt.

### 3. Conclusie (op schrift)

Op basis van jouw bevindingen kom je tot de volgende conclusies. Verwerk deze in het volgende schema:

	Wat heb jij van deze taak geleerd over jezelf als persoon en over jezelf als docent	Wat moet ik als docent vooral <i>niet</i> doen in deze klas ten aanzien van... omdat...  Wat vooral <i>wel</i> .. omdat,	Onderbouwing literatuur
Groepsontwikkeling			
Pesten en conflicten			
Interactiestijl			
Klassenmanagement			

**Thema's**

Tijdens de centrale OidS-bijeenkomsten op de AOS zullen de volgende thema's aangeboden worden.


**Thema: Groepsprocessen****Lesdoelen:**

- De student kan de vijf stadia van groepsonwikkeling (Tuckman) beschrijven en herkennen en weet hoe hij deze fases kan beïnvloeden, ter behoeve van het creëren van een prettige groep

**Lesinhoud:**

- Startactiviteit met ballonnen met een observator.
- Prettige groep (norm en cohesie) wordt besproken.
- De vijf stadia van Tuckman worden besproken.
- Aandachtspunten van het handelen van de docent per fase.
- Voorbereiding maken/plan van aanpak voor een nieuwe groep, zodat studenten goed kunnen starten.

**Literatuur:**

Literatuur bij dit thema	 Handboek voor leraren	Hoofdstuk 6.1 t/m 6.3
--------------------------	---	-----------------------




**Thema: Interactiestijlen****Lesdoelen:**

- De studenten zijn in staat op een effectieve manier te communiceren met groepen (Johnson & Johnson 2011), d.m.v. het inzetten van de basisomgangsvormen en de Roos van Leary.

**Lesinhoud:**

- Communicatie in groepen (Johnson & Johnson, 2011)
- Roos van Leary
- Basisomgangsvormen
- Workshop rollenspel met casus

**Literatuur:**

Literatuur bij dit thema	 Handboek voor leraren	Hoofdstuk 4.1
	 Bijlage 1	Communiceren met groepen, Johnson & Johnson (2011)
	 Bijlage 2	Roos van leary
	 Bijlage 3	Basisomgangsvormen

## Thema: Klassenmanagement

### Lesdoelen:

- De studenten zijn in staat een ordelijk klassenmanagement te voeren, door de didactische vaardigheden (Kounin) en strategieën bij orde verstoringen (Colvin) in te zetten.

### Lesinhoud:

- Didactische vaardigheden toepassen op het filmfragment van Olga
- Strategieën bij ordeverstoring (Colvin, uit Van Overveld, 2016).
- Toepassen op eigen praktijk

### Literatuur:

Literatuur bij dit thema	 Handboek voor leraren	Hoofdstuk 4.2 t/m 4.7
	 Bijlage 5	Strategieën van orde houden (Van Overveld, 2016)
Voor het volgende thema	<a href="#">Aanleveren</a>	<a href="#">Casus conflict</a>

## Thema: Zicht op pesten & conflicten

### Lesdoelen:

- De student kan benoemen wat pesten is (Van Stigt, 2014) en kan de betrokken partijen beschrijven en herkennen.
- De student is in staat de diverse conflictaneringstijlen (Thomas-Kilmann) te hanteren bij conflicten in de schoolcontext.







### Lesinhoud:

- Eigen ervaringen bespreken.
- Pesten/plagen/conflicten, wat is het verschil?
- Pesten is een groepsproces, de betrokken partijen worden besproken.
- Sociale kaart van je klas. Koppeling met sociogram gemaakt.
- Pesten signalen bespreken.
- 
- Conflictantering op basis van eigen casus.

### Literatuur:

Literatuur bij dit thema	 Handboek voor leraren	Hoofdstuk 4.8 Hoofdstuk 6.4 en 6.5
	 Bijlage 4	Alles over pesten (Van Stigt, 2014)
Voor het volgende thema	<a href="#">Meenemen</a> <a href="#">Aanleveren</a>	<a href="#">Casus conflict</a> <a href="#">Pestprotocol</a>



<p><b>Thema: Aanpak van pesten</b></p> <p><b>Lesdoelen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De student is bekend met diverse strategieën die ingezet kunnen worden bij pestgedrag en kan bij een casus een strategie kiezen en deze beargumenteren.</li> </ul> <p><b>Lesinhoud:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pestprotocollen van de school bekijken.</li> <li>• Mogelijke aanpak bespreken</li> <li>• Groepsopdracht met casus, mogelijk eigen ervaring van student bespreken.</li> </ul> <p><b>Literatuur:</b></p>										
Literatuur bij dit thema	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>Handboek voor leraren</td> <td>Hoofdstuk 6.4 en 6.5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bijlage 4</td> <td>Alles over pesten</td> </tr> <tr> <td></td> <td><b>Meenemen</b></td> <td><b>Pestprotocol</b></td> </tr> </table>		Handboek voor leraren	Hoofdstuk 6.4 en 6.5		Bijlage 4	Alles over pesten		<b>Meenemen</b>	<b>Pestprotocol</b>
	Handboek voor leraren	Hoofdstuk 6.4 en 6.5								
	Bijlage 4	Alles over pesten								
	<b>Meenemen</b>	<b>Pestprotocol</b>								

<b>Resultaat/ toetsing en beoordeling</b>	<p><b>Voorwaarde om aan toetsing deel te nemen:</b></p> <p>Aanwezigheid van studenten tijdens bijeenkomsten of spreekuren is verplicht. Als een student om bijzondere omstandigheden (ter beoordeling van de docent) een bijeenkomst of andere afspraak afwezig is, dan is de student verplicht de inhoud van de bijeenkomst zelfstandig 'in te halen'.</p> <p>Bij meer dan een absentie tijdens een periode kan de module niet afgesloten worden en zal de student het daarop volgende studiejaar opnieuw moeten deelnemen aan de module.</p> <p><b>Het eindproduct</b></p> <p>Eindproduct wordt beoordeeld aan de hand van bij de leerwerktaak opgenomen rubrics of FLOT. Beoordeling vindt plaats door instituutsopleider en algemeen schoolopleider.</p> <p>Tijdens de centrale bijeenkomsten zal de student regelmatig uitgenodigd worden uitgewerkte stappen/onderdelen te delen en of te laten zien/ te bespreken. In de agenda staat aangegeven wanneer de leerwerktaak ingeleverd moet worden</p> <p>Het eindoordeel moet voldoende ( minimaal cijfer 5.5) zijn.</p>
---	---

<b>Literatuur/ bronnen</b>	<p><b>Verplichte literatuur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geerts, W., &amp; Kralingen, R. (2016). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.</li> <li>• Bijlage 1 - Johnson, D. W., &amp; Johnson, F. P. (2011). Communiceren in groepen. In D. W. Johnson, &amp; F. P. Johnson, Groepsdynamica. Theorie en vaardigheden (pp. 79-101). Amsterdam: Pearson.</li> <li>• Bijlage 2 - AOS West-Brabant (2016) Roos van Leary, interne publicatie.</li> <li>• Bijlage 3 – Kessels (2009) Basisomgangsvormen, interne publicatie.</li> <li>• Bijlage 4 Stigt, M. van (2014). Alles over pesten. In M. Stigt. van, alles over pesten. Amsterdam: Boom.</li> <li>• Bijlage 5 - Overveld, K. van (2016). Groepsplan gedrag in het voortgezet onderwijs. Huizen: Pica.</li> <li>• Bijlage 6 - Remmerswaal, J. (2006). Leiderschap. In J. Remmerswaal, Begeleiden van groepen. Groepsdynamica in de praktijk (pp. 265-276). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.</li> </ul> <p><b>Aanbevolen literatuur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teitler, P. (2014). Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk. Bussum: Coutinho.</li> <li>• Leary, T. (1957). An interpersonal diagnosis of personality. Ronald Press Company, New York.</li> </ul>
<b>Docenten</b>	Thea Hermans AOS WB en Sabine Krah, HR
<b>Module beheerder</b>	Sabine Krah, HR
<b>Versie +datum</b>	juni 2018
<b>vervangings- datum</b>	juni 2019

## Rubric Fontys Leerwerktaak 'APV7'

### Gegevens:

<b>Naam:</b>	<b>Lerarenopleiding:</b>
<b>Studentnummer:</b>	<b>Datum:</b>

### Voorwaardelijke criteria:

Het document ...	Ja / Nee
... bevat een voorblad met naam, studentnummer, opleiding, module en beoordelend docent.	
... is uiterlijk op datum ingeleverd via Ephorus.	
... is geschreven in correct Nederlands: de leerwerktaak is inhoudelijk goed verzorgd en leesbaar, in correct Nederlands geschreven en duidelijk en overzichtelijk vormgegeven.	
...bevat APA-verwijzingen en -literatuurlijst.	
De student ...	
... heeft bij elke leerwerktaak (2) gewerkt aan meerdere doelstellingen van Klassenmanagement 2 (APV7).	
	<b>Indien er bij bovenstaande criteria, en/of bij onderstaande aspecten ten minste één keer met nee / onvoldoende is geantwoord, kan de leerwerktaak niet met een voldoende worden beoordeeld.</b>

Criteria	Goed (2 punten)	Voldoende (1 punt)	Onvoldoende (0 punten)
<p>Leervraag formuleren</p> <p><b>Conclusie:</b></p> <p>Wat moet ik als docent vooral niet doen in deze klas ten aanzien van ..omdat..</p> <p>Wat moet ik vooral wel doen..omdat...</p>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formuleert een concrete leervraag (SMART) met betrekking tot de leerwerktaak en aansluit bij de persoonlijke en professionele ontwikkeling,</li> <li>• maakt gebruik van passend onderwijskundig jargon,</li> <li>• maakt een verbinding met zijn of haar voorkennis</li> <li>• maakt inzichtelijk hoe hij zijn leervragen gaat beantwoorden en hoe hij daarbij de leerwerktaak inzet.</li> </ul>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formuleert een concrete leervraag (SMART) met betrekking tot de leerwerktaak en aansluit bij de persoonlijke en professionele ontwikkeling,</li> <li>• maakt gebruik van passend onderwijskundig jargon.</li> </ul>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formuleert een leervraag met betrekking tot de leerwerktaak die niet helder genoeg afgebakend en beschreven is en/of niet aansluit bij de persoonlijke en professionele ontwikkeling.</li> </ul>
Criteria	Goed (2 punten)	Voldoende (1 punt)	Onvoldoende (0 punten)
<p>De omgeving van de school als context waarin leren plaatsvindt</p> <p><b>Inleiding</b></p>	<p>De student gaat op onderzoek uit binnen de school, en....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maakt een beschrijving van de context van het leren (de stageschool),</li> <li>• gaat daarbij in op de elementen die de context van het leren (de stageschool) specifiek maken,</li> <li>• maakt daarbij inzichtelijk welke elementen voor het (eigen) leren interessant en uitdagend zijn,</li> <li>• maakt daarin een vergelijking met een andere context (perspectief),</li> </ul>	<p>De student gaat op onderzoek uit binnen de school, en...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maakt een beschrijving van de context van het leren (de stageschool),</li> <li>• gaat daarbij in op de elementen die de context van het leren (de stageschool) specifiek maken,</li> <li>• maakt daarbij inzichtelijk welke elementen voor het (eigen) leren interessant en uitdagend zijn.</li> </ul>	<p>De student gaat op onderzoek uit binnen de school, en...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maakt een beschrijving van de context van het leren (de stageschool) ,</li> <li>• gaat daarbij niet of nauwelijks in op de elementen die de context van het leren (de stageschool) specifiek maken,</li> <li>• maakt daarbij onvoldoende inzichtelijk welke elementen voor het (eigen) leren interessant en uitdagend zijn.</li> </ul>

<p>Passende literatuur zoeken en bestuderen</p> <p>De onderbouwing vanuit de literatuur bij de conclusie</p> <p>Je verwijst naar alle literatuur uit de bijeenkomsten:</p>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebruikt relevante didactische en/of onderwijskundige literatuur over het onderwerp in de leerwerktaak,</li> <li>• kan een verband verwoorden tussen leervragen en literatuur,</li> <li>• gebruikt deze literatuur en in de theoretische onderbouwing beschrijft de student de overeenkomsten en ook de verschillen tussen de bronnen,</li> <li>• kan dit geïntegreerd verwoorden in een eigen visie.</li> </ul>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebruikt relevante didactische en/of onderwijskundige literatuur over het onderwerp in de leerwerktaak,</li> <li>• kan een verband verwoorden tussen leervragen en literatuur,</li> <li>• gebruikt deze literatuur en in de theoretische onderbouwing beschrijft de student overeenkomsten en ook de verschillen tussen de bronnen.</li> </ul>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebruikt niet of nauwelijks zelf op zoek naar relevante didactische en/of onderwijskundige literatuur over het onderwerp in de leerwerktaak,</li> <li>• licht het verband tussen leervragen en literatuur onvoldoende toe,</li> <li>• geeft geen heldere beschrijving over de verschillen en overeenkomsten tussen de bronnen.</li> </ul>
<p>Uitvoeren van de leerwerktaak</p> <p>Uitwerking opdrachten:</p> <p>Gesprek met mentor</p> <p>Sociogram</p> <p>interactiestijlen</p>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voert in overleg met de stageschool de leerwerktaken uit,</li> <li>• beschrijft welke stappen zijn ondernomen,</li> <li>• maakt het eigenaarschap van het eigen leren inzichtelijk (zoals het plannen van tijd en inzicht in relatie tot het reguleren van het leerproces),</li> <li>• communiceert dit steeds tijdig met de begeleider en/of opleider.</li> </ul>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voert in overleg met de stageschool de leerwerktaken uit,</li> <li>• beschrijft welke stappen zijn ondernomen,</li> <li>• communiceert dit steeds tijdig met de begeleider en/of opleider.</li> </ul>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voert in overleg met de stageschool de leerwerktaken uit,</li> <li>• beschrijft niet welke stappen zijn ondernomen,</li> <li>• communiceert onvoldoende.</li> </ul>

<p>Evaluëren</p> <p><b>Conclusie</b></p> <p><b>Wat heb jij van deze taak geleerd over jezelf als persoon en over jezelf als docent</b></p>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• neemt initiatief om de leerwerktaak met de medestudent (indien aanwezig op de stageschool) en met begeleider en/of opleider te evalueren,</li> <li>• schrijft een korte reflectie waarin de feedback van de medestudent en/of begeleider en/ of opleider wordt meegenomen,</li> <li>• reflecteert kritisch op zowel de gemaakte keuzes, het eigen handelen als op het onderzoeksproces en gaat nader in op de vraag in hoeverre de leerwerktaak bijdraagt aan het bewustwordingsproces van de persoonlijke professionele ontwikkeling tot van de leraar, en wat nodig is voor verbetering,</li> <li>• maakt in de reflectie een terugkoppeling naar het theoretisch kader.</li> </ul>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• neemt initiatief om de leerwerktaak met de medestudent (indien aanwezig op de stageschool) en met begeleider en/of opleider te evalueren,</li> <li>• schrijft een korte reflectie waarin de feedback van de medestudent en/of begeleider en/of opleider wordt meegenomen,</li> <li>• reflecteert nader in op -de vraag in hoeverre de leerwerktaak bijdraagt aan het bewustwordingsproces van de persoonlijke professionele van de leraar, en wat nodig is voor verbetering.</li> </ul>	<p>De student...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• neemt deels of onvoldoende initiatief om de leerwerktaak met de medestudent en/of begeleider en/of opleider te bespreken,</li> <li>• reflecteert deels of onvoldoende op de vraag in hoeverre de leerwerktaak bijdraagt aan het bewustwordingsproces van de persoonlijke professionele ontwikkeling van de leraar, en wat nodig is voor verbetering.</li> </ul>

## Bijlagen

### Bijlage 1 Artikel: Communiceren met groepen

Johnson & Johnson (2011)

#### 1. Inleiding

We zien de hele dag pogingen tot effectieve communicatie mislukken. Meestal brengen ze geen geluk, liefde of rijkdom, maar problemen en ongemak. Communicatiestoornissen brengen in werkelijkheid zoveel moeilijkheden en narigheid teweeg dat de groepsdynamica veel aandacht besteedt aan effectieve groepscommunicatie. In dit hoofdstuk worden de kenmerken van effectieve groepscommunicatie beschreven. We besteden aandacht aan: 1) de patronen waarlangs de groepscommunicatie verloopt en 2) de factoren die de effectiviteit van de communicatie beïnvloeden. Er zijn drie benaderingen binnen het onderzoek naar patronen in de groepscommunicatie:

1. de interactieanalyse;
2. de communicatienetwerken;
3. de eenzijdige- versus tweezijdige-communicatiebenadering.

Factoren die van invloed zijn op de effectiviteit van de communicatie zijn onder meer: groepsklimaat, omgeving, opstelling van de zitplaatsen en humor:

#### 2. Groepscommunicatie

Als mensen met elkaar omgaan of in groepen functioneren, communiceren zij met elkaar. In het dagelijks leven zijn we voortdurend aan het communiceren. Als een groepslid een boodschap stuurt naar een of meer groepsleden (ontvangers) met de bewuste intentie om het gedrag van de ontvangers te beïnvloeden, spreken we van **groepscommunicatie**. Een voorbeeld. Een groepslid zegt: 'Het wordt tijd dat we gaan stemmen' (= boodschap). Zijn bedoeling is dat de andere groepsleden reageren door een stemming te beginnen. We spreken van **effectieve communicatie** als de ontvangers de boodschap op dezelfde wijze interpreteren als de zender bedoelde. Als Jan de andere groepsleden duidelijk probeert te maken dat het een prachtige dag is, dat hij zich prima voelt en hen met 'Hallo' en een warme glimlach begroet en de groepsleden interpreteren zijn 'Hallo' en glimlach dienovereenkomstig, dan is er effectief gecommuniceerd. Er is sprake van ineffektieve communicatie als de andere groepsleden zijn 'Hallo' en zijn glimlach interpreteren als een uiting van de wens om een groeps gesprek te beginnen. De complexiteit van de groepscommunicatie wordt veroorzaakt door het feit dat communicatie alomtegenwoordig is en zich gelijktijdig op meerdere fronten afspeelt. Communicatie maakt deel uit van alles wat de groepsleden met hun zintuigen waarnemen. We communiceren als we andere groepsleden zien, horen, ruiken of aanraken. Daarnaast is communiceren een simultaan proces: zenden, ontvangen, interpreteren en concluderen zijn gebeurtenissen die gelijktijdig plaatsvinden. Deze gebeurtenissen kennen geen bepaalde volgorde (bijvoorbeeld: een groepslid bedenkt een boodschap, zendt deze naar een ander groepslid, het andere groepslid ontvangt de boodschap). Het ontwikkelen van een theorie over het communiceren in groepen wordt ook nog bemoeilijkt door het feit dat er verschillende individuen bij betrokken zijn.

De meeste communicatiemodellen schetsen het beeld van twee communicerende mensen. Dat is overzichtelijk en de betekenis is meestal duidelijk. Het analyseren van de communicatie tussen twee personen kan bruikbare informatie opleveren maar kan ook misleidend zijn. Dergelijke analyses doen

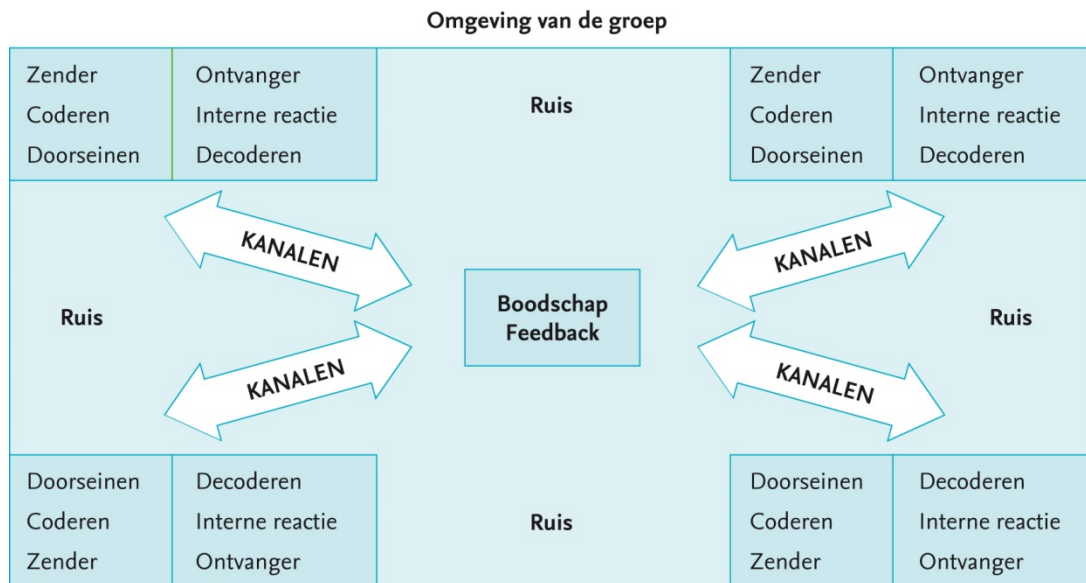
geen recht aan de complexiteit van groepsinteracties waarin zich op hetzelfde moment verschillende relaties ontwikkelen, en evenmin aan de vele interessante mogelijkheden die het communiceren in groepen te bieden heeft. Als twee mensen met elkaar communiceren zijn er twee communicatielijnen, bij drie mensen zijn het er al zes en bij vier mensen twaalf. Het creëren van een begrippenkader dat de communicatie in groepen van zes, tien, twintig of negentig individuen verheldert, zou de mogelijkheden van de huidige sociale wetenschappen weleens te boven kunnen gaan.

Figuur 1 is een poging om het complexe karakter van het communiceren in groepen te illustreren. De processen die zich in een kleine groep afspelen, vertonen de volgende kenmerken:

1. De **zender** besluit een boodschap naar de **ontvangers** te zenden, op basis van zijn ideeën, gevoelens, intenties en gedrag.
2. De zender vertaalt zijn ideeën, gevoelens en intenties in een boodschap die geschikt is om te versturen. De boodschap bestaat uit verbale of non-verbale symbolen. NB: ook woorden zijn symbolen.
3. De zender stuurt de boodschap naar de ontvangers.
4. De boodschap wordt via een kanaal verzonden. Een **kanaal** is het middel waarmee een boodschap wordt verzonden, zoals de geluidsgolven van een stem of de lichtgolven die gedrukte letters zichtbaar maken.
5. De zender neemt de reacties van de ontvangers waar en krijgt op deze wijze feedback.
6. De ontvangers decoderen de boodschap door de betekenis ervan te interpreteren. De interpretatie wordt bepaald door de mate waarin zij de inhoud van de boodschap en de intenties van de zender hebben begrepen.
7. De ontvangers reageren intern op hun interpretatie van de boodschap.
8. Onder ruis verstaan we elk element dat interfereert met het communicatieproces. Ruis kan optreden bij:
  - de zender: attitudes, referentiekader en de zorgvuldigheid van taalgebruik of andere manieren van uitdrukken kunnen ruis veroorzaken.
  - de ontvanger: attitudes, achtergrond en ervaringen kunnen ruis veroorzaken in het interpretatieproces.
  - het kanaal: ruis door
    - a. omgevingsgeluiden, zoals verkeerslawaai en andere vormen van geluidshinder;
    - b. spraakproblemen, zoals stotteren;
    - c. irriterende of de aandacht afleidende manieren, zoals de neiging om te mompelen.

Het succes van communiceren wordt voor een groot deel bepaald door de mate waarin men de ruis kan overstemmen of controleren.





**Figuur 1** Het communicatieproces in groepen

### 3. Het zenden en ontvangen van boodschappen

Communicatie is het zenden en ontvangen van boodschappen. Op beide aspecten gaan we in deze paragraaf in.

#### Zenden van een boodschap

Effectieve communicatie begint bij het zenden van een effectieve boodschap. Als je een effectieve boodschap wilt overbrengen moet je letten op het volgende:

1. Neem de verantwoordelijkheid voor je eigen boodschappen door de eerst persoon enkelvoud (ik, mij, mijn) te gebruiken. Je neemt dan ook de verantwoordelijkheid voor de gedachten en gevoelens die je onder woorden brengt. Je onteigent je eigen uitspraken als je zinsneden als 'de meeste mensen', 'sommige van mijn vrienden' en 'mijn groep' gebruikt.
2. Wees geloofwaardig. De geloofwaardigheid van de zender verwijst naar de mate waarin de ontvanger de uitspraken van de zender betrouwbaar vindt. Een uiterst geloofwaardige zender (a) wordt als een betrouwbare informatiebron gezien, (b) is gemotiveerd om de waarheid te vertellen, (c) is warm en vriendelijk, (d) is betrouwbaar, (e) ter zake kundig en (f) dynamisch.
3. Zorg ervoor dat je boodschap volledig en concreet is. Geef de ontvanger in duidelijke bewoordingen de informatie die hij nodig heeft om de betekenis van de boodschap te kunnen begrijpen. Vaak vergeten mensen het door hen gebruikte referentiekader toe te lichten, hun aannames, intenties of hun gedachtesprongen.
4. Zorg ervoor dat je verbale en non-verbale boodschappen congruent zijn. Elk direct contact wordt gekenmerkt door verbale en non-verbale boodschappen. Deze zijn meestal congruent. Degene die tegen je zegt dat hij je hulp op prijs stelt en daarbij glimlacht, maakt een warme indruk. Er ontstaan communicatieproblemen als de verbale en non-verbale boodschappen met elkaar in strijd zijn. Iemand zegt met een grijs op zijn gezicht en op spottende toon: 'Hier, deze gegevens kunnen je van pas komen.' De tegenstrijdige boodschappen geven de betekenis een verwarrend karakter.
5. Herhaal je boodschap via verschillende kanalen. Je helpt de ontvanger met het begrijpen van je boodschap als je deze meer dan één keer verstuurt en meer dan één communicatiekanaal

gebruikt (bijvoorbeeld ook langs visuele of schriftelijke weg).

6. Vraag om feedback over de wijze waarop je boodschappen ontvangen worden. Om effectief te kunnen communiceren, moet je weten hoe de ontvanger je boodschappen interpreteert en verwerkt. De enige manier om daarachter te komen, is dat je voortdurend navraag doet naar de betekenissen die de ontvanger aan je boodschappen geeft.
7. Stem de boodschap af op het referentiekader van de ontvanger. Aan een ervaren deskundige leg je iets op een andere manier uit dan aan een student, aan een kind op een andere manier dan aan een volwassene, aan een docent op een andere manier dan aan een medestudent.
8. Benoem je gevoelens. Je kunt ze ook in gedragstermen of figuurlijk verwoorden. Het is belangrijk dat je gevoelens beschrijft: 'Ik voel me verdrietig' (benoemen), 'Ik kan wel janken' (gedrag) of 'Ik zit diep in de put' (figuurlijk). Door ze te beschrijven, kun je je gevoelens duidelijk en ondubbelzinnig communiceren.
9. Beschrijf het gedrag van anderen zonder erover te oordelen of het te interpreteren. 'Je onderbreekt me telkens' (beschrijvend) in plaats van 'Je bent een verdomde egoïst die niet naar een ander wilt luisteren' (evaluerend).

### **Ontvangen van een boodschap**

Welke vaardigheden spelen een rol bij het ontvangen van boodschappen?

1. Duidelijk maken dat je de gedachten en gevoelens van de zender wilt beschrijven, zonder ze te beoordelen.
2. De gedachten en gevoelens van de zender begrijpen en interpreteren.

De eerstgenoemde vaardigheid is misschien wel de belangrijkste. De neiging om een ontvangen boodschap te beoordelen staat effectief communiceren in de weg. Het evalueren van een ontvangen boodschap maakt de zender defensief en voorzichtig, en het communicatieproces verliest aan openheid. Als ontvanger moeten we de volgende vaardigheden gebruiken: parafraseren, nagaan of onze waarneming klopt en doorvragen op de betekenis.

1. Parafraseer de inhoud van de boodschap en de gevoelens van de zender. Doe dit accuraat en zonder te oordelen. Herhaal de gedachten en gevoelens van de zender in je eigen woorden, geef geen blijk van enige goedkeuring of afkeuring, voeg niets toe aan de boodschap en laat evenmin iets weg en laat merken dat je het referentiekader van de zender begrijpt. Parafraseren is, als het om het ontvangen van boodschappen gaat, de belangrijkste basisvaardigheid.
2. Geef een beschrijving van jouw perceptie van de gevoelens van de zender en ga vervolgens na of je waarneming klopt. Geef een beschrijving zonder goed- of afkeuring. Doe ook geen pogingen om de waargenomen gevoelens te interpreteren of te verklaren. Zeg gewoon: 'Wat ik begrijp is dat je zus of zo voelt; klopt dat?'
3. Vraag door op de betekenis van de boodschap. Je vertelt wat jouw interpretatie van de boodschap is en overlegt met de zender totdat jullie het eens zijn over de betekenis van de boodschap. De woorden die mensen gebruiken, reflecteren lang niet altijd de betekenis van hun boodschap. Als iemand vraagt: 'Schreeuw je altijd zo?' dan kan hij bedoelen: 'Wil je alsjeblieft wat rustiger doen?' Met het parafraseren van een boodschap maken we soms nog niet duidelijk dat we de boodschap begrepen hebben. Je kunt het doorvragen beginnen met uitspraken als: 'Volgens mij bedoel je ...' of 'Ik heb het idee dat je bedoelt dat ...'

#### 4. *Communiceren in een probleemoplossende groep*

Een groep die een probleem wil oplossen kan alleen effectief werken als de groepsleden alle informatie krijgen die zij nodig hebben om het probleem op te lossen. Vervolgens moeten de groepsleden de informatie zo ordenen dat het leidt tot een accurate of creatieve oplossing. In de meeste probleemoplossende groepen is de informatie in de groep situatie als volgt verdeeld:

- bepaalde informatie is bij alle groepsleden bekend;
- bepaalde informatie is bij een paar groepsleden bekend;
- ieder groepslid beschikt over informatie die bij geen van de anderen bekend is.

Elk groepslid heeft de verantwoordelijkheid om wat hij weet met de andere groepsleden te delen. Elk groepslid heeft tevens de verantwoordelijkheid om na te gaan of andere groepsleden over effectieve communicatievaardigheden beschikken (zenden en ontvangen). De veelvuldige aanwezigheid van ruis in probleemoplossende groepen bemoeilijkt echter het uitwisselen van informatie.

Het integreren van informatie, de ideeën, de ervaringen en de meningen van de groepsleden vormt een essentieel onderdeel van het oplossen van het probleem. Of en in hoeverre het de groepsleden lukt om hun bronnen te integreren, wordt door drie factoren bepaald: (1) hun vaardigheden als zender en ontvanger, (2) de groepsnormen ten aanzien van de communicatie en de communicatieprocedures en (3) het communicatiepatroon tussen de groepsleden. We zullen aandacht besteden aan drie verschillende benaderingen van communicatiepatronen: de interactieanalyse, de benadering van eenzijdige en tweezijdige communicatie en die van de communicatienetwerken.

#### **Roos van Leary**

Omstreeks 1950 startte Hubert Coffey, hoogleraar aan de Universiteit van Californië, een onderzoeksprogramma naar de interpersoonlijke aspecten van de persoonlijkheid. Een van zijn studenten die meewerkten aan het onderzoek was de latere grondlegger van de psychedelische beweging Timothy Leary. In 1957 verscheen Leary's *Interpersonal Diagnosis of Personality*. De aan zijn boek ontleende **Roos van Leary** geniet in het Nederlandse taalgebied een grote populariteit. Er zijn de afgelopen jaren enkele publicaties verschenen die geheel gewijzigd zijn aan het werken met de Roos van Leary.

Vooraf interactie –en communicatietrainers blijken graag met dit praktische model te werken. De naam heeft niets met een bloem te maken maar alles met een windroos, waarvan de wijzer geen windrichtingen maar gedragspatronen aangeeft. De belangrijkste richtingen in Leary's model zijn *dominantie*, *onderwerping*, *liefde* en *haat*. In interactietrainingen worden deze meestal vereenvoudigd tot respectievelijk *boven*, *onder*, *samen* en *tegen*. Er zijn net als bij windrichtingen ook tussenvormen mogelijk. Bijvoorbeeld tussen dominante en liefde *leidend* en *helpend* en haat *teruggetrokken* en *opstandig* gedrag en tussen haat en dominantie *aanvallend* en *concurrerend* gedrag. Leary ging ervan uit dat wij twee basisbehoeften hebben: de behoefte aan liefde (acceptatie) en de behoefte om anderen te beïnvloeden.

Met behulp van Leary's interactiecirkel kunnen we onze interacties met anderen analyseren en nagaan hoe we ons effectiever zouden kunnen gedragen. Het uitgangspunt is dat we met ons gedrag bepaalde reacties bij anderen oproepen en omgekeerd: samenwerkend gedrag roept samenwerkend gedrag op, tegenwerkend gedrag tegenwerkend gedrag. Dominant gedrag roept onderwerpend gedrag op en omgekeerd.

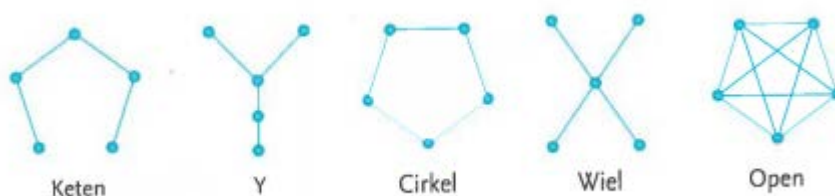
## 5. Communicatienetwerken

Een groep kan alleen effectief functioneren als de leden moeiteloos en efficiënt kunnen communiceren. De communicatie in een groep dient op zo'n manier georganiseerd te worden dat de groepsleden hun ideeën, kennis en andere informatie zonder belemmeringen kunnen uitwisselen. Er zijn diverse onderzoeken verricht naar de fysieke organisatie van communicatienetwerken: wie kan met wie communiceren, is er sprake van directe communicatie of loopt die via een ander groepslid? **Communicatienetwerken** geven weer wat de acceptabele communicatielijnen zijn tussen de leden van een groep of een organisatie.

Deze onderzoeken richten zich op de vraag wat de effecten van bepaalde communicatienetwerken zijn. In figuur 2 staan enkele van onderzochte netwerken afgebeeld. De punten representeren individuele groepsleden, de lijnen de verbindingen in het netwerk. De meest gebruikte procedure voor het onderzoek naar communicatienetwerken is ontwikkeld door Alex Bavelas (1948). Hij liet groepsleden in afgescheiden hokjes plaatsnemen. In de wanden zitten gleuven die de groepsleden kunnen gebruiken om schriftelijke boodschappen aan elkaar door te geven. De gleuven kunnen geopend en afgesloten worden. Alle groepsleden kunnen direct met elkaar communiceren als alle gleuven open staan. Met verschillende combinaties van open en gesloten gleuven kunnen verschillende netwerken nagebootst worden.

Onderzoek heeft uitgewezen dat communicatienetwerken invloed hebben op de ontwikkeling van het leiderschap, de organisatieontwikkeling, de stemming van de groepsleden en de effectiviteit waarmee problemen worden opgelost. Het groepslid dat een centrale positie in een communicatienetwerk inneemt, beschikt meestal over meer informatie, ontpopt zich als de leider van de groep en is beter in staat om de activiteiten van de groep te coördineren. Groepsleden die een centrale positie in een communicatienetwerk innemen, zijn gewoonlijk tevredener over de gang van zaken in de groep dan groepsleden met een marginale positie. Kenmerkend is dat het moreel van de groep in een gedecentraliseerd communicatienetwerk (cirkel, open) beter is dan in een gecentraliseerd netwerk (keten, Y, wiel).

Bij eenvoudige taken, waarbij het alleen om het verzamelen van informatie gaat, werkt een gecentraliseerd netwerk efficiënter. Dit netwerk opereert sneller en maakt minder fouten. Mar bij complexe taken, waarbij de informatie geanalyseerd moet worden, werken gedecentraliseerde netwerken efficiënter. Het probleem dat zich bij gecentraliseerde netwerken kan voordoen, is dat degenen die een centrale positie innemen meer boodschappen krijgen dan zij aankunnen. Bovendien is de kans groot dat elke extra taak voor een groepslid met een centrale positie afbreuk doet aan de efficiënte van het netwerk.



Figuur 2 Communicatienetwerken

## 6. Communicatiepatronen in een gezagshiërarchie

In elke organisatie en in veel groepen komen we een gezagshiërarchie tegen. Er is sprake van een gezagshiërarchie als groepsleden verschillende rollen vervullen, en dat groepsleden die een bepaalde rol

vervullen andere groepsleden superviseren en erop toezien dat zij aan rolverwachtingen voldoen. De meeste gezagshiërarchieën kennen een systeem van belonen en straffen dat degenen die anderen moeten superviseren een bepaalde macht geeft over degenen die beoordeeld worden. Gezagshiërarchieën worden vaak ingevoerd om de effectiviteit van een groep te bevorderen, maar het komt veelvuldig voor dat ze de communicatie, de betrokkenheid en een evenwichtige verdeling van leiderschap en macht ondermijnen.

Om haar doelen te bereiken, de taken op een adequate manier uit te voeren en zich aan veranderingen in de omgeving aan te passen, zal een groep de communicatie tussen de leden structureren: er worden bijeenkomsten belegd, de groepsleden rapporteren, groepsleden vergaderen en de groep brengt schriftelijk verslag uit van haar vorderingen. Het communicatienetwerk dat op deze manier ontstaat, bepaalt hoeveel en welke informatie een groepslid van de andere groepsleden kan verwachten. Voor elke groep geldt dat de communicatie selectief is, dat er een communicatienetwerk bestaat, dat de leden aangespoord worden om het netwerk op de juiste manier te gebruiken en dat er van de leden wordt verwacht dat zij bepaalde procedures volgen als zij met elkaar communiceren. Er wordt een formeel netwerk in het leven geroepen dat de activiteiten van de groepsleden te coördineren. In veel groepen ontstaat ook een informeel communicatienetwerk, gebaseerd op vriendschappelijke betrekkingen en sociale contacten tussen de leden.

In een gezagshiërarchie komen we de volgende communicatieprocedures tegen:

- **eenzijdige communicatie:** de voorzitter van een groep geeft instructies aan de voorzitters van de commissies die op hun beurt de instructies weer aan de leden doorgeven. De commissievoorzitters mogen niet met de voorzitter van de groep communiceren en de leden niet met de commissievoorzitters. De ontvangers blijven passief, de effectiviteit van de communicatie hangt af van de wijze waarop de boodschap wordt samengesteld en gepresenteerd. Eenzijdige communicatie verloopt in de regel sneller dan twee andere procedures, maar is meestal ook minder effectief. Deze procedure is minder frustrerend voor de zender, maar wordt door de ontvangers gewoonlijk als onbevredigend ervaren.
- **eenzijdige communicatie met feedback:** de leider van de groep presenteert de boodschap en de groepsleden geven feedback over de wijze waarop zij de boodschap opvatten. De procedure is rond als de groepsleden kenbaar maken dat zij de boodschap goed hebben begrepen. Er is geen sprake van wederzijdse beïnvloeding. De groepsleden kunnen naar voren brengen dat zij de boodschap begrijpen, maar niet of zij het met de strekking eens zijn of niet. Deze procedure verloopt meestal sneller dan tweezijdige procedure en wordt door de leider van de groep als minder frustrerend ervaren. Aan de andere kant is deze procedure minder effectief en levert bij de groepsleden meer frustratie op.
- **tweezijdige communicatie:** dit is een wederkerig proces waarin elk groepslid het initiatief kan nemen om boodschappen te zenden en meer duidelijkheid te vragen over de boodschappen van andere groepsleden. Het staat de leider en de leden van de groep vrij om ideeën en gegevens uit te wisselen. Gevoelens van weerstand en twijfels kunnen besproken en weggenomen worden, zodat ze niet met de groepsactiviteiten interfereren. Deze procedure wordt gekenmerkt door open en openhartige interacties, een grote betrokkenheid, een evenwichtige verdeling van het leiderschap, unaniem genomen besluiten en andere elementen van groepseffectiviteit. Tweezijdige communicatie neemt meestal meer tijd in beslag dan de eenzijdige procedures gewoonlijk minder frustrerend en op lange termijn effectiever voor de groep als geheel. Elke doelgerichte en probleemgerichte groep die effectief te werk wil gaan, moet tweezijdige

communicatieprocedures gebruiken.

De gezagshiërarchie in een groep zal, ook als men tweezijdige communicatieprocedures volgt, invloed hebben op de onderlinge communicatie tussen de leden. Degenen die de hogere posities in de hiërarchie innemen, zijn gewoonlijk het meest aan het woord en de meeste boodschappen zijn aan hen gericht. Groepsleden met een geringe status communiceren meestal niet met elkaar tijdens groepsbijeenkomsten, zij richten zich liever tot groepsleden met een hogere status. Omdat zij vaak bang zijn voor het oordeel van groepsleden die meer macht bezitten, kunnen we van groepsleden die geen of weinig macht bezitten, verwachten dat zij minder risico's nemen, minder pretenties hebben en minder openhartig zijn. Groepsleden met een hogere status stellen zich niet zo snel kwetsbaar op, wat afbreuk doet aan de openheid en de effectiviteit van de communicatie tussen de groepsleden. Discussies die noodzakelijk zijn om een groep effectief te laten functioneren kunnen hierdoor worden belemmerd.

#### *Effecten van eenzijdige communicatie*

Wat gebeurt er met informatie die zonder verdere verduidelijking van persoon tot persoon wordt doorgegeven? Hoe vaker de boodschap wordt doorgegeven, hoe meer vertekeningen en veranderingen deze ondergaat. Degenen die hem doorgeven, proberen de boodschap te simplificeren zodat deze in hun referentiekader past en aansluit bij hun belangen, ervaringen en taken. Het simplificeren van boodschappen wordt gekenmerkt door drie psychologische processen:

1. **Nivelleren:** de ontvanger heeft de neiging om de ontvangen hoeveelheid informatie te reduceren en zich veel minder van de oorspronkelijke boodschap van de zender te herinneren. De boodschap wordt steeds korter en beknopter. In daaropvolgende versies worden steeds minder woorden gebruikt en details genoemd.
2. **Aanscherpen:** de ontvanger scherpt bepaalde onderdelen aan. Deze staan, zelfs als de boodschap grotendeels in de vergetelheid geraakt, in het geheugen gegrift. De ontvanger onthoudt, percipieert en rapporteert een beperkt aantal details van een grotere context. Aanscherpen is de tegenhanger van nivelleren, het een kan niet zonder het ander.
3. **Assimileren:** de ontvanger probeert de boodschap in zijn eigen referentiekader te passen. De interpretaties van en herinneringen aan wat hij gehoord heeft, wordt beïnvloedt door de eigen gedachten en gevoelens van de ontvanger. Dit betekent niet alleen dat het onbekende een plaats krijgt in een bepaalde context, maar ook dat materiaal dat irrelevant lijkt wordt weggelaten en vervangen door materiaal dat gezien het referentiekader van de ontvanger wel betekenis heeft.

Deze processen zijn altijd actief bij eenzijdige communicatieprocedures, wat inefficiënt en ineffectief communiceren tot gevolg heeft.

#### *7. Effectiviteit van het communiceren in een groep*

Verskillende factoren beïnvloeden de effectiviteit van de communicatie in een groep. De belangrijkste factor is het groepsklimaat. Is het groepsklimaat voornamelijk coöperatief of competitief? Andere factoren zijn de fysieke omgeving, de groepsnormen, de opstelling van de zitplaatsen en humor. Deze factoren worden hierna besproken.

#### **Groepsklimaat**

In vrijwel elke groep komen we een combinatie van coöperatieve en competitieve activiteiten tegen. In sommige groepen zijn de interacties vrijwel uitsluitend coöperatief, in andere groepen vrijwel uitsluitend competitief en in weer andere groepen zien we een combinatie van beide.

De communicatie is, als de groepsleden onderling samenwerken, meer open, vollediger, accurater en oprechter en vindt vaker plaats. De effectiviteit van de communicatie neemt toe omdat de groepsleden zich meer op de lange termijn oriënteren, zich richten zowel op het realiseren van de doelen als het in stand houden van goede werkrelaties, anderen willen informeren en door anderen geïnformeerd willen worden en door het veelvuldig gebruik van communicatievaardigheden (zenden en ontvangen). Groepsleden die samenwerken, zijn geneigd om de intenties en het gedrag van de andere groepsleden accurater waar te nemen. Mispercepties en misverstanden doen zich minder vaak voor en laten zich sneller corrigeren en ophelderen. Bovendien zien we in samenwerkingsituaties dat de groepsleden elkaar mogen vertrouwen, en bereid zijn om effectief te communiceren en positief te reageren op de wensen, behoeften en verzoeken van anderen.

Wat gebeurt er als de groepsleden met elkaar wedrijveren? Er wordt eerder niet of misleidend gecommuniceerd. Competitie leidt ertoe dat groepsleden pogingen in het werk stellen om toch die gegevens in handen te krijgen die andere groepsleden niet prijs willen geven en strategieën ontwikkelen waarmee zij anderen om de tuin kunnen leiden. Onderling wedrijverende groepsleden zijn meer op de korte termijn georiënteerd, gebruiken hun energie om te winnen en hebben de neiging om de behoeften en gevoelens van anderen te negeren en te ontkennen, want alleen hun eigen belang telt. Bovendien zijn zij geneigd om elkaar wantrouwend en negatief tegemoet te treden, waardoor ze eerder misbruik van elkaar maken en verzoeken van anderen afwijzen. Hoe intensiever de competitie, hoe groter de kans dat de communicatie ineffectief verloopt.

Een belangrijk aspect van competitie is defensiviteit. Gibb (1961) verrichtte een acht jaar durend onderzoek dat zich voornamelijk richtte op het defensief communiceren in groepen. **Defensieve communicatie** is het gedrag dat we manifesteren als we ons bedreigd voelen of op een gevaar anticiperen. Gibb toonde aan dat evalueren, controleren, superioriteit, zekerheid en neutraliteit defensieve vormen van communiceren teweegbrengen. Defensief communiceren door één groepslid heeft de neiging om ook bij de andere groepsleden defensieve reacties op te roepen. Hoe defensiever de communicatie in een groep, hoe groter de kans dat de groepsleden een verkeerd beeld hebben van elkaars motieven, waarden en gevoelens. En hoe groter de kans is dat de communicatie inefficiënt en ineffectief verloopt.

### **Omgeving**

Fysieke factoren kunnen een effectieve communicatie in een groep bevorderen, maar ook in de weg staan. De omgeving waarin een groep zich bevindt, kan een bron van spanning zijn. De omgeving kan te koud zijn, te warm, te onpersoonlijk, te klein, te groot, te lawaaierig of te veel afleidingsmogelijkheden hebben. Een temperatuur die te hoog is kan de productiviteit van een groep reduceren. Lichamelijke effecten die op kunnen treden zijn: uitputting en agressiviteit, maar er kunnen ook hitteberoertes optreden. Hetzelfde geldt voor geluid. Geluiden die 80 decibel te boven gaan, kunnen problemen geven: concentratieverlies, irritatie en stress.

Een omgeving kan ook juist de communicatie bevorderen, doordat mensen zich er op hun gemak voelen en zij zich zelfs energieke gaan voelen. De effectiviteit van een groep kan versterkt worden als de groepsleden aandacht besteden aan de locatie van hun bijeenkomsten, de akoestiek van de ruimte, het tijdstip en de duur van de bijeenkomst, de ventilatie, de temperatuur en de verlichting.

### **Opstelling van zitplaatsen**

Vaak besteedt men geen aandacht aan de opstelling van stoelen en tafels of ze worden als een gegeven

beschouwd. Dit gaat voorbij aan het feit dat de opstelling een bepaald groepsmilieu kan creëren. De manier waarop de groepsleden tegenover elkaar plaatsnemen kan veel invloed hebben op hun perceptie van de status van groepsleden, participatiepatronen, leiderschapsactiviteiten en affectieve reacties. Groepsleden die in hun eigen ogen een relatief hoge status hebben in de groep, kiezen een plaats die aansluit bij hun perceptie. Leden die aan de eindposities van een rechthoekige opstelling zitten, nemen intensiever aan de groep deel en hebben volgens de andere groepsleden meer invloed op de groep dan de leden die aan de zijanten zitten. Meestal zit de formele leider van de groep aan het hoofd van de tafel, en het groepslid dat aan het hoofd van de tafel zit, wordt gewoonlijk als leider gezien. Groepsleden hebben sterk de neiging om eerder met de leden die tegenover hen zitten te communiceren dan met degenen die naast hen zitten. We zien, als het voor de groepsleden gemakkelijk is om oogcontact met elkaar te maken, een toename in frequentie van de interacties, de groepsleden worden vriendelijker en coöperatiever en tonen meer sympathie voor de groep en haar activiteiten. Hoe formeler de opstelling, hoe groter de kans dat de groepsleden zich gespannen voelen.

### **Humor**

Humor kan veel invloed hebben op de effectiviteit waarmee in een groep wordt gecommuniceerd. Humor kan de groepscohesie bevorderen en de spanning in een groep verminderen. Smith en Powell (1988) constateerden dat leiders van groepen die met zichzelf de draak steken, effectiever zijn in het reduceren van spanningen en het stimuleren van andere groepsleden, en meer bereid zijn om hun meningen te delen dan leiders die de draak steken met superieuren of ondergeschikten. Dension en Sutton (1990) deden onderzoek bij in operatiekamers werkzame verpleegkundigen en ontdekten dat humor twee functies vervult: het reduceren van spanning bij de leden van het operatieteam en het introduceren van enige afwisseling tijdens saaie standaardoperaties. Humor werkt nog effectiever als de machtiger leden van een team het initiatief nemen. Vinton (1989) meldde dat humor in een werkgroep drie functies vervult: (1) groepsleden die de draak met zichzelf staken, lieten daarmee blijken dat zij bereid waren om een positieve, informele relatie aan te gaan; (2) plagerijen leiden, als de groepsleden in benauwde ruimtes werken, tot ontspanning in de werkrelaties; en (3) grappen maken leidt tot een reductie van de statusverschillen tussen de groepsleden. Uit de genoemde onderzoeken blijkt dat humor de effectiviteit van de communicatie in een groep kan versterken.



## Bijlage 2 Artikel: Roos van Leary

AOS West-Brabant (2016)

### Inhoudsopgave:

Je eigen interpersoonlijke stijl.....	25
De Roos van Leary.....	29
Communicatieve stijl .....	30
De wisselwerking tussen gedragsstijlen .....	34
Communicatiestijlen toepassen .....	35
Hoe kom ik op anderen over?.....	37
Omgaan met de drie O's .....	39

## Je eigen interpersoonlijke stijl

Hoewel communicatief gedrag afhangt van de situatie, is er wel een voorkeur te herkennen in de stijl van omgaan met anderen.

Door het beantwoorden van de volgende vragen kun je op het spoor komen van je kenmerkende interpersoonlijke gedragsstijl.

Vink de uitspraken aan die je, over het algemeen, van toepassing vindt op je eigen gedrag.

Als je moeite hebt met deze algemene uitspraken, omdat je opstelling per situatie kan verschillen, beperk je dan tot één situatie.

Vervolgens kun je de lijst verschillende malen invullen, bijvoorbeeld voor je gedragsstijl op het werk of privé.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Ik kan opdrachten geven                           | <input type="checkbox"/> 17. Ik ben klagerig  |
| <input type="checkbox"/> 2. Ik kan voor mezelf zorgen                         | <input type="checkbox"/> 18. Ik ben kritisch ten opzichte van anderen                     |
| <input type="checkbox"/> 3. Ik reageer hartelijk en met begrip                | <input type="checkbox"/> 19. Ik kan gehoorzamen   |
| <input type="checkbox"/> 4. Ik bewonder en imiteer anderen                    | <input type="checkbox"/> 20. Ik reageer wreed en onhartelijk                              |
| <input type="checkbox"/> 5. Ik ben het met iedereen eens                      | <input type="checkbox"/> 21. Ik voel me afhankelijk                                       |
| <input type="checkbox"/> 6. Ik schaam me voor mezelf                          | <input type="checkbox"/> 22. Ik ben dictatoriaal  |
| <input type="checkbox"/> 7. Ik ben erg bezorgd om bevestiging te krijgen      | <input type="checkbox"/> 23. Ik ben dominerend  |
| <input type="checkbox"/> 8. Ik geef altijd advies                             | <input type="checkbox"/> 24. Ik ben er sterk op uit om met anderen goed overweg te kunnen |
| <input type="checkbox"/> 9. Ik reageer verbitterd                             | <input type="checkbox"/> 25. Ik moedig anderen aan  |
| <input type="checkbox"/> 10. Ik reageer vanuit een ruim hart en onbaatzuchtig | <input type="checkbox"/> 26. Ik heb er plezier in voor anderen te zorgen                  |
| <input type="checkbox"/> 11. Ik doe opschepperig                              | <input type="checkbox"/> 27. Ik ben vastberaden maar rechtvaardig                         |
| <input type="checkbox"/> 12. Ik ben zakelijk                                  | <input type="checkbox"/> 28. Ik reageer aan één stuk door vriendelijk                     |
| <input type="checkbox"/> 13. Ik kan streng zijn wanneer dat nodig is          | <input type="checkbox"/> 29. Ik reageer mild op een fout                                  |
| <input type="checkbox"/> 14. Ik reageer koud en zonder gevoel                 | <input type="checkbox"/> 30. Ik ben een goede leider                                      |
| <input type="checkbox"/> 15. Ik kan klagen wanneer dat nodig is.              | <input type="checkbox"/> 31. Ik reageer dankbaar  |
| <input type="checkbox"/> 16. Ik ben samenwerkingsgezind                       |   |

- 32. Ik ben behulpzaam
- 33. Ik kan fouten van anderen niet verdragen
- 34. Ik stel me onafhankelijk op
- 35. Ik houd van verantwoordelijkheid
- 36. Ik heb gebrek aan zelfvertrouwen
- 37. Ik laat anderen besluiten nemen
- 38. Ik vind iedereen aardig
- 39. Ik houd ervan om verzorg te worden
- 40. Ik ben baas over anderen
- 41. Ik ben zachtmoedig
- 42. Ik stel me bescheiden op
- 43. Ik gehoorzaam te bereidwillig
- 44. Ik ben overbeschermend
- 45. Ik reageer vaak onvriendelijk
- 46. Ik word door anderen gerespecteerd
- 47. Ik rebelleer tegen van alles.
- 48. Ik reageer gepikeerd wanneer een ander de baas over me speelt

- 49. Ik ben assertief en vertrouw op mezelf
- 50. Ik ben sarcastisch
- 51. Ik ben verlegen
- 52. Ik ben egoïstisch
- 53. Ik ben sceptisch (twijfelzuchtig)
- 54. Ik ben open en direct
- 55. Ik ben koppig
- 56. Ik ben te gemakkelijk te beïnvloeden door anderen
- 57. Ik denk slechts aan mezelf
- 58. Ik ben te toegeeflijk ten opzichte van anderen
- 59. Ik ben lichtgeraakt en makkelijk gekwetst
- 60. Ik probeer iedereen te troosten en te bemoedigen
- 61. Ik geef gewoonlijk toe
- 62. Ik reageer vol respect voor gezag
- 63. Ik wil dat iedereen mij sympathiek vind
- 64. Ik zal iedereen geloven.

## Inventarisatie scores

Omcirkel nu je resultaten op het scoreformulier. Bovenaan het formulier staan afkortingen van de segmenten van de Roos.

Noteer je score per kolom in de onderste rij van de tabel.

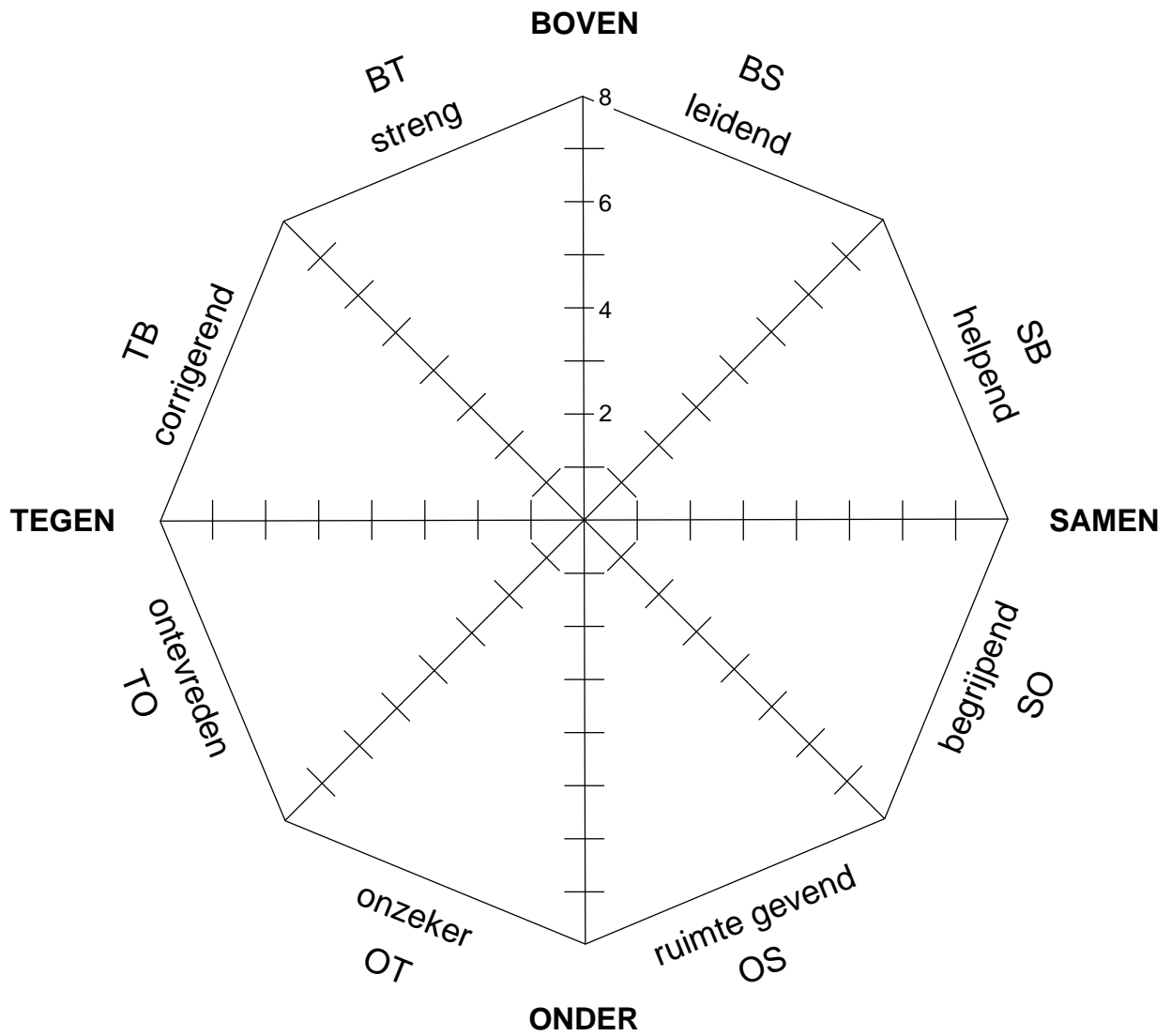
<b>BS</b>	<b>BT</b>	<b>TB</b>	<b>TO</b>	<b>OT</b>	<b>OS</b>	<b>SO</b>	<b>SB</b>
1	2	13	15	19	31	16	32
30	12	18	48	36	4	3	10
35	34	27	53	42	7	24	25
46	49	54	59	61	62	63	26
8	11	33	9	41	21	28	29
23	52	45	17	43	37	38	44
40	57	50	55	51	39	56	58
22	14	20	47	6	64	5	60

Deze scores kun je aangeven in de volgende figuur. Per segment plaats je een punt op een zekere afstand van het midden van de cirkel. Door de punten te verbinden via een vloeiende lijn krijg je een afbeelding van je scores. De uitspraken uit de vragenlijst zijn opgenomen in de diverse segmenten van de Roos.

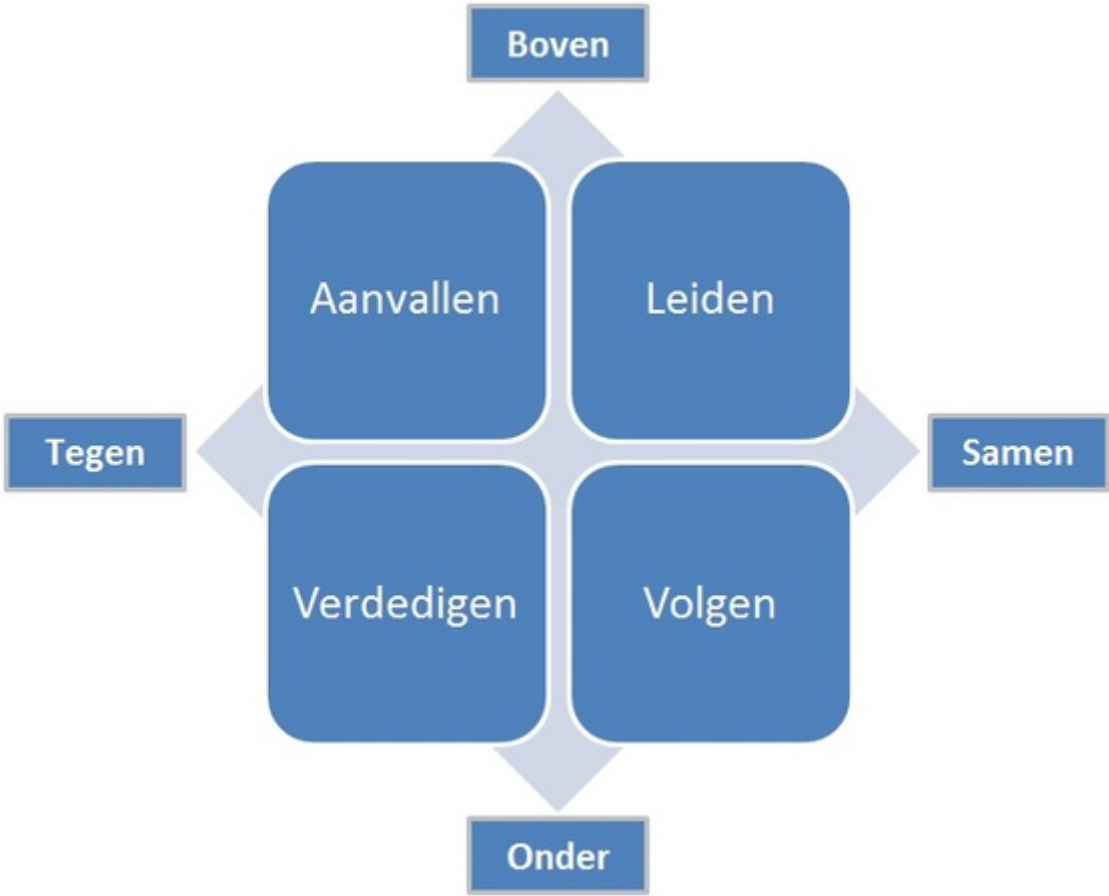
Je kunt nu zien welk gedrag typerend is voor je persoonlijke communicatieve stijl.

- Als je de scores hebt ingevuld in de Roos (zie volgende bladzijde), beschrijf dan je interpersoonlijke stijl aan de hand van 3 voorbeelden (kan uit zowel werk als privé situatie)
- 
- Bespreek de scores met een medestudent. Herkent hij/zij jouw profiel? Toelichten!

## Verwerking scores



De Roos van Leary, *theorie*



## Communicatieve stijl

### Inhoud en relatiewens

Als mensen communiceren, doen ze dat door middel van verbaal en non-verbaal gedrag. Maar er valt meer te zeggen over communicatie.

Kijk eens naar de volgende zinnen die Piet zegt:

'Deur dicht!'

'Doe de deur eens dicht!'

'Ik wil graag dat je de deur dicht doet.' 'Wil je a.u.b. de deur dicht doen?'

'Mag de deur misschien dicht?'

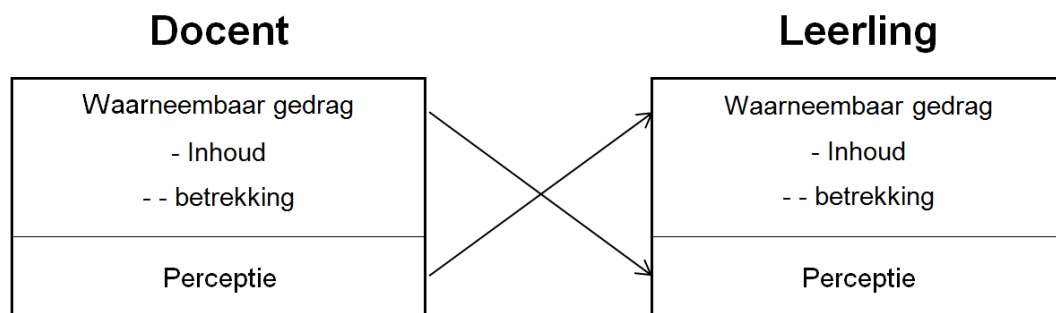
Als je op de betekenis van de zinnetjes let, dan weet je de **inhoud** van de communicatie. In het voorbeeld is de inhoud steeds hetzelfde: Piet wil dat jij de deur dicht doet. Maar de manier waarop Piet dat zegt verschilt nogal. Dit noemen we de **relatiewens** van de communicatie, ook wel genoemd het betrekkningsniveau.

In de eerste zinnetjes maakt Piet duidelijk dat hij de baas wil zijn. Hij deelt de bevelen uit. Maar in de laatste zinnetjes vraagt hij jou om toestemming. Blijkbaar vindt hij dat jij de baas bent.

*Met de relatiewens maak je dus duidelijk welke relatie je met de ander wilt: dwingend, bevelend vriendelijk, onderdanig, afhankelijk enz.*

Hoe weet je wat de relatiewens van de ander (of van jezelf) is? In de eerste plaats moet je letten op de woordkeus. In het voorbeeld zagen we al het verschil tussen 'deur dicht' en 'wil je a.u.b. de deur dicht doen?'. Verder moet je letten op het non-verbale gedrag. Als iemand zachtjes fluistert 'deur dicht', dan is dat lang niet zo bevelend als wanneer hij dat in je gezicht schreeuwt. Ook de gezichtsuitdrukking is belangrijk. 'Deur dicht' met een lachend gezicht is heel wat anders dan 'deur dicht' met een van woede vertrokken gezicht.

**Dus: elke boodschap kent een inhoud en een relatiewens.** Wil je de inhoud weten, dan moet je letten op de betekenis van de woorden. Wil je de relatiewens weten, dan moet je letten op woordkeus, intonatie, gebaren, stemvolume, gezichtsuitdrukking e.d. Dus vooral op non-verbaal gedrag.



## De cirkel / roos

De Amerikaanse psycholoog Timothy Leary heeft zich veel met de relatiewens in de communicatie bezig gehouden.

Hij heeft, samen met anderen, in de jaren vijftig van de vorige eeuw een communicatiemodel ontwikkeld dat de interpersoonlijke communicatie tussen mensen beschrijft.

Dit model is bekend geworden onder de naam : de Roos van Leary.

Het model beperkt zich tot de typering van gedrag (niet van persoon)

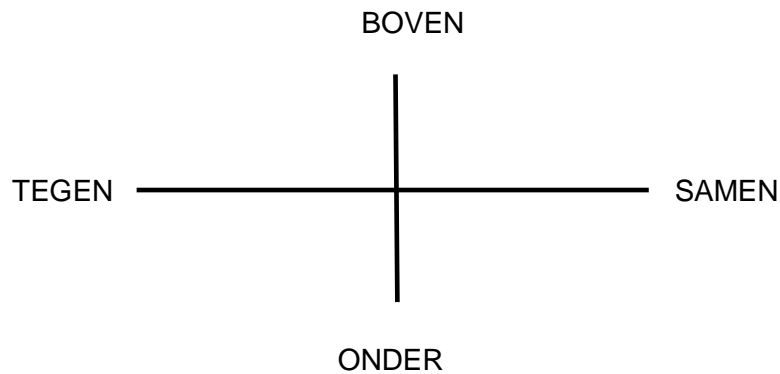
Het model onderscheidt communicatieve stijlen. Deze hebben te maken met het betrekkningsniveau/de relatiewens van de communicatie.

Waar mensen samen zijn en in het bijzonder samenwerken, zijn een aantal typerende gedragingen waargenomen.

Daaruit blijkt dat het bij de relatiewens in feite om twee vragen gaat:

- Wie is de baas? Wie heeft de meeste invloed? (wie zit boven en wie zit onder?)  
Je kunt dat uitzetten op een verticale lijn, **de dominantie-as**.
- Met elkaar of tegen elkaar? Hoe persoonlijk of afstandelijk gaan we met elkaar om?  
Samen of tegen?  
Dat kun je uitzetten op een horizontale lijn, de **sympathie-as**

Als je nu beide lijnen samenvoegt, ontstaat er het volgende assenkruis:



## Dominantie / invloed as

De begrippen dominantie en invloed hebben betrekking op de mate van sturing . Boven- gedrag wordt zeker non-verbaal in verband gebracht met 'ruimte nemen' (bijvoorbeeld spreekruimte) en een vloeiend bewegingspatroon.

Onder-gedrag kenmerkt zich door het 'geven van ruimte', meestal een wat haperend bewegingspatroon, waarmee 'aanzelend' of 'afwachtend' ruimte wordt ingenomen.

## Sympathie as

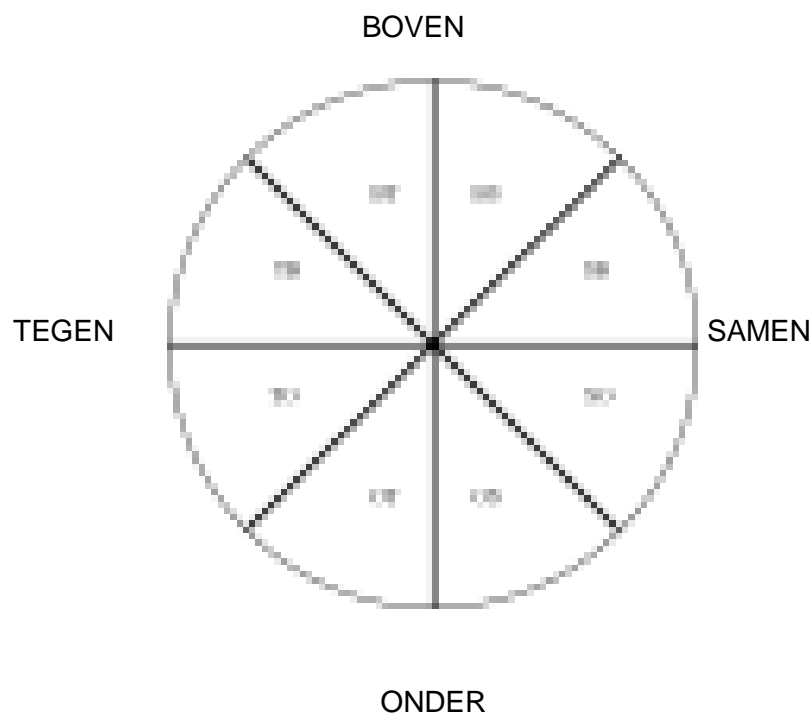


Leary spreekt hier over tegen-gedrag en samen-gedrag. Tegen-gedrag benadrukt de verschillen; samen-gedrag de overeenkomsten.

**Let op :**

Bij beide assen is er geen sprake van waardering van gedrag, boven-gedrag is niet beter dan onder-gedrag of andersom en tegen-gedrag (niet: tegenwerking) is niet per definitie minder geschikt dan samen-gedrag.

Elke relatiewens kun je nu ergens binnen dit assenkruis plaatsen. Leary heeft dit assenkruis verder verfijnd tot de volgende cirkel die hij in acht partjes verdeeld heeft. Elk partje staat voor de typering van een interpersoonlijke communicatiestijl gebaseerd op een bepaalde relatiewens.



In elk partje van de Roos staan twee letters en een woord. Samen geven die de relatiewens aan. Hierna staan de verschillende relatiewensen verder beschreven.

- 1 BOVEN EN SAMEN (BS) (leidend)  
**Verbaal:** raad geven, beïnvloeden, overtuigen, regelen, voordoen e.d.  
**Non-verbaal:** energieke houding, naar voren zitten, luide stem.
- 2 SAMEN EN BOVEN (SB) (helpend)  
**Verbaal:** moed inspreken, troosten, diensten bewijzen, samenwerken, compromissen zoeken, begrip tonen.  
**Non-verbaal:** vriendelijk kijken, veel oogcontact zoeken, aanraken, veel lachen
- 3 SAMEN EN ONDER (SO) (meegaand)  
**Verbaal:** gelijk geven, vleien, bewonderen, goedpraten, respectvol gedrag naar leiders

vertonen.

**Non-verbaal:** beleefd kijken, veel glimlachen, jaknikken, gedienschtig zijn.

4 ONDER EN SAMEN (OS) (afhankelijk)

**Verbaal:** raad vragen, moeilijkheden voorleggen, goedkeuring vragen.

**Non-verbaal:** zacht spreken, ineengedoken zitten, zuchten, wegstijven.

5 ONDER EN TEGEN (OT) (teruggetrokken)

**Verbaal:** zelfverwijten maken, zichzelf afbreken, klagen, zeuren, bijna niets zeggen.

**Non-verbaal:** wegstijven, in elkaar gedoken zitten, triest kijken, snikken, in een hoekje zitten, star gedrag vertonen.

6 TEGEN EN ONDER (TO) (wantrouwend)

**Verbaal:** kritische vragen stellen, ongeloof voorwenden, cynisch doen, wrokkig zijn, conflict uitlokken, de ander afwijzen of boos maken.

**Non-verbaal:** vinnig of boos kijken, bokkig gedrag vertonen, nee schudden als de ander praat.

7 TEGEN EN BOVEN (TB) (agressief)

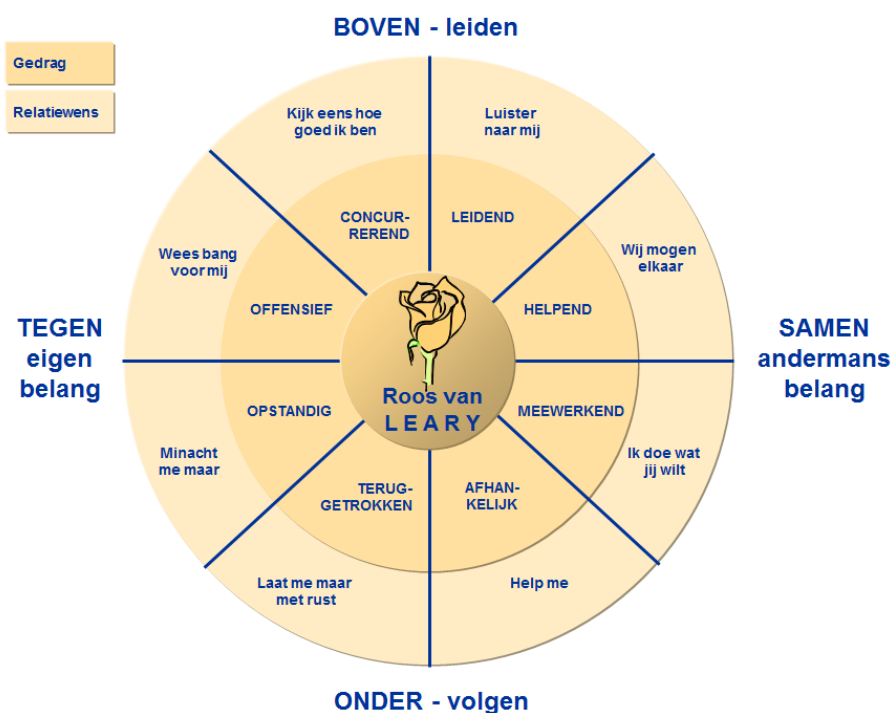
**Verbaal:** afstraffen, bedreigen, bang maken, uitlachen, kleineren, schelden.

**Non-verbaal:** luid praten, schreeuwen, slaan, dreigend kijken, vuisten ballen.

8 BOVEN EN TEGEN (BT) (autoritair)

**Verbaal:** bevelen, anderen negeren, kritiek geven, andere leiders afkraken, scherpe opmerkingen maken.

**Non-verbaal:** uit de hoogte doen, neus ophalen, kin in de lucht steken, strenge gezichtsuitdrukking



## De wisselwerking tussen gedragsstijlen

Gedrag roept altijd een reactie op. Dat kan hetzelfde soort gedrag zijn, bijvoorbeeld terug schelden als iemand je aanvalt, of elkaar complimenten geven of juist elkaars klaagzang versterken.

Volgens het model van Leary is er sprake van **symmetrisch gedrag** als een gedragsstijl bij anderen dezelfde gedragsstijl uitlokt.

Samen-gedrag stimuleert bij de ander eveneens samen-gedrag en tegen-gedrag leidt tot tegen-gedrag.

Een ander verschijnsel is het opwekken van **complementair gedrag**. Dit houdt in dat boven-gedrag leidt tot onder-gedrag en andersom.

Dit doet zich vooral voor in de wisselwerking tussen:

- Leidend en afhankelijk gedrag
- Helpend en meewerkend gedrag
- Agressief en opstandig gedrag
- Competitief en teruggetrokken gedrag

Hoewel het model van Leary gaat over de communicatie tussen twee personen, kan het ook groepsprocessen verduidelijken.

Ieders communicatieve stijl is van invloed op de sfeer, de besluitvorming en de verschillende posities in de groep.

## Communicatiestijlen toepassen

Waarom is de Roos van Leary zo belangrijk?

De meeste ruzies tussen mensen gaan helemaal niet over de inhoud van de communicatie, maar over de relatiewens. Hoe vaak hoor je mensen dat zeggen: 'Ik wil die deur best dicht doen, maar je hoeft niet zo'n toon tegen me aan te slaan'. 'De manier waarop je het zegt bevalt me niet.'

Met andere woorden, een ruzie ontstaat als je de relatiewens van de ander niet accepteert. Dat heeft veel met macht te maken. De kolonel schreeuwt tegen de soldaat: 'Looppas, mars!'. De soldaat accepteert die relatiewens niet en zegt: "Kunt u dat niet wat vriendelijker vragen?". En de ruzie begint. Niet zo verstandig van die soldaat, want de kolonel heeft nu eenmaal veel meer macht. Hij kan de soldaat laten opsluiten. De meeste mensen die je tegenkomt, hebben echter niet de macht van een kolonel of een politiemann. Je hoeft zo'n autoritaire relatiewens dan ook niet te accepteren.

Met de Roos van Leary kun je begrijpen waarom je je soms zo overdonderd voelt. Veel mensen hebben de neiging in te binden als ze overschreeuwd worden. In termen van de cirkel: je gaat 'onder' zitten als de ander zich 'boven' gedraagt. En het omgekeerde gaat ook op. Als jij je teruggetrokken of afhankelijk gedraagt ('Onder' -gedrag vertoont) dan gaat de ander bijna vanzelf autoritair of leidend gedrag vertonen.

Bijvoorbeeld:

Jan; "Wil jij niet even voor mij opbellen? Ik ben nu echt zo ziek (zwak, misselijk, verlegen, angstig of iets dergelijks)" (ONDER)

Piet: "Natuurlijk Job, geef maar even het nummer." (BOVEN).

Het vorige punt maakt het misschien al duidelijk. Met de 'Roos van Leary' kun je de ander enigszins naar je hand zetten. Gedraag jij je 'onder', dan gaat de ander bijna vanzelfsprekend 'boven' zitten. Ga jij echter 'boven' zitten, dan moet de ander naar 'beneden'. Maar let op; als jij je 'samen' gedraagt, dan gaat de ander zich ook 'samen' gedragen. En als jij je 'tegen' gedraagt, dan doet de ander dat ook.

SAMENGEVAT ziet het er dus als volgt uit:

JIJ	DE ANDER
Boven	Onder
Onder	Boven
Samen	Samen
Tegen	Tegen

In contact met anderen is het erg handig om de Roos van Leary in je achterhoofd te hebben.

Je kunt het gedrag van de ander dan beter plaatsen.

Als je je mensvriendelijk wilt gedragen, is het verstandig om vaak 'Samen-Boven' of 'Samen-Onder' te reageren op de relatiewens van een ander. Het contact verloopt dan in een vriendelijke sfeer. Je zult merken dat zelfs bullebakken dan makkelijker hanteerbaar worden.

Verder is het van belang flexibel te kunnen overstappen van het ene segment naar het andere. Het is niet goed om altijd 'onder' te zitten; mensen lopen dan gauw 'over je heen'. Evenmin is het aan te bevelen om altijd 'Boven' te reageren; zulke mensen wekken irritaties op, omdat ze nooit toegeven en het altijd 'beter lijken te weten'.

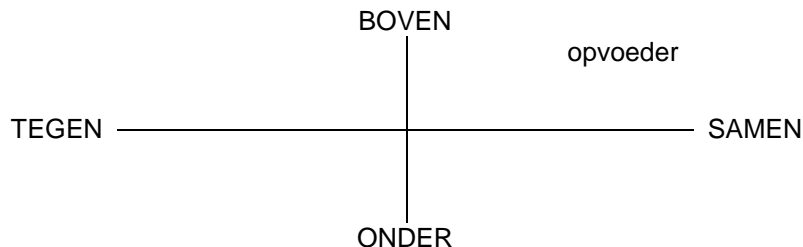
Aan de 'samen'- kant zitten is wel goed voor een vriendelijke sfeer maar er zijn situaties waarin dat niet meer werkt. Bijvoorbeeld als je iemand een aantal keren vriendelijk hebt gevraagd iets voor je te doen, waarop de ander niet reageert, kan een flinke 'boven-tegen' reactie effect hebben. Het is wel goed om daarna weer 'samen' te reageren, om de sfeer te herstellen.

## Hoe kom ik op anderen over?

Leary schreef al in 1957 het boek 'Interpersonal diagnosis of personality'. In 2001 schreven Verstegen en Lodewijks 'Interactiewijzer'<sup>1</sup>, een analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties.

Als twee mensen interactie met elkaar hebben, is hun eerste gedrag een beetje vergelijkbaar met twee katers die elkaar op straat tegen komen: De rug gaat omhoog, haren overeind, een dikke staart. De katten blazen naar elkaar en in zeer korte tijd weten beide katten 'waar ze staan'. De een druipt af en de ander blijft als overwinnaar staan. Bij mensen gaat dat allemaal veel subtieler, maar toch, ook hier is in zeer korte tijd duidelijk wie boven de ander staat. Leary benoemt de rollen 'BOVEN' en 'ONDER'. Vervolgens geeft Leary aan dat sommige mensen steeds de samenwerking zoeken, terwijl anderen eerder gericht zijn op tegenwerken: 'SAMEN' en 'TEGEN'.

Leary plaatste de vier rollen in een assenstelsel:

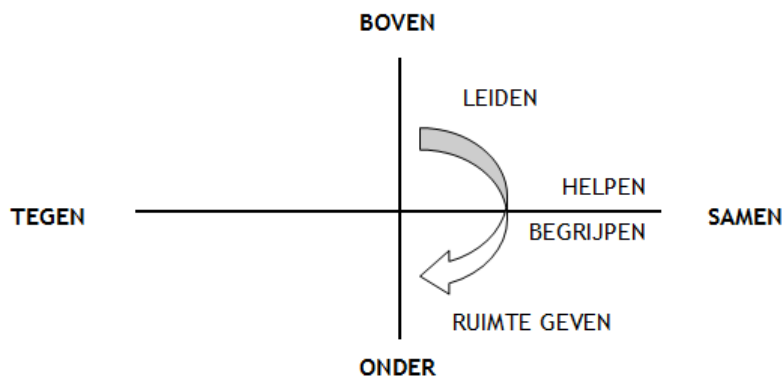


Een opvoeder staat per definitie in 'BOVEN-SAMEN': Door kennis en ervaring staat hij boven het kind. Uiteraard is de opvoeder gericht op samenwerking en niet op tegenwerken.

De opvoeding start met het nemen van LEIDING (BS). Al snel verandert die rol, zodra een kind kan aangeven waar het problemen mee heeft, reageert de opvoeder met: 'Ik HELP (SB) je wel.' Al in de eerste koppigheidsfase, maar vooral in de puberteit, schreeuwt een kind: 'BEGRIJP (SO) me dan, help me nou niet, ik wil dat zelf doen!' De belangrijkste uitdaging voor de opvoeder is het kind los te laten. De opvoeder moet het kind de RUIJTE GEVEN (OS) om zaken zelf aan te pakken, alleen zo kan het kind leren.

In het onderstaande figuur staat de verschuivende rol van de opvoeder:

LEIDEN → HELPEN → BEGRIJPEN → RUIJTE GEVEN



<sup>1</sup> Zie ook [www.interactiewijzer.nl](http://www.interactiewijzer.nl)

Als leraar moeten je jezelf heel goed realiseren welk effect je rol op je leerling heeft, ik geef vier voorbeelden:

1. Het is goed dat je de leiding neemt. Jij bent de leraar en hebt de leiding in de klas. Je wilt je leerlingen iets leren, jij weet hoe ze een bepaald probleem aan moeten pakken. Vrijwel elke leerling accepteert je leiding. Toch worden leerlingen ongemerkt ook ONZEKER (OT) van je: 'Jij kunt het allemaal erg goed, je laat dat ook zien, maar of ik dat ook zo kan weet ik nog niet zo zeker.' Vooral rond toetsen neemt de onzekerheid toe.
2. Wanneer je ziet dat een leerling problemen heeft met een opdracht ben je meteen bereid te helpen. Bijna elke leerling vindt het fijn geholpen te worden, maar er zijn altijd leerlingen die dat helemaal niet plezierig vinden: 'Wat ben je toch ONTEVREDEN (TO) over mij, ik kan dat heus wel zelf hoor!'
 

Vooral in de puberteit zijn veel kinderen onzeker, onrustig en ontevreden. Deepak Chopra geeft aan dat een beetje van die drie O's juist erg goed is, alleen als mensen die drie O's hebben, zijn ze bereid te veranderen, te leren. Pas overigens op! Als een van de drie O's te groot wordt heeft dat juist het tegengestelde effect: 'Ik ben nu zo onzeker of ontevreden, dat ik het bijtje er bij neer leg. Bekijk het maar!'
3. We kunnen het gesprek met de ander aangaan en proberen hem of haar te begrijpen. Hoe vaak komt het dan voor dat we zeggen: 'Ik begrijp je wel, maar...' Na de maar volgt jouw visie. In veel gevallen wordt je visie geaccepteerd: 'Zo had ik het niet bekeken.' In andere situaties zal een leerling zich GECORRIGEERD (TB) voelen en zich juist tegen je verzetten.
4. Vooral bij zelfstandig- en samenwerkend leren geef je de leerling veel ruimte voor eigen inbreng. Maar als de leerling dan toch achter een computer zit kan hij ook zijn mail wel even checken of wanneer je toch samenwerkt met die medeleerling kun je het ook wel even over andere zaken hebben dan die opdracht. Vrijwel elke leraar loopt rond en ziet er op toe dat iedereen met de opdracht bezig is. De docent zegt er iets van als je je mailt checkt of zit te kletsen. Ook hier geldt: De meeste leerlingen accepteren je interventie wel, sommigen zeggen echter: 'Wat ben je toch STRENG (BT)!'

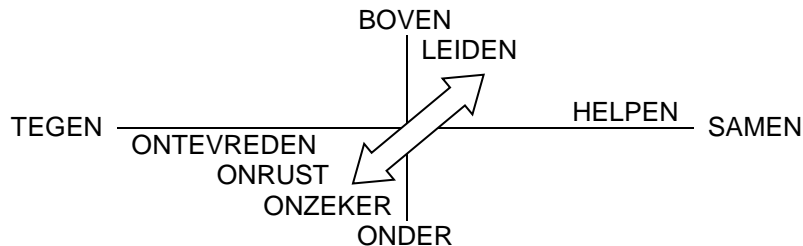


Je ziet:

- |                    |          |                     |
|--------------------|----------|---------------------|
| <b>Onzeker</b>     | <b>↔</b> | <b>Leiden</b>       |
| <b>Ontevreden</b>  | <b>↔</b> | <b>Helpen</b>       |
| <b>Corrigerend</b> | <b>↔</b> | <b>Begrijpen</b>    |
| <b>Streng</b>      | <b>↔</b> | <b>Ruimte geven</b> |

## Omgaan met de drie O's

De basishouding van elke docent is LEIDEN en HELPEN. Die docent moet er dan niet gek van staan te kijken als de basishouding van de leerling tegengesteld is aan zijn houding. Vooral wanneer hij een pittige opdracht geeft zullen nogal wat leerlingen ONRUSTIG, ONZEKER en ONTEVREDEN reageren. Geen probleem, want door de opdracht tot een goed einde te brengen heeft de leerling geleerd.



Je kunt op vier manieren op de onrustige, onzeker en ontevreden leerling reageren:

1. Je reageert STRENG en CORRIGEREND: 'Ik heb je die opdracht gegeven en ik zie er op toe dat je hem uitvoert!' Het effect daarvan is:

Relatie: Op korte termijn is het niet zo goed voor de relatie, de leerling vindt de docent maar vervelend en voert de opdracht uit omdat het moet.  
Op langere termijn is het wel goed voor de relatie: 'Het was wel een strenge leraar, maar ik er heel veel van geleerd.'

Resultaat: Voor het resultaat is het erg goed. 'Door deze opdrachten uit te voeren heb ik veel geleerd. Ik ben nu tevreden en ben er zeker van dat ik bij de toets kan ik laten zien dat ik de stof beheers.'

2. Je reageert LEIDEND en HELPEND: 'Kom maar eens hier, dan zal ik je helpen.' Het effect daarvan is:

Relatie: Op korte termijn is het goed voor de relatie: 'De docent heeft goed geholpen, hij heeft zelfs een groot deel van de opdracht voor me gemaakt.'  
Op lange termijn is het minder goed voor de relatie: 'Fijn dat hij me zo geholpen heeft, maar nu kan ik het nog steeds niet.'

Resultaat: Bij de toets blijkt dat de leerling de opdracht niet kan uitvoeren, waardoor hij een slecht cijfer voor die toets haalt. De drie O's worden nu alleen maar groter.

3. Je geeft de leerling de RUIJTE om het probleem uit te leggen en je probeert dat probleem te BEGRIJPEN. Het effect daarvan is:

Relatie: Elke leerling vindt het fijn wanneer de docent de tijd voor een gesprek waarin hij zijn probleem kan uitleggen.

Resultaat: In het allerbeste geval ontdekt de leerling tijdens het gesprek zelf naar het probleem zit en reageert met: 'Oh, ik weet het al.'  
In andere gevallen begrijpt de docent het probleem van de leerling, daarna kan hij de leiding nemen en de leerling op weg helpen.



Aan het einde van het gesprek reageert de docent echter toch weer streng:

'Nu kun je de rest van de opdracht zelf uitvoeren.' Het uiteindelijke resultaat is dat de leerling zelfvertrouwen heeft gekregen en in de toekomst soortgelijke opdrachten goed kan uitvoeren.

4. Je reageert zelf ook ONZEKER of ONTEVREDEN. Het effect daarvan is:

Relatie: Leerlingen tolereren het niet als onzekerheid met onzekerheid wordt beantwoord. Als ontevredenheid met ontevredenheid wordt beantwoord. De relatie zal verstoord raken.

Resultaat: Onzekerheid, onrust en ontevredenheid worden alleen maar groter. Leerlingen vinden: 'Hij kan geen les geven. Hij weet het zelf ook niet. Hij kan geen orde houden.' De docent reageert met: 'Wat een vervelende groep. Aan die klas kun je geen les geven!' In de medewerkerskamer gaat de docent zitten klagen over de klas. Daar wordt het NOG erger wanneer de docent een collega vindt met dezelfde klachten...

Het is van groot belang dat je weet hoe je op een ander overkomt, laat me twee voorbeelden van mijn thuissituatie schilderen om dat duidelijk te maken. Ik heb twee zonen. Toen de oudste 16 jaar oud was kwam hij thuis met de vraag of hij naar een Nieuwjaarsparty mocht. Zonder goed na te denken stemde ik toe. Een paar dagen later bleek dat hij voornemens was tot zeven uur 's ochtends te blijven. Dat ging me te ver, hij is 16 jaar en drie maanden! Na overleg met mijn vrouw besloten we dat hij tot vier uur mocht blijven. We legden hem uit dat later op de avond bij dit soort party's de ellende pas echt losbarst. Velen hebben aan het einde van het feest te veel gedronken, sommigen worden ziek, anderen uitbundig en weer een andere groep wordt agressief. Ik vond dat ik enorm veel **begrip** voor hem toonde en dat ik hem **veel ruimte** gegeven had. Maar hij keek daar heel anders tegenaan: Hij vond me **corrigerend** en **streng!** Maar ik volhardde! En hij? Die was om half drie thuis, hij vond er niet veel aan!

Van oorsprong ben ik leraar biologie en ik heb jaren in het voortgezet onderwijs gewerkt. Vlak voor het biologie-examen van de jongste dacht ik, hij kent de stof vrij goed, maar ik weet dat hij soms moeite heeft met het leggen van verbanden. Laat ik eens een paar uurtjes met hem apart gaan zitten en hem een paar pittige vraagstukken voorleggen, waardoor hij beter verbanden leert leggen. Ik dacht **leidend** en **vriendelijk helpend** over te komen. Maar hij keek daar heel anders tegenaan: hij vond me **ontevreden**: "Laat me nou maar ik kan dat best zelf, ga jij maar even lekker op de bank liggen." Maar ik volhardde! Waarmee de reactie was: "Zulke lastige opdrachten heb ik nog nooit gezien, ik word alleen maar **onzeker** van al die dingen die jij me laat doen." Stoppen dus met al die uitleg: Hij wil het zelf doen en dat moet ik toejuichen.

De meeste mensen hebben één preferente 'taartpunt'. Bij mij is dat 'vriendelijk helpend'. De twee aangrenzende 'taartpunten' zijn ook behoorlijk ontwikkeld: Als lerarenopleider geef ik 'leiding' en toon 'begrip' voor de student, in gesprekken geef ik de student de ruimte om te reflecteren. Als het moet kan ik 'streng' zijn in het geven van feedback. Dat maakt me een 'tolerante, gezaghebbende begeleider'. Op de meeste studenten kom ik ook zo over. Slechts in een enkel geval, ik noem dat dan al gauw een conflictsituatie, kom ik geheel anders over. Zo heb ik de grootste moeite met de 'begrijpende', 'volgende' studenten. De student die steeds naar tips vraagt, telkens precies doet wat ik hem opdraag, hij vraagt me steeds: "Is het zo goed?" Deze student dwingt me in een corrigerende rol en daar wil ik niet terecht komen, ik wil dat de student op zichzelf reflecteert en dat hij zichzelf corrigeert! Zo begeleidde ik een student met als voorkeur

'begrip'. Wanneer iemand geen huiswerk maakte en met een smoes kwam, dan begreep hij dat wel. Wanneer twee leerlingen tijdens de les over van alles en nog wat zaten te praten, dan begreep hij dat wel. Wanneer iemand simpelweg even geen zin had, dan begreep hij dat wel. Maar al dat begrip leidde tot wanorde en dat voelde die student ook wel. Daar gaan we weer: "Zegt u maar wat ik moet doen. Hoe kan ik het beter aanpakken?"

Ik wandel met de student langs de 'taartpunten' en laat hem voor zichzelf dusdanige opdrachten formuleren, dat ik vrijwel zeker weet dat hij die met succes kan uitvoeren. In vier stappen kom ik bij de 'corrigerende taartpunt' uit om onzekerheid en ontevredenheid te vermijden 'wandel' ik tegen de klok in:

### **Stap 1:**

#### **Van 'begrijpend' naar 'vriendelijk helpend'.**

In zijn klas zaten twee leerlingen die grote moeite hadden met zijn vak. De student benaderde de twee leerlingen en bood hen aan om in de middagpauze een half uurtje bijles te geven. De leerlingen waren daar erg blij mee en zo werd afgesproken dat de student hen voortaan elke donderdag zou gaan helpen in het kamertje van de zorgcoördinator.

### **Stap 2:**

#### **Van 'vriendelijk helpend' naar 'leidend'.**

Al gauw blijkt dat een half uurtje per week niet helemaal het gewenste effect heeft. Het is goed om de leerlingen ook thuis aan het probleem te laten werken. Daarom werd besloten extra opdrachten voor de leerlingen te produceren, deze zouden ze dan als huiswerk meekrijgen. De student nam de leiding en gaf het werk op.

### **Stap 3:**

#### **Van 'leidend' naar 'streng'.**

Maar dat was niet helemaal waar de twee leerlingen op zaten te wachten. Elke donderdag, gedurende 20 weken, een half uurtje bijles is uitstekend, maar dan ook nog huiswerk wat ongeveer een uur in beslag neemt, dat gaat wat ver!

De student was er echter overtuigd van dat door het extra werk het probleem van de leerlingen effectiever aangepakt kon worden. Door die overtuiging kon hij streng op de twee leerlingen reageren: "ik begrijp dat jullie het niet leuk vinden, maar jullie moeten die opdrachten maken."

### **Stap 4:**

#### **Van 'streng' naar 'corrigerend'.**

De week erna waren de rapen, wat één leerling betreft, gaar, hij had het werk niet gemaakt. De ander daarentegen had een speciale ordner gekocht voor de opdrachten en had het werk perfect af. De student besloot en wendde zich tot de leerling die de opdrachten niet had gemaakt: "Wat mij betreft kun je gaan, maar je mag er ook best bij blijven zitten. Maar omdat je het werk niet hebt gemaakt, mag je geen enkele vraag aan me stellen. Ik ga er niet op in!" De leerling koos er voor om te blijven zitten. Gedurende een half uur heeft de student hem volledig genegeerd. De andere leerling geholpen bij elk probleem dat hij had.

De correctie bleek zeer effectief. De week erna zaten beide leerlingen weer in het kamertje van de Zorg coördinator. Ze wilden de bijlessen graag vervolgen.

De student heeft deze stappen als zeer waardevol ervaren, wat in zijn lessen duidelijk zichtbaar was. Hij bleef veel begrip hebben voor leerlingen, maar wanneer hij het nodig achtte trad hij corrigerend op.

Met de klok mee zou als volgt zijn verlopen:

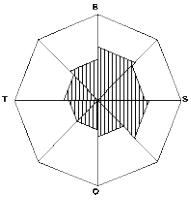
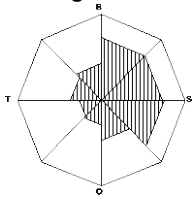
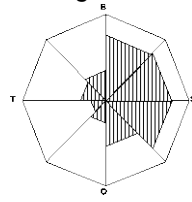
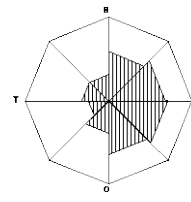
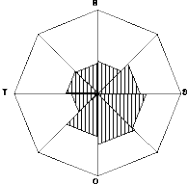
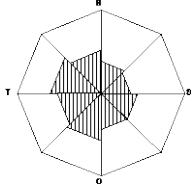
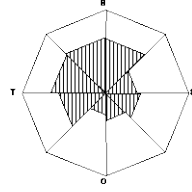
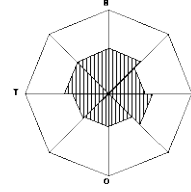
1. Van 'begrijpend' naar 'ruimte gevend',
2. Van 'ruimte gevend' naar 'onzeker',
3. Van 'onzeker' naar 'ontevreden',

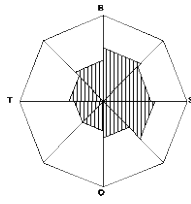
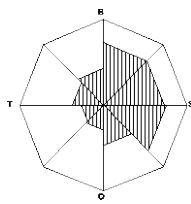
Van 'ontevreden' naar 'corrigerend'.

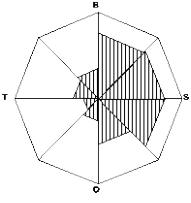
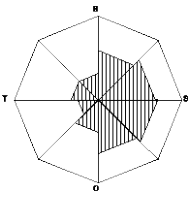
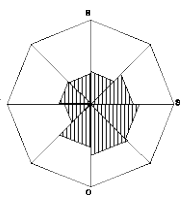
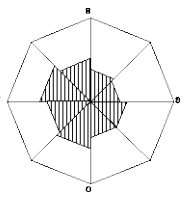
## Je conclusie

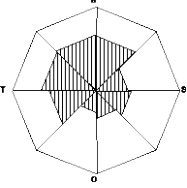
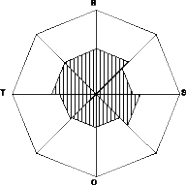
Je kunt jouw figuur vergelijken met acht figuren die elk een verschillend type docentgedrag weergeven. Wij onderscheiden acht verschillende typen docentgedrag. We geven voor elk type de mening van de leerlingen die karakteristiek is voor dit docentgedrag. Naast deze interpersoonlijke profielen geven we een korte beschrijving van de situatie in de klas. Deze beschrijving is gebaseerd op lesobservaties en interviews met leerlingen.

### Acht typen begeleider-student relaties

<p><i>Directief</i></p> 	<p><i>Gezaghebbend</i></p> 	<p><i>Tolerant en Gezaghebbend</i></p> 	<p><i>Tolerant</i></p> 
<p><i>Onzeker Tolerant</i></p> 	<p><i>Onzeker Agressief</i></p> 	<p><i>Autoritair</i></p> 	<p><i>Moeizaam dominerend</i></p> 

<p><i>Directief</i></p> 	<p>Karakteristiek voor directieve begeleider heeft de touwtjes duidelijk in handen. Hij over het algemeen taakgericht bezig. Daarbij spelen regels en procedures een belangrijke rol. Wanneer de student zich niet aan de regels houdt, wordt hij door de begeleider tot de orde geroepen. Dit heeft meestal het gewenste effect. Dit betekent niet dat er sprake is van een onvriendelijke sfeer. De begeleider biedt vooral ondersteuning bij het leren. Voor de student is de aandacht minder groot.</p>
<p><i>Gezaghebbend</i></p> 	<p>Kenmerkend voor gezaghebbende begeleider is dat er een duidelijke structuur is. Studenten hebben een goed beeld van wat er van hen wordt verwacht. Slechts af en toe worden ze door de begeleider aan regels of procedures herinnerd. Studenten worden minder vaak tot de orde geroepen dan bij een directieve begeleider. Er wordt in het algemeen taakgericht gewerkt. De leraar heeft daarbij niet alleen oog voor de prestaties van de studenten, maar ook voor hun behoeften en wensen. Hij toont zich meer dan de directieve begeleider bij de student als persoon betrokken. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer.</p>

<p><i>Tolerant en Gezaghebbend</i></p> 	<p>Nog meer dan bij directieve en gezaghebbende begeleiders wordt door deze begeleiders begrip getoond voor studenten en rekening gehouden met hun behoeften en belangen. Deze begeleiders combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen. Ze weten een stimulerende omgeving te creëren, waarin aan alle belangen zo goed mogelijk recht wordt gedaan. De begeleider gebruikt allerlei werkvormen en gespreksmodellen. De begeleider hoeft het gedrag van de student niet te corrigeren of de hand te houden aan regels. Ze werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden.</p>
<p><i>Tolerant</i></p> 	<p>In vergelijking met de drie voorgaande typen is de mogelijkheid voor inbreng van de studenten bij de tolerante begeleider veel groter. De begeleider vertoont minder leidend gedrag. Er heerst een vriendelijke sfeer. De begeleider besteedt zorg aan studenten. Hij houdt rekening met wensen en behoeften van (individuele) studenten, geeft hun eigen inbreng en verantwoordelijkheid, probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en capaciteiten van studenten. Deze persoonlijke betrokkenheid motiveert studenten. Het tolerante optreden van de begeleider geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer.</p>
<p><i>Onzeker Tolerant</i></p> 	<p>Volgens de studenten vertonen onzeker tolerante begeleiders evenals de tolerante begeleiders (type 4) veel ruimtegevend gedrag, echter in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. Er is sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Er is weinig structuur en de taakoriëntatie van de studenten is niet erg hoog. De studenten zijn actief bezig met allerlei andere zaken. Slechts een aantal studenten geeft aandacht aan wat de begeleider inbrengt. De wijze waarop de begeleider studenten tot de orde roept, is weinig overtuigend en heeft dan ook nauwelijks effect. Toch is de begeleider er op gericht studenten te helpen. Steeds weer is hij bereid iets opnieuw aan studenten uit te leggen. Zelden zullen studenten bij een dergelijke begeleider provocerend gedrag vertonen. Zij zijn met hun eigen activiteiten bezig. Er is als het ware een stilzwijgende overeenkomst elkaar met rust te laten. Studenten vinden een dergelijke begeleider vaak wel aardig, maar tegelijkertijd ook 'te goed'.</p>
<p><i>Onzeker Agressief</i></p> 	<p>Evenals bij de onzeker tolerante begeleiders is er bij de onzeker agressieve begeleiders sprake van veel onzeker gedrag van de begeleider. Dit onzekere gedrag gaat nu echter gepaard met veel meer ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Deze begeleider valt vaak driftig uit tegen zijn studenten, dreigt veel en er heerst desondanks (of juist daardoor) chaos. Er is sprake van een situatie waar begeleiders en studenten agressief op elkaar reageren. Begeleiders en studenten zien elkaar als tegenstanders en steken bijna alle energie in het voeren van een onderlinge strijd. Het is onmogelijk om geconcentreerd te werken. Studenten provoceren en de begeleider reageert in het algemeen heftig en zeker niet consequent. Bij deze begeleiders hebben agressie en lawaai de neiging te escaleren. De begeleider steekt al zijn energie in een poging om een ordelijke situatie te creëren.</p>

<p style="text-align: center;"><i>Autoritair</i></p> 	<p>Voor autoritaire begeleiders is kenmerkend, dat ontevreden, corrigerend en streng gedrag niet gepaard gaan met onzeker gedrag, zoals bij onzeker agressieve begeleiders, maar met leidend gedrag. Een dergelijk beeld wordt aangetroffen bij strenge begeleiders, die gemakkelijk kwaad worden en zuur en ontevreden kunnen reageren. De regels waar studenten zich aan te houden hebben, zijn duidelijk. Er heerst (kadaver)discipline. Deze begeleiders kunnen erg kwaad reageren op kleine verstoringen of kleine fouten. Ze maken regelmatig sarcastische en kleinerende opmerkingen tegenover leerlingen. Ze zijn ook streng bij het beoordelen. De sfeer is niet erg vriendelijk. Er wordt veel nadruk gelegd op prestaties en competitie. Eigen initiatieven van studenten krijgen bij deze begeleiders weinig kans.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Moeizaam Dominerend</i></p> 	<p>Bij moeizaam dominerende begeleiders vertonen situaties in dezelfde klas een wisselend beeld. Soms neigt de sfeer naar de agressieve wanorde van de onzeker agressieve begeleider, op andere momenten naar de gemoedelijke wanorde van de onzeker tolerante begeleider. De begeleider spant zich in om de orde te handhaven en in tegenstelling tot de onzeker agressieve (type 6) en onzeker tolerante begeleider (type 5) slaagt hij daar regelmatig in. Het kost hem echter wel veel moeite om een redelijke sfeer te handhaven. De studenten worden vaak tot de orde geroepen en de ene keer heeft dat meer positief effect dan de andere keer. De begeleider blinkt ook niet uit in het helpen, in het algemeen heeft een zakelijke sfeer de overhand. De begeleider is met name op het vak gericht. Er gebeuren weinig onverwachte of enthousiasmerende dingen.</p>

### Interpersoonlijk stijl en de Roos van Leary

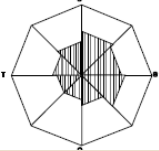
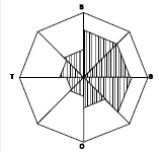
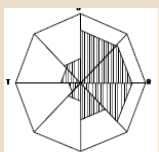
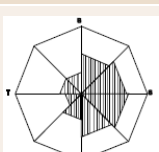
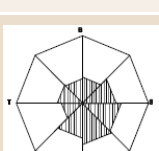
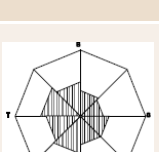
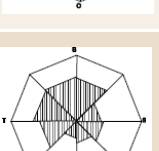
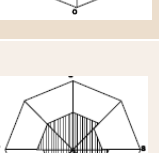
Het type tolerant en gezaghebbend is het ideaal van nagenoeg alle ervaren docenten en beginners. Dit type komt tevens overeen met de interpersoonlijke stijl van de gemiddeld beste docent volgens de leerlingen zoals deze door Créton et al. is vastgesteld. Het is opvallend dat veel (65%) docenten in opleiding op hun leerlingen overkomen als tolerant of onzeker tolerant. Volgens hun leerlingen hebben deze docenten dus weinig invloed terwijl zij wel als behoorlijk nabij over komen.

Wist je dat:

- Interpersoonlijk leraarsgedrag grote invloed heeft op prestaties en motivatie van leerlingen (den Brok, 2001; Wubbels et al., 2006)
  - Als docenten meer boven worden gevonden → hogere prestaties
  - Als docenten meer Samen worden gevonden → hogere motivatie
- Meer boven en samen gaat samen met meer variëteit in werkvormen en zorgt volgens de leerlingen ook voor meer activerend onderwijs (den Brok, 2001; Brekelmans et al., 2000)

- Leerlingen en docenten blijken lang niet altijd hetzelfde beeld te hebben (Wubbels & Levy, 1993). Het verschil blijft bestaan tijdens de hele beroepsloopbaan (Brekelmans et al., 2005).
  - De eerste 10 jaar gaat de groei in invloed (boven/ onder) het snelst
  - Voor nabijheid gaat de mate van 'samen' juist omlaag (leeftijd?)

Met 10 leerlingen uit één klas en in totaal 2 verschillende klassen is al een compleet en betrouwbaar beeld te krijgen van het interpersoonlijk gedrag van een docent (Brekelmans, 1989).

<i>Interpersoonlijke stijl</i>		<i>Ervaren docenten</i>	<i>Docenten in opleiding</i>
	1. <i>Directief</i>	19%	5%
	2. <i>Gezaghebbend</i>	23%	8%
	3. <i>Tolerant en gezaghebbend</i>	14%	13%
	4. <i>Tolerant</i>	19%	39%
	5. <i>Onzeker tolerant</i>	9%	26%
	6. <i>Onzeker agressief</i>	3%	5%
	7. <i>Autoritair</i>	5%	1%
	8. <i>Moeizaam dominerend</i>	8%	3%



## Bijlage 3 Artikel: Omgaan met Jongeren (John Kessels 2009)

### Basisomgangsvormen, erkennen, verwerpen en negeren

Voor jongeren is het erg belangrijk om serieus genomen te worden. Als ze een verhaal vertellen, dan luister je dus aandachtig en geef je te kennen dat je begrijpt wat ze zeggen. Tenzij je geen zin hebt om naar het verhaal te luisteren, bijvoorbeeld omdat je weet dat een jongere altijd een verhaal uit zijn mouw schudt als er iets van hem verwacht wordt, of omdat je simpelweg geen tijd hebt.

Zoals gezegd in paragraaf 2.2, is de manier waarop wij doorgaans reageren in (moeilijke) situaties vaak impulsief en onbewust; we zijn dat zo gewend of hebben dat zo aangeleerd. In de omgang met jongeren is het echter zaak dat de professional zich *bewust* is van zijn manieren van reageren en deze bewust gebruikt. Hoe je reageert, moet afhankelijk zijn van wat je wilt bereiken.

Er zijn drie reactievormen te onderscheiden, namelijk erkennen, verwerpen en negeren. Je kunt ook zeggen dat erkennen een vorm van belonen is, en verwerpen en (bewust) negeren een vorm van bestraffen. Deze reactievormen komen voort uit het *behaviorisme*, waarin gedragsmanipulatie centraal staat. In deze theorie bestaan er in principe geen slechte reactievormen; het gaat om de omstandigheid waarin je ze toepast.

'Erkennen' is een reactievorm waarin je de ander serieus neemt, accepteert zoals hij is en dit ook op een positieve manier communiceert. Bij een 'erkennende reactie' kan het tot een positieve uitwisseling komen van elkaars kijk op de zaken en is de kans op escalatie klein. Mensen worden serieus genomen en argumenten worden uitgewisseld. Dat wil niet per se zeggen dat de ander ook gelijk krijgt. Maar als Peter zegt dat hij hoofdpijn heeft en zich daardoor niet goed kan concentreren, neem je hem serieus en vraag je of je iets voor hem kunt betekenen, een pijnstillertje voor hem halen bijvoorbeeld.

'Verwerpen' is de tweede optie. Hierbij neem je de ander niet serieus. Je zegt tegen de ander dat zijn argumenten niet deugen en dat jij er duidelijk anders over denkt. Bij deze reactievorm is de kans op escalatie het grootst. Als Peter zegt dat hij hoofdpijn heeft, zeg je dat hij waarschijnlijk te laat naar bed is gegaan en te veel heeft gedronken. Peter voelt zich niet serieus genomen en zal hier waarschijnlijk negatief op reageren. Als Peter echter elke week zegt dat hij hoofdpijn heeft, gewoon omdat hij geen zin heeft in de activiteit, dan is een verwerpende reactie soms erg effectief. Bijvoorbeeld: 'Peter, daar trappen we niet meer in. Neem een briefje van je moeder mee de volgende keer. En nu graag meedoen!'

'Negeren' is een optie waarbij je de ander eigenlijk niet ziet. Je besteedt geen aandacht aan hem. Dit kan onbewust gebeuren, omdat je heel druk bent bijvoorbeeld, waardoor je niet ziet wat er om je heen gebeurt. Peters opmerking over hoofdpijn gaat volkomen aan de aandacht voorbij. Omdat het hier eigenlijk gaat om een 'ongelukje', kun je niet spreken van een bewust in te zetten reactievorm.

Er is echter ook een bewuste vorm van negeren, met of zonder pedagogische boodschap. In het eerste geval hebben we het over 'pedagogisch negeren'. Hierbij zet je doelbewust in op gedragsverandering. Je laat merken dat je het gedrag van de ander niet accepteert. Je kent Peter al geruime tijd en Peter komt elke week met een of andere reden waardoor hij zijn taak niet hoeft te doen. Peters opmerking wordt in dit geval wel gehoord, maar je besteedt er geen aandacht aan en zolang Peter dit gedrag blijft vertonen, geef je hem bewust geen aandacht. Als Peter zijn taak gewoon uitvoert en niet meer zeurt over hoofdpijn geef je hem weer aandacht.

Pedagogisch negeren kan een heel krachtig middel zijn om negatief gedrag te veranderen.

Van de drie verdient de eerste reactievorm uiteraard de voorkeur, maar de beide andere vormen kunnen in bepaalde situaties heel effectief zijn

---

### Tips

Wees je bewust van je automatische reactie.

- 

Probeer eens een andere reactie te geven en ontdek wat het verschil is in de reactie van de ander.

### Casus Yasin

Yasin heeft een hekel aan gym. Hij is niet erg sportief aangelegd en heeft met bijna alle oefeningen moeite. Ook van spelletjes als trefbal of basketbal bakt hij niet veel. Hij heeft dan ook altijd wel een reden waarom hij niet met gym zou hoeven meedoen. Vandaag heeft hij hoofdpijn omdat het zo koud was buiten en hij op de fiets moest komen. Normaal wordt hij door zijn moeder met de auto gebracht, maar deze was in de garage en de bus komt niet bij Yasin in de buurt. Hij komt naar je toe en begint het hele verhaal aan je te vertellen. Hij kijkt erbij alsof hij elk moment in elkaar kan storten van ellende. Tussendoor laat hij ook nog een verdacht hoestje horen en grijpt hij iets te theatraal naar zijn hoofd ter ondersteuning van zijn verhaal. Je kent Yasin natuurlijk al langer en besluit er geen aandacht aan te geven. Je deelt hem mee dat hij over drie minuten in de gymzaal wordt verwacht, omgekleed en wel. Wonder boven wonder staat Yasin inderdaad binnen de afgesproken tijd in de gymzaal en doet hij gewoon met de anderen mee. Van zijn kwaaltjes is weinig meer te merken. Na de les zeg je tegen Yasin dat je het prettig vond dat hij zo actief meegedaan heeft.

### Verwerkingsopdrachten

Lees de casus in kader 2.5. Bedenk voor elke reactievorm een reactie die je Yasin zou kunnen geven. Benoem hierbij de voor- en de nadelen.

- 

Bedenk een praktijksituatie waarin je achteraf niet zo handig hebt gereageerd. Wat gebeurde er en hoe liep het af?

- 

Hoe zou je nu gereageerd hebben in dezelfde situatie?

- 

Bespreek de casus Yasin met collega's. Hoe zouden zij reageren?

- 

Bespreek enkele situaties uit jullie praktijk waarin er automatisch werd gereageerd. Hoe zouden jullie nu reageren?

Negeren	
Verwerpen	Nee op persoon Nee op vraag
Verwerpen	Nee op persoon Ja op vraag
Erkennen	Ja op persoon Nee op vraag
Erkennen	Ja op persoon Ja op vraag

## Bijlage 4 Artikel: Alles over Pesten

*Een selectie uit het boek van Mieke van Stigt (2014) aangevuld met diverse bronnen.*

### **Wat is pesten?**

Wat is pesten nu eigenlijk? Wat is het verschil tussen pesten en plagen, of tussen pesten en ruzie? Die grenzen blijken nog niet zo makkelijk te trekken. Kort gezegd komt het erop neer dat bij pesten sprake is van het intentioneel (dus met opzet) en herhaaldelijk verbaal of fysiek beschadigen van een ander en/of het sociaal uitsluiten van de ander uit de groep. Een belangrijk verschil tussen pesten en plagen is dat bij plagen de intentie goedmoedig is. Het is niet gericht op het beschadigen of buitensluiten van een ander, maar eerder een teken van genegenheid en acceptatie: jij hoort bij ons. Plagen gebeurt over en weer en er kan om worden gelachen.

De grens tussen pesten en plagen kan heel dun zijn. De plagerijtjes kunnen door de ontvangende partij verkeerd worden opgevat. Wanneer diegene in het verleden of in andere situaties is gepest of nu nog wordt, is hij of zij extra gevoelig voor steken onder water. En soms reageert iemand wél op de grensoverschrijdingen die volgens de groepsnorm niet mogen worden aangekaart, omdat het 'allemaal maar een geintje' is. Ongemerkt (of doelbewust) kan er een negatieve bedoeling in plagerijtjes sluipen, en als één persoon steevast het doelwit is, raakt de machtsverhouding uit balans.

Het verschil tussen pesten en ruzie kan net zo subtiel zijn. Een ruzie is een conflict tussen twee personen dat in principe kan worden uitgepraat en opgelost. Er is sprake van gelijkwaardigheid en er is een balans tussen twee tegengestelde partijen. Bij pesten is die balans er niet, maar is er sprake van een machtsverschil. De pestkop wordt meestal gesteund door anderen, en samen zijn zij machtiger dan het slachtoffer. Pesten kan allerlei vormen aannemen. Het bekendst is het openlijk pesten:

- Fysiek: schoppen, duwen knijpen of slaan.
- Verbaal: schelden, beledigen, dreigen of belachelijk maken.
- Materieel: het stuk maken van eigendommen, ze kwijtmaken of opeisen.

Daarnaast is er het sociaal buitensluiten. Dat kan door te zeggen dat iemand niet mee mag doen, of door hem of haar te negeren of de rug toe te keren. Maar het kan ook op een meer verborgen manier, door te roddelen of te zorgen dat anderen die persoon ook buitensluiten. Voor al deze beschrijvingen geldt: het is pesten als het intentioneel is (met een negatieve bedoeling); als het structureel is ( vaker tegen dezelfde persoon gericht is) en eenzijdig (dus niet wederkerig met gelijke machtspositie).

De meest gehanteerde definitie van pesten is die van de Zweedse psycholoog en pestdeskundige Dan Olweus: 'Iemand wordt gepest wanneer hij of zij herhaaldelijk en langdurig wordt blootgesteld aan negatieve handelingen door één of meer personen.' Zelf zou ik daaraan willen toevoegen dat er meestal sprake is van ene bepaalde groepscontext waarin het pesten plaatsvindt.

## **Pesten als groepsgedrag**

Groepen verschillen van elkaar, en het hangt van de aard van de groep af of, hoe en hoe erg er wordt gepest. Het is in ieder geval belangrijk om te beseffen dat pesten groepsgedrag is. Het vindt vrijwel altijd plaats in de context van een groep: mensen die individueel heel goed of zonder problemen met elkaar zouden kunnen omgaan, kunnen in de groep als pester/meeloper of slachtoffer tegenover elkaar komen te staan. Pesten kan daarom alleen worden begrepen vanuit de context van die betreffende groep en kan ook alleen daar worden opgelost en aangepakt. Dat fundamentele inzicht in pesten kan niet vaak genoeg worden herhaald.

Er zijn bij pesten nogal wat gedragingen die we als typisch groepsgedrag kunnen herkennen: het gaat om het vormen van bondjes, het sociaal isoleren, het aanmerken als sociaal besmet (via vermeende stank of luizen), maar ook fysiek geweld of vernielingen. De druk van de groep kan groot zijn en overtreders worden gestraft.

Pesten kan daarnaast ook juist zorgen voor een gevoel van gemeenschappelijkheid en zo de sociale cohesie versterken. Denk aan de openbare terechtstelling die in de geschiedenis plaatsvonden (en in sommige landen nu nog). De groep reageert zich af op een 'zondebok', iemand die als bliksemafleider voor alle groesspanningen moet dienen. Er zijn aanwijzingen dat juist in groepen met negatief (autoritair) leiderschap eerder sprake is van het creëren van zondebokken.

Pesten is dus een ontsporing van het groepsproces, een signaal van spanning en slechte leiding. Het heeft te maken met leiderschap en het zoeken naar hiërarchie. Een groep is gebaat bij empathie en een productieve mate van harmonie en positiviteit. Als er op een negatieve manier leiding wordt gegeven of helemaal geen leiding wordt gegeven, maakt dat groepen waarbij geen sprake is van vrijwilligheid, (school) kwetsbaarder. Kinderen hebben een krachtige, stimulerende volwassene nodig die hen kan helpen bij de bewustwording van het eigen gedrag en het effect daarvan op een ander.

### *Tips en adviezen:*

- Kinderen zijn nog bezig met sociaal leren, daarin moeten ze begeleid en begrensd worden door volwassen leiders. Het is geen proces dat je aan kinderen kunt overlaten. Testen hoort erbij, pesten niet. Kinderen die grenzen opzoeken willen die graag vinden.
- Vergis je dus niet in je taak en verantwoordelijkheid om groepsprocessen te sturen. Pesten is een signaal dat je deze taak niet helemaal hebt uitgevoerd. Pak dat signaal op, eventueel met hulp van anderen.
- De rechtvaardiging van pesten vanuit de eigenschappen en het gedrag van het slachtoffer is verleidelijk, maar berust op een misvatting. Voor wie eenmaal een slachtoffer is, is het heel moeilijk uit die rol te komen, wat je ook doet en hoe je er ook uitziet.
- De werkelijke oorzaak van pesten ligt in de onveiligheid van de groep, en die is schadelijk voor alle betrokken kinderen. Pak dus de gehele groep aan met alle betrokkenen, ook de ouders.

- Een sociale weerbaarheidstraining voor alleen het slachtoffer verandert niets aan de verziekte en ziekmakende groepsprocessen, maar versterkt juist het stigma van de gepeste. En zolang het pesten in de groep doorgaat, kan een kind niet weerbaar worden.

### **Cyberpesten**

Digitaal pesten (of cyberpesten) is het pesten of misbruiken via het internet. Volgens de vaak geciteerde definitie van Smith et al. (2008, p. 376) is cyberpesten of digipesten ‘an aggressive, intentional act carried out by a group of individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself’. Cyberpesten onderscheidt zich dus van traditioneel pesten doordat er wordt gepest met behulp van digitale communicatiemiddelen zoals computers en mobiele telefoons. Vermande, Van der Meulen, Reijntjes, 2015). Ruim 10% van de jongeren (15-18 jaar) wordt wel eens gepest op internet.

### **Voorbeelden van digitaal pesten:**

- pest-mail (schelden, beschuldigen, roddelen, beledigen)
- stalking: het stelselmatig lastig vallen van iemand door het blijven sturen van hate-mail of het dreigen met geweld in chatrooms.
- het tegenkomen van ongewenst materiaal zoals: porno en kinderporno, gewelddadig materiaal etc.
- ongewenst contact met vreemden
- webcam-seks: beelden die ontvangen worden kunnen opgeslagen worden en te zijner tijd misbruikt worden
- hacken: gegevens stelen of instellingen aanpassen. Ook het uit naam van een ander versturen van pest-mail. (Munnikenheidecollege, pestprotocol)

Cyberpesten krijgt tegenwoordig veel aandacht. Deels is dat logisch: leefwereld van kinderen en jongeren speelt zich meer en meer af in *cyberspace*. Ze communiceren met elkaar, spelen spellen, series en muziek. Maar naast de geweldige informatie- en ontspanningsmogelijkheden van internet en de sociale media is het ook een medium via welk mensen contact met elkaar hebben in virtuele gemeenschappen. Die bieden plezier en gezelschap maar door hun specifieke kenmerken – waaronder het belang van status en identiteit, maar ook de relatieve anonimiteit- bieden ze ook vele manieren om mensen te pesten. En gepest worden via internet is minstens zo pijnlijk als *in real life*.

Misschien is ‘digitaal’ pesten zelfs nog wel pijnlijker. De impact en de verspreiding van chats en berichten is immers veel groter en verder en bovendien blijvender. Bovendien is de drempel om op internet te pesten veel lager. Het effect van je berichten op anderen is door de fysieke afstand niet meteen zichtbaar. Ook kan iedereen makkelijk al dan niet anoniem, iets *posten* of zijn ongezoeten mening geven. En ook hier geldt: dat gebeurt zeker niet alleen onder jongeren; op Twitter gaan volwassenen net zo makkelijk ‘los’ op anderen.

Zoals gewoon pesten zich bij voorkeur in de stille hoekjes van het schoolplein of achter de rug van de leerkrachten afspeelt, zo biedt internet een fantastische ruimte met een hoge mate van anonimiteit. Er is niemand die direct op je vingers kijkt, wat voor ouders de drempel om te pesten enorm verlaagd. Vaak zijn zenders zich er niet bewust van hoe hard een 'post' kan aankomen.

Het moeilijke van cyberpesten is dus dat het laagdrempelig is en ook vaak anoniem. Voor ouders, maar ook voor scholen, is het daardoor erg moeilijk om aan te pakken. We hebben er geen zicht op en we hebben er vaak te weinig verstand van. Bovendien 'verhuizen' jongeren tussen de verschillende sociale media. Ben je als ouder net 'beviend' met je kind op Facebook, dan is hij alweer vertrokken naar Instagram of iets anders, omdat er in de ogen van kinderen te veel ouders en grootouders op Facebook te vinden zijn.

Hoewel het meeste cyberpesten een voortzetting is van pesten in de klas, breidt het zich uit naar anderen, onbekenden, die bij het pesten betrokken raken – wat de drempel verder verlaagt. Vaak is de enige manier om je er aan te onttrekken het mijden van bepaalde sociale media. Aan de andere kant loop je dan ook het contact met je vrienden mis, en ook dat is een vorm van sociale uitsluiting. Cyberpesten is, kortom, nog ongrijpbaarder dan 'gewoon' pesten. Het lastige is dat het vaak wel gevolgen heeft voor de sfeer op school, vooral als de betrokkenen bij elkaar op school zitten. En aangezien kinderen steeds jonger het ne opgaan, breidt het probleem zich ook uit naar kinderen van lagere leeftijden.

En 'digitaal' kan het ver gaan. Door de laagdrempeligheid van internet en sociale media worden er vaker extreme dingen gezegd. In de Verenigde Staten krijgen kinderen en jongeren vaak te horen dat ze maar beter zelfmoord kunnen plegen. Maar ook in Nederland kun je op Twitter de vreselijkste dingen lezen. Dat gaat veel verder dan gebruikelijke ervaringen met verbaal pesten. Hoe cyberpesten zich zal ontwikkelen is nog niet te voorspellen. Er zijn al voorstellen en initiatieven om sites beter te modereren, en het makkelijk te maken op pesten en extreme uitlatingen te melden. Het bewustzijn groeit, dat is zeker. De keerzijde is dat heel veel aandacht nu naar cyberpesten gaat terwijl pesten in de directe fysieke omgeving tot nu toe een (veel) groter probleem is dan cyberpesten.

#### *Belangrijk om te weten:*

- Cyberpesten grijpt diep in op je zelfbeeld en je sociale leven, zeker bij jongeren. Dan maar niet op internet is eigenlijk geen optie; ook dat is een vorm van sociale uitsluiting. Reageer niet op de pesterijen, maar maak een kopie of afdruk en zoek hulp.
- Scholen doen er goed aan cyberpesten serieus te nemen als onderdeel van de sociale realiteit van hun leerlingen. Daar heeft de school ook een rol in, of ze nu willen of niet.

#### **Signalering bij pesten**

Als kinderen weten dat ze worden gepest, wil dat nog niet zeggen dat ze naar hun ouders of de leerkracht stappen. Daar kunnen verschillende redenen voor zijn, zoals de angst dat hun verhaal door de leerkracht of hun ouders zal worden afgewimpeld: 'Kom, trek het je niet zo

aan, het is niet zo bedoeld' of 'Je moet gewoon eens flink van je afbijten.' Die vrees van kinderen is niet ongegrond: van de kinderen die het pesten wél bij school hebben aangekaart, zegt meer dan de helft dat er vervolgens niets mee gebeurt.

Het uitspreken van het feit dat zij worden gepest maakt de situatie ook definitief; lever doen ze alsof het wel meevalt. Ontkenning is soms ook een vorm van overleven. Ze lachten vrolijk met de pestkoppen mee en doen alsof het hen niet raakt. En dat zien de omstanders ook: hij lacht toch mee? Op zichzelf is niets laten merken een – vaak instinctieve – goede aanpak. De pestkoppen zijn immers uit op een reactie. Als je laat merken da de pesterijen je raken, wordt het pesten alleen maar heviger.

Ook schaamte kan een rol spelen als kinderen niet over het pesten vertellen, of de angst om hun ouders teleur te stellen. Veel ouders willen immers graag dat hun kind populair is en veel vrienden heeft. Hoe vertel je hun dat dat niet zo is? Sommige kinderen willen hun ouders niet belasten met die zorg, al dan niet omdat hun ouders eerder onmachtig of geïrriteerd reageerden. Zij zijn bang dat hun ouders niet met de situatie zullen kunnen omgaan of verdrietig zijn, bijvoorbeeld omdat een van de ouders (of beide) vroeger zelf ook is gepest. Een kind zegt dan niets om de ouders te beschermen. Dat kan ook het geval zijn in gezinnen met een ziek of gehandicapt kind of met een zieke ouder. Dan willen de gepeste kinderen hun gezin niet nog meer belasten met hun eigen problemen.

De belangrijkste reden voor kinderen om niets tegen de ouders te zeggen, is dat ze bang zijn dat hun ouders naar school of naar de pestkoppen zullen stappen en dat de situatie daardoor nog erger zal worden.

Zowel voor ouders als voor leerkrachten kan het heel moeilijk zijn pestgedrag op te merken. Soms is uit signalen op te maken dat er iets aan de hand is (Van Stigt, 2014), (stichting aandacht voor pesten, 2015), (Van der Meer, 2015).

#### **Mogelijke signalen thuissituatie:**

- Het kind heeft angst om naar school te gaan;
- Heeft weinig of geen vrienden;
- Vervalt in vroeger gedrag zoals weer in bed plassen of weer gaan duimen;
- Heeft last van concentratiestoornissen, waardoor de schoolprestaties achteruit gaan;
- Heeft vaak geen eetlust;
- Ze kunnen ineens veel ruzie gaan maken thuis;
- Zomaar en regelmatig huilen om niets;
- Het kind heeft last hebben van buikpijn, hoofdpijn, misselijkheid;
- Hij/zij komt thuis uit school met kapotte kleren en beschadigde boeken;
- Het kind heeft verdacht vaak kneuzingen, verwondingen en blauwe plekken;
- Hij/zij wordt niet uitgenodigd voor feestjes!
- Het kind fietst alleen naar school;
- Slaapt onrustig en droomt naar;
- Vraagt of steelt geld van de familie;
- Het kind neemt geen klasgenootjes (meer) mee naar huis.

### Signalen voor de docent:

- De leerling is **vaker afwezig**; gaat niet graag naar school;
- De leerling zoekt de **veiligheid van de leerkracht** op;
- Een leerling wordt vaak met een **bijnaam** aangesproken door klasgenoten;
- Er is een verhoogde kans op **psycho-somatische klachten** (hoofdpijn, buikpijn);
- De **schoolresultaten** van de leerling gaan achteruit;
- De leerling wordt dikwijls als **laatste gekozen** bij het indelen van groepjes (sportles, groepswork);
- De leerling **isoleert zich** van de anderen, soms met één vriend(in);
- De leerling is vaak alleen en **buitengesloten** tijdens pauzes en tijdens het overblijven;
- Opvallend vaak zijn er **spullen** kapot of verdwenen bij een leerling;
- Een leerling is vaak betrokken bij **vechtpartijtjes**, scheldpartijen, opstootjes etc.;
- Een leerling wordt vaak **gedwongen** opdrachten/handelingen uit te voeren;
- Een leerling wordt **bedreigd** of gechanteerd.;
- Een leerling is steeds het mikpunt van "**grapjes**". Pen weggoeien, etui overgooien, stoel wegzetten, zogenaamd leuke opmerking etc.;
- De leerling gedraagt zich gestrest, **ongelukkig** en depressief;
- De leerling gedraagt zich **schichtig**, schrikt snel, durft iemand niet aan te kijken etc.;
- De leerling wordt **na schooltijd** opgewacht of wordt achterna gefietst;
- Klasgenoten tonen het slachtoffer regelmatig vervelende **gebaren** en afkeurende **blikken**;
- Er circuleren **verhalen** in de groep over de leerling of zijn familie;
- De **sfeer** in de klas is niet goed;
- De leerling **irriteert** de leerkracht hevig of is erg vervelend. Dit wordt door anderen ook zo ervaren;
- De leerkracht voelt **intuïtief** aan dat er "iets" niet klopt in de klas en kan er maar niet de vinger achter krijgen wat het is;
- Pesten via **social media**.

Veelvoorkomende redenen dat pesten *niet* gesignaleerd wordt zijn o.a.

- Onwetendheid
- Handelingsverlegenheid
- Persoonlijk tekort schieten

Of en hoe leerkrachten ingrijpen als ze pesten signaleren, hangt naast hun leiderschapskwaliteiten af van hun opvattingen over pesten.

Het is belangrijk voor leerkrachten en schoolbestuurders om hun eigen rol in het pesten onder ogen te zien. Wanneer er wordt gepest is het essentieel voor een goede aanpak dat een leerkracht wordt gesteund door het team, de directie en de ouders. Pesten aanpakken kan alleen als iedereen meewerkt. Dat is niet altijd gemakkelijk aangezien iedereen steeds mondiger wordt. Dat vraagt veel aan communicatieve vaardigheden.



## **De aanpak van pesten**

Er zijn de afgelopen jaren talloze antipestprogramma's en weerbaarheidstrainingen ontwikkeld - al was het maar omdat er geld mee te verdienen bevalt. Om ervoor te zorgen dat er enige lijn in deze wildgroei komt, worden scholen verplicht alleen met erkende programma's te werken. Bestaande antipestprogramma's worden door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) gescreend op hun theoretische onderbouwing, iets wat volgens het NJG nog te weinig is gedaan. En als het al is gedaan, met tegenstrijdige resultaten. Kinderombudsman Marc Dullaert:

*Juiste programma's die zich richten op het stellen van een positieve groepsnorm zijn belangrijk om pesten te voorkomen. Daarvoor moet die positieve noem voortdurend worden herhaald en toegepast. Een programma als KiVa lijkt daarin heel succesvol te zijn. Klassen leren daarbij om de positieve norm te stellen zodat het pesten met zestig procent wordt gereduceerd. Er is inderdaad een wildgroei aan programma's. Scholen zien door de bomen het bos niet meer. Ook kan iedereen een 'winkeltje' beginnen in antipestprogramma's. Om dat in te perken, hebben staatssecretaris Dekker van Onderwijs en ik die tussenslag ingevoerd, zodat programma's eerst moeten worden beoordeeld door het NJI. Het plan van aanpak tegen pesten dat ik samen met de staatssecretaris heb opgesteld, bevat een aantal belangrijke maatregelen om pesten tegen te gaan. Kern van het plan is dat scholen bij wet worden verplicht om effectieve wijze pesten tegen te gaan. De klachtenregeling moet worden verbeterd: leerlingen en ouders mogen niet langer tegen een muur lopen als ze klachten hebben over pesten. Tot slot moeten nieuwe en zittende leraren beter worden geschoold om pesten te voorkomen, te signaleren en aan te pakken.*

Er zijn grofweg drie soorten interventies: schoolbreed via bijvoorbeeld mediation door andere leerlingen, klassikaal door groepsgesprekken over pesten en individueel door assertiviteits- of weerbaarheidstraining, óf door pesten aan te pakken als conflict tussen twee partijen. Een schoolbreed programma dat die drie interventieniveaus combineert, heeft de voorkeur van het NJI en lijkt het best te werken. Bij een schoolbreed programma worden voor de hele school gedragsregels afgesproken, krijgen leerkrachten intensieve instructie, is er extra toezicht in de school en in de pauzes, worden ouders betrokken en wordt er in de klas gewerkt aan een prettige sfeer. In Nederland is – tot nu toe – het schoolbrede programma PRIMA het best onderbouwd en onderzocht. De resultaten zijn tamelijk gunstig, maar ook tamelijk beperkt: de gevonden verschillen zijn soms nauwelijks statistisch significant in vergelijking met controlescholen zonder pestprogramma – ook al omdat die controlescholen daarvan wisten wat hun gedrag in gunstige zin beïnvloedde. Andere erkende interventies zijn De Vreedzame School, Leefstijl, Sta Sterk, Rots en Water en de Kanjertraining.

*Van pesten naar aanpakken*

Het moge inmiddels duidelijk zijn dat een antipestprogramma minder tot geen resultaten zal opleveren als de basis in de school zelf niet goed is. En ook: een programma is zo goed als degene die het uitvoert. Tegen domheid en hakken in het zand is geen programma opgewassen, maar ook een te groot geloof in het programma, in plaats van in de mensen die het moeten uitvoeren, is misplaatst. Ook moet men voorzichtig zijn met het feit dat er achter de programma's soms flinke commerciële belangen zitten. Het wettelijk dichttimmeren van dit risico kan echter weer betekenen dat er weinig vernieuwing komt vanuit de praktijk; nieuwe programma's moeten immers weer langs de commissie van goedkeuring, het NJI, wat veel werk en geld kan kosten.

Een pestprotocol alléén is in ieder geval niet voldoende. Een protocol heeft geen hart, geen empathie, geen antenne voor de context. Dat bewijzen de duizenden kinderen die thuiszitten als gevolg van pesten, omdat de school die leerlingen dan zelf aanwijst als probleem (want aan de school of het pestprotocol kan het immers niet liggen).

De school kan pesten niet alléén bestrijden. De ouders hebben eveneens een belangrijke rol; zij kunnen het beleid maken of breken, steunen of grondig ondermijnen. Zo blijkt uit onderzoek dat socialevaardigheidstraining beter werkt in buurten met een lagere sociaal-economische status. Wanneer op deze scholen de training in alle groepen werd toegepast, waren minder kinderen het slachtoffer van agressie. Voor buurten met een hogere sociaal-economische status gold het omgekeerde. Daar werden juist méér kinderen slachtoffer van agressie. Welke factoren daarbij een rol speelden is niet bekend. Mogelijk voelen de hoogopgeleide, machtige ouders zich op hun tenen getrapt, waarop ze de aanpak gaan saboteren. Om misschien kunnen ze gewoonweg niet geloven dat hun kinderen, die thuis zo lief en empathisch zijn tot pesten in staat zijn – waarop ze de rol en verantwoordelijkheid van hun lieveling ontkennen.

Het goede nieuws is dat er landelijk – en zelfs internationaal – veel meer aandacht is voor pesten dan vroeger. Er wordt meer onderzoek naar gedaan, er worden programma's ontwikkeld en – een unicum in de geschiedenis – voor het eerst wordt er zelfs een gericht nationaal antipestbeleid ontwikkeld. Steeds meer mensen zien in wat de enorme gevolgen van pesten zijn, voor het slachtoffer, de dader en de groep als geheel, de onveilige sfeer en de verminderde productiviteit.

Wat nodig is, is het erkennen van zowel het maatschappelijk belang van een eenduidig standpunt tegen pesten, als het inzicht in het belang van een veilig leef – en leeromgeving op scholen. Zoals inmiddels duidelijk mag zijn richt pesten niet alleen enorme emotionele schade aan bij het pestslachtoffer; daaraan gekoppeld is ook een hoge economische schade, door verminderde prestaties en door ziekteverzuim en ziektekosten. Een fundamentele erkenning van het probleem van pesten houdt in dat scholen, bedrijven en instellingen hun verantwoordelijkheid moeten nemen. De samenleving moet daarbij ondersteunen, vooral omdat juist de meest pestgevoelige contexten – school, werk, instelling – maatschappelijke contexten zijn waar mensen zich niet helemaal vrijwillig tot helemaal niet vrijwillig begeven. Daar geldt méér dan elders een collectieve verantwoordelijkheid.

*Tips en adviezen:*

- Besef dat de sfeer in de school en de houding van leerkrachten en schoolleiding cruciaal zijn.
- Stellingname tégen pesten moet zijn geworteld in een veilig schoolklimaat, te beginnen tussen bestuur en docenten en tussen docenten onderling.
- Houd het welzijn van de kinderen via enquêtes in de gaten en blijf de aanpak van een pestprobleem nauwlettend volgen: elke melding van pesten moet serieus worden genomen.
- Communicatie met ouders is essentieel. Maak duidelijk wat je als school van hen verwacht. En luister naar ouders wanneer zij problemen van hun kind melden.
- Waardeer leerkrachten die zorgdragen voor een positieve sfeer in de klas daarvoor expliciet. En zet hen in klassen in die het moeilijk hebben. Dat is niet oncollegiaal, het gaat om het belang van de gehele groep.
- Gebruik in aanvulling op een krachtig positief klimaat, indien nodig een erkend antipestprogramma en roep hulp in van buitenaf als de resultaten niet voldoende zijn of als er problemen zijn.
- Een pestprogramma is geen verplicht nummer voor een weekje per jaar. Zorg dat het direct verbonden is met de identiteit van de school, zodat leerlingen weten dat ze met problemen (alle problemen bij de school terechtkunnen).

Meer, B. van der. (2015). *Toespraken*. Geraadpleegd op 10 juli 2015 van [www.E2V2.nl](http://www.E2V2.nl).

Munnikenheidecollege (2015). *Pestprotocol*. Etten-Leur.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

Stichting voor pesten (2015). *Hoe herken ik als leerkracht de signalen?* Geraadpleegd op 10 juli 2015, van <http://www.aandachtvoorpesten.nl>

Stigt, M. van (2014). *Alles over pesten*. Amsterdam: Boom.

Vermande, M., Meulen, M. van der, Reijntjes, A. (2015). *Pesten op school. Achtergronden en interventies*. Amsterdam: Boom Lemma.

## Bijlage 5 Artikel: Strategieën bij het houden van orde

Van Overveld (2016)

Leraren worden dagelijks door hun leerlingen uitgedaagd. Dat uitdagen moet antwoord geven op twee vragen: welk gedrag wordt getolereerd en welk gedrag wordt afgekeurd? Het is aan de professionaliteit van de leraar om te bepalen wanneer en hoe hij reageert. De leraar moet in zijn overwegingen allerlei lastige vragen meenemen, zoals:

- Reageer je direct op elke vorm van ongewenst gedrag of kun je je reactie beter even uitstellen?
- Geef je positieve dan wel negatieve aandacht?
- Is de leerlingen onwillig of heeft hij onvoldoende kennis en vaardigheden om het gewenste gedrag uit te voeren?

Colvin beschrijft in zijn boek *Defusing disruptive behavior in the classroom* (2010) een serie strategieën voor de leraar die helpen om zelfverzekerder en bewuster met ordeverstoringen om te gaan. Hieronder volgen twee voorbeelden, één voor leerlingen die niet-taakgericht gedrag vertonen en één voor leerlingen die niet meewerken en de grenzen opzoeken.

### 1. Leerlingen die niet-taakgericht gedrag vertonen

Leraren vragen leerlingen talloze malen per dag om medewerking: 'Doe je iPod maar weg; pak je geschiedenisboek; luister even goed naar de opdracht.'. In veel gevallen doen leerlingen wat er van hen wordt gevraagd, maar soms gaat het mis: de leerlingen zitten te praten en te lachen tijdens een groepsopdracht, de leerlingen zijn met van alles bezig behalve het werk dat ze moeten maken, of de aandacht wordt verlegd naar activiteiten die aan de andere kant van de ramen plaatsvinden.

#### *Stap 1 - Beoordeel de situatie*

De leraar stelt zich twee vragen. De eerste vraagt luidt: 'Had ik het gedrag kunnen voorkomen?'. Deze vraag verwijst naar de randvoorwaarden die in orde moeten zijn. Enkele gedachten: Is het gedrag dat wordt verwacht wel aangeleerd? Heeft de leerling de vaardigheden om het gedrag te kunnen tonen en was de opdracht duidelijk?

De tweede vraag verwijst naar de intensiteit van het gedrag: 'Is dit gedrag dat vraagt om een lichte interventie?'. Zo ja ga dan naar stap 2 Is er sprake van een dusdanige intensiteit dat er zwaardere maatregelen nodig zijn, raadpleeg dan het boek 'Groepsplan gedrag in het voortgezet onderwijs' en kijk bij niveau 3.

#### *Stap 2 - Ga door met de les*

Colvin (2010) geeft een aanwijzing die te mooi is om te vertalen: keep the flow of instruction. Hij bedoelt hiermee dat de leraar zijn eerste, vaak intuïtieve reactie (de leerling aanspreken op het gedrag) moet verdringen. De leraar gaat gewoon door met de les alsof er niets aan de hand is en hij schenkt de leerling geen enkele vorm

van aandacht. (Wel aandacht geven, betekent dat het gedrag van de leerling wordt beloond.  
en beloond gedrag zal zich vaker voordoen!)

### *Stap 3 - Richt je op leerlingen die doorwerken*

De leraar geeft leerlingen die aan de opdracht voldoen veel positieve aandacht. De boodschap luidt: als je mijn aandacht wenst, moet je voldoen aan de gedragsverwachtingen. Als de leerling met het niet-taakgerichte gedrag eieren voor zijn geld kiest en zijn werk vervolgt, geeft de leraar een positieve bekrachtiging.

### *Stap 4 - Corrigeer de leerlingen die niet-taakgericht gedrag vertonen*

Mocht de leerling zijn gedrag niet hebben aangepast dan wordt hij door de leraar aangesproken. Dit aanspreken gebeurt respectvol, op een zachte maar duidelijke toon. De leraar maakt geen theater en minimaliseert de aandacht die wordt gegeven. Het doel is om de leerling aan het werk te krijgen. Dit houdt in dat er geen aandacht wordt gegeven aan het niet-taakgericht gedrag. Vragen als: 'Waarom werk je niet?' of: 'Wat moet je nu doen?' worden vermeden. Een korte aanmoediging is voldoende: 'We zijn aan het lezen. Aan de slag!'.

De leraar blijft ook niet wachten op het moment dat de leerling besluit mee te werken. Wachten heeft namelijk een gevaar in zich: de leerling verzet zich tegen de opdracht en geniet van de aandacht die hij krijgt van de rest van de klas.

### *Stap 5 – Reageer op de reactie van de leerlingen*

Als de leerling aan het werk gaat, krijgt hij een positieve bekrachtiging. Als de leerling echter nog steeds niet aan het werk gaat, is er wellicht sprake van een bewuste actie om de grenzen van de leraar te testen. In dat geval kunnen de strategieën uit het volgende voorbeeld worden toegepast.

## **2. Leerlingen die niet meewerken en de grens opzoeken**

Dit probleem lijkt op het vorige probleem, maar dit keer is het gedrag weloverwogen en bewust. Als de leraar de leerlingen vraagt om het wiskundeboek voor zich te nemen, doet één leerling dit niet. Hij kan de leraar uitdagend aankijken en medestanders in de klas zoeken. Op zo'n moment wordt de grens opgezocht: eens kijken hoe ver ik bij jou kan gaan voordat je boos wordt of ingrijpt. Een ander voorbeeld van dit type gedrag is de 'vertraagde uitvoering'. De leerling wordt bijvoorbeeld verzocht een andere plek in de klas op te zoeken en hij doet dit tergend langzaam, met veel gezucht en gesteun. Als de leraar hier iets van zegt, volt er een semi-verontwaardigde reactie: 'Mens, ik doe het toch!'.

### *Stap 1 – Beoordeel de situatie*

Zie voorbeeld 1.

### *Stap 2 – Ga door met de les*

Net als in voorbeeld 1 krijgen de leerlingen die het gewenst gedrag vertonen, als eerste een positieve bekrachtiging. Pas daarna krijgt het probleemgedrag de aandacht.

### *Stap 3 – Richt je op de leerling en herhaal de opdracht*

Er is een mogelijkheid dat de leerling de opdracht niet heeft gehoord. De leraar loopt naar de leerling en herhaalt op fluisterton de opdracht.

### *Stap 4 – Verbreek het contact, richt je op anderen en observeer*

Zoals hiervoor gezegd: een veelgemaakte fout is dat een leraar wacht totdat de leerling het gewenste gedrag laat zien. Deze manier van werken kan een machtsstrijd uitlokken: zolang de leraar blijft staan, verroert de leerling geen vin. Het is juist krachtig om na het verstrekken van de opdracht het contract te verbreken en andere leerlingen positieve aandacht te schenken. Ondertussen houdt de leraar de leerling vanuit zijn ooghoeken wel in de gaten.

### *Stap 5 – Leg de verantwoordelijkheid voor een beslissing bij de leerling*

Er zitten vier aspecten aan deze stap:

- Het kan erg lastig zijn als een leerling door een aanpak wordt verrast. De leraar kan daarom bij de start van het schooljaar uitleggen hoe zijn reactie zal zijn als de zaken verkeerd lopen. Een opgelegde straf zal daardoor eerder worden geaccepteerd omdat deze niet uit de lucht komt vallen.
- Het contact is niet-confronterend. De leraar blijft te allen tijde kalm en respectvol naar de leerling. In emotionele situaties is het aan te raden een zakelijke toon te gebruiken.
- De leraar verpakt zijn verzoek als een besluit. Hij kan bijvoorbeeld zeggen: 'Michael, je bent gevraagd om met je werk te starten. Als het niet gebeurt, zal je het tijdens een tussenuur moeten maken. Je krijgt een paar seconden om te beslissen wat je doet.'. Vervolgens verbreekt hij het contract en loopt naar andere leerlingen.
- Als de leerling zijn gedrag aanpast, wordt hij daarvoor beloond. Gedraagt de leerling zich niet, dan zal de consequentie worden uitgevoerd.

### *Stap – 6 Debrief op een later tijdstip*

Op een later tijdstip, als de emoties zijn verdwenen en de consequentie is uitgevoerd, wordt het incident besproken. Dit kan met drie eenvoudige vragen:

- Wat heb je gedaan?
- Leg eens uit waarom je het deed.
- Had je ook iets anders kunnen doen?

## Bijlage 6 Artikel: Leiderschap

Remmerswaal (2006)

### Leiderschapsstijlen

#### 1. De autoritaire leiderschapsstijl

##### **Kenmerken**

De groepsleider houdt strikte controle door het geven van instructies, door het bepalen van het doel en door het doelbewust bewaken van de uitvoering van al het werk. De groepsleden krijgen meestal slechts een minimum aan inzicht in de totale vooruitgang met betrekking tot de taak.

##### **Effecten**

Het resultaat lijkt aanvankelijk gunstig; toch blijkt dat gelijk met de toenemende afhankelijkheid van de groepsleden, spoedig een terugval in de prestaties optreedt, die vooral zichtbaar wordt wanneer de persoon van de leider verwisseld wordt of wanneer de leider tijdelijk afwezig is. Het sterk passief moeten blijven tegenover de leider mobiliseert onlusten wraakgevoelens, die op de zwakkere groepsleden of, als dit niet mogelijk is, op personen buiten de groep uitgeleefd worden. Deze toename van de agressie, deze vijandigheid tegenover elkaar en de destructieve neigingen tegenover nieuw gevonden zondebokken zijn directe gevolgen van een krachtige autoritaire leiderschapsstijl. In zulke groepen worden initiatieven en de rijkdom aan ideeën afgeremd en ontbreekt spontaniteit in het werk. Zo'n groep is erg breekbaar en kent weinig cohesie.

##### **Nadere typering**

De autoritaire leiderschapsstijl kent enkele varianten:

- De meest extreme vorm is *tirannie*, die soms ook in een kleine groep te zien is als de groepsleider zich boven elke groepsnorm stelt en een heerschappij van willekeur uitoefent volgens de grondregel 'de groep ben ik'.
- Een mildere variant is het *welwillend despotisme*. Voor de welwillende despoot is het welzijn van de groep belangrijk; hij is er echter vast van overtuigd dat hij het best weet wat goed is voor de groep.
- *Dictatuur* in de oorspronkelijke betekenis was een tijdelijke dictatuur, die bij groot gevaar ingesteld werd en die achteraf verantwoording moest afleggen. Men kan gemakkelijk parallellen trekken met alle situaties waarin een groepsleider wegens dreigend gevaar, wegens grote tijdnood of bij grote groepen dictatoriaal moet optreden. Men mag dan echter niet vergeten hem later verantwoording af te laten leggen.
- Een verdere variant is de *patriarchale leiderschapsstijl*. In plaats van te bevelen, zal de leider voorstellen doen en hij laat steeds reacties, vragen en zelfs tegenvoorstellen toe. Toch blijft duidelijk dat de beslissing bij de leider ligt. Deze stijl

van leiding geven is in veel situaties gerechtvaardigd en adequaat. Ze wordt echter gevaarlijk wanneer de vragen aan de groep slechts voor de schijn gesteld worden, teneinde beslissingen door te zetten die al tevoren vaststaan. Zulke 'alsof- besluiten' ondermijnen het vertrouwen.

- Nog een andere variant van autoritaire leiding is de *personalistische leidersvorm*. Hier bestaan nauwe persoonlijke relaties tussen de centrale persoon en de afzonderlijke groepsleden, zodat deze stijl niet gebaseerd is op bevelen of op overleg met de groep. Een leider van dit type gebruikt het verzoek of gebruikt zijn superioriteit als beïnvloedingsmethode en om 'hem ter wille' te zijn, doet men graag wat hij wil. Deze leiderschapsstijl is vaak nodig aan het begin van de groepsvorming, omdat zo een kristallisatiepunt ontstaat, waaromheen zich de onderlinge relaties tussen groepsleden opbouwen. Bij groepsleden met persoonlijke problemen kan deze stijl gedurende langere tijd nodig zijn om de contactgeremde in staat te stellen eerst een goede relatie tot één persoon te ontwikkelen, alvorens hij open kan staan voor de hele groep.

Beslissend is telkens waaruit welke motivatie de verantwoordelijke persoon de centrale positie inneemt. Doet hij dit voor zijn eigen bevrediging, omdat het hem goed doet dat allen hem zo hard nodig hebben, of bezet hij de centrale positie om er zo spoedig mogelijk afstand van te doen, opdat andere relaties of interesse in de taak centraal in de groep komen te staan?

## *2. De laissez faire-leiderschapsstijl*

### **Kenmerken**

Deze stijl ontleent zijn naam aan een leiderschapshouding die verregaand passief en toegeeflijk alles laat gebeuren zonder in te grijpen. Vaak wordt deze stijl verward met een vrijheidslievende leidershouding, die van de veronderstelling uitgaat dat een groep haar eigen krachten zelf kan ontplooien, wanneer men daar genoeg mogelijkheden toe biedt. Maar de opvatting die met deze stijl tot uitdrukking gebracht wordt, namelijk dat de groepsleden zelf moeten bepalen wat het juiste is, is in feite onecht. Veeleer blijkt uit de stijl van zo'n leider een minachting voor zijn onvermijdelijk betrokken raken in het groepsproces door eigen engagement, omdat hij zich van dit proces probeert af te zonderen. Achter deze schijnbaar absolute bewegingsvrijheid schuilt een bedenkelijk onverschilligheid van de leider, die een vermomming is voor een berustende onderwerping of voor een vijandelijke agressieve instelling tegenover de groepsleden.

### **Effecten**

Het allereerste gevolg van deze leiderschapsstijl is vertwijfeling en onzekerheid in de groep. Van een 'zelfontplooiing van de groep' onder zo'n leiding vol 'bewegingsvrijheid' kan natuurlijk geen sprake zijn, integendeel. In feite bereikt deze leiderschapsstijl een verregaande verwaarlozing van de groeikrachtige groepsleden en een terrorisering van de zwakke groepsleden. Zo ontstaat snel een verval van de groep, wat blijkt uit de kliekvorming



en toenemende rivaliteit en ten slotte uit het uiteenvallen van de groep. De gevolgen zijn ook vergelijkbaar met de gevolgen van een autoritaire leiderschapsstijl: in beide gevallen treedt een infantilisering op, omdat de groep met haar behoeften niet ernstig genomen wordt. Veel destructieve vergeldingswensen van kinderen die opgegroeid zijn in deze misleidende en abusievelijke als vrijheidlievend opgevatte opvoedingsvorm, berusten op de behoefte om op een of andere manier een bang te kunnen beleven en serieus genomen te worden, ook al is dit in de vorm van bestraffing. De laissez faire-methode vernietigt dus niet alleen de gegeven groepsrelaties, maar is ook op bredere schaal een gevaar voor het streven naar medemenselijke solidariteit, omdat ze het individu overlaat aan een eenzaamheid, die leidt tot een regressieve afhankelijkheidstendens. Omdat de laissez faire-stijl de groepsleden aan kan zetten tot primitievere asociale gedragvormen, ligt haar gevaar vooral in deze regressie. Er bestaat echter ook een tweede gevaar, namelijk in het ontstaan van de behoefte aan autoritaire leiding en aan autocratisch geweld, die het individu moet ontlasten van de inwendig ontstane schuldgevoelens.

### ***Nadere typeringen***

Er zijn situaties waarin het doelbewuste gebruik van deze leiderschapsstijl op zijn plaats is. De groepsleider die nieuw in een reeds bestaande groep komt, zal zich eerst afwachtend en observerend aan de rand opstellen, om in de gaten te krijgen hoe ver de groep is. Ook tijdens het werken met de groep gebeurt het, dat hij terzijde gaat staan en de groep ruimte biedt om zonder hem te oefenen of om op eigen kracht tot een besluit te komen. Hij blijft dan echter beschikbaar voor informatie en advies en hij houdt toezicht om bescherming te kunnen bieden bij acuut gevaar. Het verschil met de eigenlijke laissez faire-stijl bestaat hierin, dat dit gebruik doelbewust is en voortkomt uit zorg en kunde, niet uit onzekerheid, ongeïnteresseerdheid, contactgestoordheid of verborgen tegenzin.

### ***3. De democratische leiderschapsstijl***

#### ***Kenmerken***

Deze stijl wordt ook wel de collegiale leiderschapsstijl genoemd. De groepsleider behoudt in ruime mate de leiding, maar biedt de groep genoeg hulp om de oplossing van op dat moment spelende problemen zo vergaand zelfstandig door te spreken dat een optimale overeenstemming bereikt wordt. Hij vermijdt daarbij elke autoritaire leiding en probeert zijn invloed op de voortgang van het denkproces in de groep minimaal te houden; hij zal de discussie slechts sturen tot de groep in staat is verantwoordelijk leiding te geven aan zichzelf. Bij deze leiderschapsstijl let de leider op de dynamische processen in de groep, zoals spanningen en dominanties of zich terugtrekken en afgewezen worden, en hij probeert om alle groepsleden tot een actieve participatie aan de op dat moment spelende probleemoplossing te brengen.

### **Effecten**

In een collegiaal geleide groep staat de opgave als een gemeenschappelijk onderwerp volledig in het middelpunt. Er ontstaat een wij-gevoel; de spontane activiteit en bereidheid tot samenwerking nemen toe en blijven ook bestaan wanneer de groepsleider tijdelijk niet aanwezig is. Het belangrijkste effect is de oefening in solidaire gedragvormen en in het oplossen van voortdurend optredende en onvermijdelijke gebreken in overeenstemming tussen de groepsleden. Zulke groepen zijn duurzaam.

### **Nadere typering**

Centraal staat het leiding geven vanuit een democratische grondhouding en het aansturen op solidaire gedragvormen tussen de groepsleden onderling. De democratische grondhouding respecteert elke andere persoon als gelijkwaardige partner en respecteert zijn recht op zelfbestemming en zelfontplooiing. Zo wordt de groep tot een ruimte waarin ieder kan leren:

- om te luisteren naar andere meningen;
- om het anders-zijn van groepsleden te tolereren en te accepteren;
- om eigen belangen ten gunste van andere belangen op de achtergrond te zetten, maar anderzijds ook om de moed te verwerven om de eigen meningen en interesses naar voren te brengen en de bekwaamheid om dit in adequate vorm te doen;
- om te oefenen in eenvoudige lijkende, maar belangrijke gedragvormen, zoals discussie, stemmen, verslaglegging, kiezen, besluitvorming en het formuleren van normen en procedures.

Deze praktische vaardigheden kunnen vooral geoefend worden wanneer de groep zelfstandig besluiten kan nemen. De groepsleider zal daarom geen oplossingen, maar problemen ter discussie stellen. Wanneer hij voorstellen doet, zal hij proberen om alternatieven aan te bieden. Hij zal door het stellen van vragen op belangrijke gezichtspunten wijzen. De leider heeft hier de belangrijke taak om niet vooruit te lopen op beslissingen, maar om mogelijkheden aan te wijzen en zulke hulp te bieden dat besluiten genomen en uitgevoerd kunnen worden.

#### **4. Leiding door de groep zelf**

##### **Kenmerken**

Deze leiderschapsstijl gaat nog verder dan de democratische leiderschapsstijl. Leiding wordt hier niet meer gezien als de functie en taak van één leider of de voorzitter, maar als een functie van de groep zelf. Deze leiderschapsstijl is pas mogelijk als de wetten van de groepsdynamica bewust toegepast worden. Daarom bestaan de overeenstemming en consensus in zo'n groep niet uit een ingebeeld op gang komen van een geforceerd vriendelijk groepsconformisme, maar uit het besef van reëel aanwezige verschillen tussen de groepsleden en hun capaciteiten, van verschillen in bereidwilligheid en talent en het besef dat alleen vanuit deze erkenning en het benutten daarvan voor elk individu pas echte samenwerkingsmogelijkheden ontstaan. Deze consensus betreffende de erkenning van reële

individuele verscheidenheid betekent juist een einde van elk ingebeeld groepsconformisme, dat vaak ontstaat bij autoritaire leiding en slechts dient voor de zelfbescherming van de groepsleden.

### ***Effecten***

Een op de wijze ingestelde groep lost haar conflicten op door integratie: van alle wijzen van conflictoplossing is integratie de beste, maar ook de moeilijkste en zeldzaamste. De elkaar tegensprekende meningen worden bediscussieerd, tegen elkaar afgewogen en opnieuw geformuleerd. De groep als geheel werkt aan een oplossing, die voor allen bevredigend is en die beter is dan elk van de daaraan voorafgaande deeloplossingen. In zo'n groep zijn de verschillende rolfuncties tegelijk ook leiderschapsfuncties, die voortdurend wisselend vervuld worden door de groepsleden en waaraan alle groepsleden, voor zover ze zich daartoe bekwaam voelen, spontaan en volledig participeren.

### ***Nadere typering***

De leiding gaat op een bepaald groepslid over, zodra de groep erkent dat hij de middelen bezit om de op dat ogenblik aanwezige behoeften van de groep te bevredigen. Iemand leidt wanneer hij datgene doet, wat de groep voor de bevrediging van haar behoeften en voor de bereiking van haar doel nodig heeft. Omdat de groep veel leiderschapsfuncties nodig heeft en geen enkel individu al deze functies kan overnemen, worden deze functies beurtelings vervuld door verschillende groepsleden, telkens wanneer ze nodig zijn. Belangrijk is hierbij dat de noodzakelijke functies worden vervuld en niet door wie ze vervuld worden. In zo'n groep doen zowel de aangestelde leider als de groepsleden hetzelfde: ze vervullen functies die de groep nodig heeft. De meeste groepen hebben een aangestelde leider, die daarmee een zekere autoriteit verkregen heeft. Door de aanstelling van zo'n leider moet zeker gesteld worden dat iemand in de groep de meest noodzakelijke functies overneemt. Dit betekent echter niet dat alle leiderschapsfuncties voorbehouden zijn aan de autoriteit bezittende persoon. In rijpe groepen wordt van ieder, die ziet dat het vervullen van een bepaalde functie nodig is voor de groep, ook verwacht dat hij die functie zal vervullen.

Niet elke groep is op elk tijdstip in staat om de leiderschapsfunctie op deze wijze onder de groepsleden te verdelen en te wisselen. Daarom moet tot op zekere hoogte aan de aangestelde leider overgelaten worden om te kiezen op welk tijdstip hij welke stijl gebruikt of toelaat. Van de aangestelde leider mag in elk geval verwacht worden dat hij de verschillende leiderschapstijlen kent en bewust kan hanteren.

### **Fundamentele leiderschapsdimensies**

Elke groep functioneert tegelijkertijd op twee niveaus: een taakniveau en een sociaalemotioneel niveau. Beide niveaus zijn tegelijkertijd aanwezig als twee keerzijden van één en dezelfde munt. Al in hoofdstuk 1 bespraken we de tweedeling tussen extern systeem en intern systeem, die aansluit op deze tweedeling tussen taakaspecten en sociaal-

emotionele aspecten, een tweedeling die we in hoofdstuk 12 nader uitwerken. In de taakstelling vervult de groep haar formele functies en op sociaal-emotioneel niveau haar psychologische functies, zoals het tegemoetkomen aan de emotionele behoeften van de hele groep en van de afzonderlijke groepsleden. Als deze tweedeling in taakgerichtheid en sociaalemotionele gerichtheid zo belangrijk is in het functioneren van groepen, heeft dit ook consequenties voor het leiderschap. Dit klopt: effectieve leiders blijken zowel aan de belangen van de groep als aan de behoeften van de groepsleden aandacht te besteden. Leiderschap willen we omschrijven als het uitvoeren van alle gedragsvormen die een concrete groep of organisatie helpen in het bereiken van de gewenste resultaten *en* die bijdragen aan de levensvatbaarheid van de groep of organisatie, waaronder we ook bevredigende interpersoonlijke relaties rekenen. In principe kan leiderschap dus vervuld worden door een of meer groepsleden. Situationele aspecten, zoals de aard van de groepsdoelen, de groepsstructuur, de attitudes en behoeften van de groepsleden en de verwachtingen die de externe omgeving stelt aan de groep, bepalen voor een belangrijk deel welke gedragsvormen op een bepaald moment nodig zijn en wie van de groepsleden die zullen vervullen. Er zijn heel wat van die gedragsvormen op te noemen. Toch kunnen deze bijna allemaal ondergebracht worden in twee globale categorieën die aansluiten bij twee brede doelen die elke groep of organisatie zich stelt:

- de groepstaak: het bereiken van een specifiek groepsdoel;
- het in stand houden van de groep als groep.

Voorbeelden van de groepstaak zijn: het initiatief nemen, de aandacht van de groep op het doel gericht houden, verhelderen van het onderwerp, ontwikkelen van een procedureplan, evalueren van het verrichte werk en het beschikbaar stellen van hulpbronnen, zoals expertinformatie.

Voorbeelden van het in stand houden van de groep zijn: bemiddelen of verzoenen bij conflicten tussengroepsleden of tussen subgroepen, de interpersoonlijke relaties prettig houden, aanmoediging geven, een minderheid de kans geven om gehoord te worden en het vergroten van wederzijdse betrokkenheid onder de groepsleden.

Van de vele onderzoeken op het terrein van leiderschap zijn in dit verband met name de Ohio State Leadership Studies (onder anderen door Halpin en Winer) het vermelden waard. Na een gedetailleerde analyse van vele gegevens over gedrag van effectieve leiders komen uit dit onderzoek vier leiderschapsfactoren naar voren. De twee belangrijkste, die door hen *initiating structure* en *consideration* genoemd worden, zullen we hier nader bespreken. De andere twee factoren zijn *production emphasis* en *sensitivity*.

*Initiating structure* omvat onder andere het volgende gedrag van de leider: het definiëren van de rol die hij van elk groepslid verwacht, het vestigen van goed gedefinieerde werk- en organisatiepatronen, van communicatiekanalen en procedures, en het duidelijk definiëren van de relatie tussen hemzelf en andere leden van de groep. *Initiating structure* (letterlijk: het op gang brengen van structuur; we zullen daarom verder de term 'structurering'

gebruiken) verwijst dus naar de taak van de leider om de groep op gang te krijgen in de richting van het gewenste doel. Een hoge score op de structureringsdimensie betekent dat de leider vooral gericht is op *problem solving* en op de *job*, met andere woorden: op het gedaan krijgen van de taak. Zo'n leider zal een erg actieve rol spelen in het sturen en richten van de groepsactiviteiten door middel van planning, beleidsbepaling, beleidsuitvoering, het maken van werkschema's en het opstellen van standaardprocedures. *Consideration* omvat gedrag dat wijst op wederzijds vertrouwen, respect en warmte in de relaties tussen leider en groepsleden. De leider laat merken dat hij zich bewust is van de behoeften van elk groepslid en moedigt de ondergeschikten aan tot communicatie met hem. In het vervolg zullen we de term vernederlandsen tot 'consideratie'. Een hoge score op de consideratiedimensie betekent dat de leider op de groepsleden gericht is (*memberoriented*). Hij houdt rekening met de gevoelens van de groepsleden, toont tevredenheid met goed verricht werk, benadrukt het belang van harmonie, hij blijft gemakkelijk bereikbaar, accepteert suggesties uit de groep en nodigt uit tot participatie in planning en doelformulering. De werkrelaties met zijn ondergeschikten worden gekenmerkt door wederzijds vertrouwen, respect voor hun ideeën, consideratie (rekening houden) met hun gevoelens en een zekere warmte.

Uit deze beschrijving van de structurerings- en consideratiedimensies blijkt een duidelijke parallel met aandacht voor de taakkant respectievelijk de sociaalemotionele kant in groepen. Opmerkelijk in dit verband is dat de twee kleine factoren die het onderzoek opleverde: 'nadruk op productie' en 'sensitiviteit', eveneens deze twee basisdimensies van taakvervulling en groepsinstandhouding weerspiegelen.

In al deze voorbeelden zien we telkens het onderscheid tussen de formele functies van de taakstelling en de psychologische functies van het tegemoetkomen aan de emotionele behoeften van de groep en van de groepsleden. Zo kunnen we het volgende overzicht opstellen van samenhangende onderscheidingen.

Formele functies	Psychologische functies
Voortbestaan van de groep in de omgeving	De groep in stand houden
Extern systeem	Intern systeem
Bereiken van het doel	Het interne groepsfunctioneren
Taakgerichtheid	Socialemotionele gerichtheid
Structurering	Consideratie
Nadruk op productie	Sensitiviteit
Job-centered	Member-centered
Sturing	Ondersteuning

Samenvattend kunnen we concluderen dat het kernprobleem van effectieve leiders bestaat uit het vinden van een juist evenwicht tussen twee typen vereisten: aandacht voor de taak en aandacht voor de groepsleden en de groep.

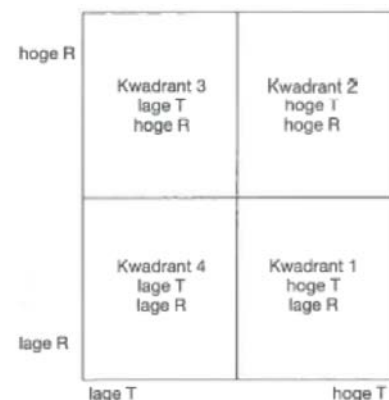
Er zijn meerdere combinatiemogelijkheden van taakgericht en relatiegericht leidinggeven. Dit zal resulteren in vier leiderschapsstijlen, die wij in dit hoofdstuk bespreken. Welke daarvan het meest effectief is, hangt in belangrijke mate af van de situatie. Deze situatiefactoren komen later in de tekst aan bod.

#### *Taakgerichtheid en relatiegerichtheid*

De leider zal soms de nadruk leggen op taakgerichtheid (T) en in andere situaties meer op relatiegerichtheid (R). Zowel op de ene dimensie als op de andere dimensie kan zijn inzet hoog of laag zijn. Dit hoog of laag zijn op de ene dimensie, staat los van de mogelijkheid van hoog of laag zijn in de andere dimensie. De combinaties van taakgerichtheid en relatiegerichtheid kunnen worden weergegeven in een diagram op twee assen. Op de horizontale as wordt de taakgerichtheid afgezet en op de verticale as de relatiegerichtheid. Als we nu op elke as een tweedeling maken in 'hoog' en 'laag', ontstaat een vierkant, zoals in de figuur is aangegeven.

Door middel van zo'n tweedimensionaal diagram hebben Hersey en Blanchard vier leiderschapsstijlen getypeerd. T duidt op taakgerichtheid en R op relatiegerichtheid. De vier vakken geven vier leiderschapsstijlen aan:

- *kwadrant 1*: hoge taakgerichtheid, lage relatiegerichtheid; dit noemen we een directieve stijl;



- *kwadrant 2*: hoge taakgerichtheid, hoge relatiegerichtheid; dit noemen we een overtuigende stijl;
- *kwadrant 3*: lage taakgerichtheid, hoge relatiegerichtheid; dit noemen we een participerende stijl;
- *kwadrant 4*: lage taakgerichtheid, lage relatiegerichtheid; dit noemen we een delegerende stijl.

Zo hebben Hersey en Blanchard op basis van de twee dimensies van taakgerichtheid en relatiegerichtheid vier leiderschapsstijlen onderscheiden. We zullen ze in deze paragraaf bespreken.

### **1. De directieve stijl**

Kenmerken: sterke gerichtheid op de taak, weinig gerichtheid op de mensen.

De directieve leider heeft de neiging anderen te domineren. Hij deelt instructies uit en eist dat ze worden uitgevoerd zoals hij dat wil. Hij benadrukt de eisen van de taak of de doelstelling, waarbij hij veel verbale aanwijzingen geeft. Onder zijn leiding kan op korte termijn een hoge productiviteit worden bereikt. Hij beoordeelt de groepsleden naar de mate waarin ze bijdragen aan de taakvervulling of de productiviteit. Hij is zeer actief en geeft richting waar hij kan. Hij houdt streng toezicht op de geleverde prestaties. Enkel trefwoorden bij de directieve stijl:

- vastberaden;
- initiërend;
- ambitieus;
- de taak komt op de eerste plaats.

### **2. De overtuigende stijl**

Kenmerken: sterke gerichtheid op de taak, sterke gerichtheid op de mensen.

De overtuigende leider gebruikt, zoals de term al aangeeft, vooral zijn overtuigingskracht om de groepsleden te motiveren. Hij gebruikt een maximum aan taakgerichtheid en relatiegerichtheid om tot een effectief resultaat te komen, waarbij hij probeert het machtsverschil tussen hem en de groepsleden klein te houden. Hij is persoonlijk in zijn gedrag en stimuleert zo een maximale inzet en betrokkenheid van zijn medewerkers. Hij streeft naar een gezamenlijke aanpak van probleemsituaties, zal daarom inspraak geven in zijn besluiten of zijn besluiten toelichten en gelegenheid geven tot het stellen van vragen. Hij heeft dan ook een sterke voorkeur voor open werkoverleg en voor tweerichtingscommunicatie met de groepsleden. Via teamwerk tracht hij de individuele behoeften van hemzelf en van de groepsleden te integreren met de doelstellingen en belangen van de organisatie. Enkele trefwoorden bij de overtuigende stijl:

- streeft naar verkleinen van de machtsverschillen;
- integreert het individu met de organisatie;
- werkt toe naar gemeenschappelijke doelstellingen en verantwoordelijkheden;
- weet anderen goed te motiveren.

### **3. De participerende stijl**

Kenmerken: lage gerichtheid op de taak, hoge gerichtheid op de mensen.

De leider legt een hoofdaccent op het aankweken van goede onderlinge betrekkingen tussen hem en de groep en tussen de groepsleden onderling. De participerende leider beoordeelt de groepsleden naar het begrip dat ze voor elkaar hebben. Hij is wezenlijk gericht op mensen. De groepsleden in zijn groepen werken goed met elkaar samen. Hij beloont hen doorgaans met het uitspreken van erkenning en waardering. Hij accepteert in hoge mate de mensen zoals ze zijn. Hij schept plezier in gesprekken als een middel om groepsleden beter te leren kennen. Daardoor krijgt hij nuttige informatie van hen. Er is hem veel gelegen aan warme, hartelijke onderlinge verhoudingen. Zijn eigen zelfvertrouwen is gebouwd op steun en waardering uit zijn naaste omgeving. Enkele trefwoorden bij de participerende stijl:

- informeel, rustig, sympathiek, aanvaardend, goedkeurend;
- mensen komen op de eerste plaats;
- nadruk op de persoonlijke ontwikkeling van de groepsleden;
- schept een veilige sfeer.

### **4. De delegerende stijl**

Kenmerken: weinig gerichtheid op de taak, weinig gerichtheid op de mensen.

De leider delegeert veel aan de groepsleden en regelt het werk met een minimum aan persoonlijk contact. De leider met een delegerende stijl is geneigd om veel aan de groepsleden zelf over te laten, omdat hij er vertrouwen in heeft dat deze goed met de taak om zullen gaan in een goede onderlinge verstandhouding. Hij draagt de verantwoordelijkheid voor de besluitvorming en voor de uitvoering van deze besluiten in vergaande mate over aan zijn medewerkers. Dit kan een effectieve stijl zijn, als deze medewerkers. Dit kan een effectieve stijl zijn, als deze medewerkers bekwaam zijn voor hun taak. Als hij geconfronteerd wordt met conflicten en spanningen heeft hij de neiging te verwijzen naar onpersoonlijke regels en procedures. Hij probeert conflicten buiten de persoonlijke sfeer te houden. Hij hecht aan logica en rationaliteit. Zijn medewerkers vinden nogal eens dat hij hen te weinig erkenning geeft. Enkele trefwoorden bij de delegerende stijl:

- delegeert verantwoordelijkheid naar de mensen zelf;
- zorgvuldig, ordelijk, onpersoonlijk;
- afstandelijk;
- heeft een voorkeur voor sturing via procedures;
- correct, accuraat, bedachtzaam, kalm.



Een belangrijke opmerking tot slot van de bespreking van deze vier stijlen. Aan de uiteinden van dit continuüm van vier stijlen staan de directieve stijl en de delegerende stijl. Met klem wil ik erop wijzen, dat deze twee stijlen niet verward mogen worden met de eerder besproken autoritaire stijl respectievelijk laissez faire-stijl. Het kenmerkende verschil zit in de motivatie van de keuze voor de bepaalde stijl. Zodra de leider handelt uit een persoonlijke angst of twijfel aan de eigen competentie, zal de directieve stijl kunnen verworden tot een autoritaire stijl, respectievelijk de delegerende stijl tot een laissez faire-stijl.



