2017-2018

****

LWT Groepsdynamica en klassenmanagement

AOS West-Brabant

Thea Hermans, Sabine Krah

Inhoud

[Leerwerktaak Groepsdynamica & Klassenmanagement 2](#_Toc486425517)

[Rubric Fontys Leerwerktaak ‘APV7’ 11](#_Toc486425518)

[Rubric HR Leerwerktaak ‘Groepsdynamica en klassenmanagement’ 15](#_Toc486425519)

[Bijlagen 17](#_Toc486425520)

[Bijlage 1 Artikel: Communiceren met groepen 17](#_Toc486425521)

[Bijlage 2 Artikel Strategieën bij het houden van orde 27](#_Toc486425522)

[Bijlage 3 Artikel: Leiderschap 31](#_Toc486425523)

[Bijlage 4 Alles over Pesten 42](#_Toc486425524)

[Bijlage 5 Artikel: Diversiteit 52](#_Toc486425525)

|  |  |
| --- | --- |
|  | Leerwerktaak Groepsdynamica & Klassenmanagement |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Titel** | **Groepsdynamica: klassenmanagement** | |
| **Leerwerktaak bij module** | Bewerking door AOS West-Brabant:  HR: Groepsdynamica Orde en Klassenmanagement (GOK), (LERGOK01X)  Fontys: Algemene Professionele Vorming 7: ´Klassensmanagement 2´ , code VLP0002 | |
| **Benodigde tijd** | 2 EC voor HR-studenten, cursus GOK  2 SBU voor FLOT-studenten, APV 7 | |
| Doel  + inbedding curriculum | 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 subthema’s:  *klassenmanagement & leiderschap, communicatie, groepsontwikkeling, pesten en diversiteit.*  In zes bijeenkomsten van de AOS behandelen we deze theorie en maken we de eerste koppeling naar de praktijk. Dit zijn lessen met een vergelijkbare inhoud als de lessen die vanuit beide hogescholen aangeboden worden. Vervolgens gaan studenten met de LWT aan de slag in de stageklas.  **Inhoudelijke doelstellingen**:  *Thema Groepsprocessen*   * De student kan de vijf stadia van groepsontwikkeling (Tuckman) beschrijven en herkennen en weet hoe hij deze fases kan beïnvloeden, ter behoeve van het creëren van een prettige groep   *Thema Communicatie/interactiestijlen*   * De studenten zijn in staat op een effectieve manier te communiceren met groepen (Johnson & Johnson 2011), d.m.v. het inzetten van de transactionele analyse, basisomgangsvormen en de Roos van Leary.   *Thema Klassenmanagement & leiderschap (doelstelling HR)*   * De studenten zijn in staat een ordelijk klassenmanagement te voeren, door de didactische vaardigheden (Kounin) en strategieën bij orde verstoringen (Colvin) in te zetten. * De student kan benoemen hoe de diverse leiderschapsstijlen (Remmerswaal, 2006) van invloed zijn op de sociale veiligheid in de groep.   *Thema Pesten & Conflicten*   * De student kan benoemen wat pesten is (Stigt, 2014) en kan de betrokken partijen beschrijven en herkennen. * De student is bekend met diverse strategieën die ingezet kunnen worden bij pestgedrag en kan bij een casus een strategie kiezen en deze beargumenteren. * De student is in staat de diverse conflicthanteringsstijlen (Thomas-Kilmann) te hanteren bij conflicten in de schoolcontext.   *Thema diversiteit (doelstelling HR)*   * De student kan benoemen hoe diversiteit van invloed is op het groepsproces (Johnson & Johnson, 2011).   **Onderzoeksvaardigheden:**   1. Stellen van scherpe (leer-) vragen 2. Vinden van (relevante) vakdidactische en onderwijskundige literatuur naast de verplichte literatuur 3. Weloverwogen kiezen van een passende methode / een passend instrument en/of het ontwikkelen van een meetinstrument 4. Kritisch lezen van (ook Engelstalige) vakdidactische en onderwijskundige literatuur 5. Schrijven van een theoretische beschouwing 6. Navolgbaar verwerken van verzamelde gegevens 7. Kritisch reflecteren op het eigen handelen/ onderzoeksproces | |
| **Leerwerkopdracht** | | **Leerwerkopdracht Klas als groep in beeld**  **Opdracht:**  Kies een klas waaraan je les geeft. Samen met de mentor van de groep, ga je de groep en zijn dynamiek van de klas in kaart brengen.  Hierbij verwijs je naar **ALLE** literatuur uit de bijeenkomsten: artikelen, ‘Lessen in orde’ van Teitler (2013) en ‘Het handboek van de leraar’ van Geerts & Van Kralingen (2016).   1. **Klas in beeld (op schrift)**   Door observaties, enquêtes en in gesprek te gaan met de mentor bekijk je de volgende zaken van jouw groep:   * *Thema Groepsontwikkeling:*   Beschrijf de norm en cohesie binnen de groep.  Beschrijf in welke fase van groepsontwikkeling (Tuckman) de groep zich begeeft.   * *Thema Diversiteit (alleen voor HR):*   Beschrijf de diversiteit van jouw groep op basis van de drie bronnen van diversiteit (Johnson & Johnson, 2011) en geef aan voor effect deze verschillen op het groepsproces kunnen hebben.   * *Thema Pesten en conflicten:*   Neem een sociogram af in deze klas. Interpreteren de gegevens en bespreken met de mentor met als doel de sociale verhoudingen in kaart te brengen. Wordt er gepest in de klas? Beargumenteren dat op basis van de definitie van Van Stigt (2014). Hoe zou je moeten handelen na het signaleren van pestgedrag? Maak de koppeling met het pestprotocol van de school en de theorie uit de les (Geerts en Van Kralingen, 2016).   1. **Handelen van de docent (mondeling)**   Maak twee opnames van jezelf wanneer je lesgeeft aan deze groep.  Je wordt mondeling getoetst:   * *Thema Communicatie:*   Reflecteer op je communicatie met een klas als groep met behulp van de theoretische modellen:   * + Theorie van Johnson & Johnson (2011),   + Transactionele analyse (Teitler (2014)),   + Basisomgangsvormen,   + De Roos van Leary (Geerts en Van Kralingen, 2016). * *Thema Klassenmanagement en leiderschapsstijl (alleen voor HR):*   Reflecteer op jouw klassenmanagement basis van de didactische vaardigheden (Kounin) en strategieën bij orde verstoringen (Colvin). Koppel hier jouw leiderschapsstijl (Remmerswaal, 2006) aan en geef aan wat dat voor invloed kan hebben op de sociale veiligheid in de groep.   1. **Conclusie (op schrift)**   Schrijf een conclusie over dat wat je ontdekt hebt over je groep. Wat betekent die voor je eigen handelen (en dat van collega’s) op basis van de vijf thema’s: *groepsontwikkeling, diversiteit, pesten & conflicten, communicatie/ interactiestijlen en klassenmanagement & leiderschap.* Oftewel wat heeft deze klas nodig van een docent op bovengenoemde thema’s en maak de koppeling met de theorie? Wat heb jij hiervan geleerd? | |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Bijeenkomsten** | De uitvoering van de leerwerktaak is gekoppeld aan de centrale OidS bijeenkomsten.  **Bijeenkomst 1: Groepsprocessen**  **Lesdoelen:**   * De student kan de vijf stadia van groepsontwikkeling (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 deze bijeenkomst | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 6.1 t/m 6.3 | | | Voor de volgende keer | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Lessen in orde | Hoofdstuk 11  Hoofdstuk 5.3, 5.4, 5.6  Hoofdstuk 13.2 en 13.3 | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 4.1 | |  | Bijlage 1 | Communiceren met groepen, Johnson & Johnson (2011) | |   **Bijeenkomst 2: Communicatie**  **Lesdoelen:**   * De studenten zijn in staat op een effectieve manier te communiceren met groepen (Johnson & Johnson 2011), d.m.v. het inzetten van de transactionele analyse, basisomgangsvormen en de Roos van Leary.   **Lesinhoud:**   * Communicatie in groepen (Johnson & Johnson, 2011) * Roos van Leary * Transactionele analyse * Basisomgangsvormen * Workshop rollenspel met casus   **Literatuur:**   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Literatuur  bij deze bijeenkomst | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Lessen in orde | Hoofdstuk 11  Hoofdstuk 5.3, 5.4, 5.6  Hoofdstuk 13.2 en 13.3 | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 4.1 | |  | Bijlage 1 | Communiceren met groepen, Johnson & Johnson (2011) | | | Voor de volgende keer | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 4.2 t/m 4.7 | |  | Bijlage 2 | Strategieën om orde te houden (Van Overveld, 2016) | |  | Bijlage 3 | Leiderschap (Remmerswaal, 2006) | |   **Bijeenkomst 3: Klassenmanagement & Leiderschap (HR)**  **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. * De student kan benoemen hoe de diverse leiderschapsstijlen (Remmerswaal, 2006) van invloed zijn op de sociale veiligheid in de groep en is in staat te reflecteren op de eigen leiderschapsstijl.   **Lesinhoud:**   * Didactische vaardigheden toepassen op het filmfragment van Olga * Strategieën bij ordeverstoring (Colvin, uit Van Overveld, 2016). * Leiderschapsstijlen (Remmerswaal, 2006) relateren aan sociale veiligheid in de groep en observeren via een filmfragment. * Toepassen op eigen praktijk   **Literatuur:**   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Literatuur  bij deze bijeenkomst | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Lessen in orde | Hoofdstuk 11  Hoofdstuk 5.3, 5.4, 5.6  Hoofdstuk 13.2 en 13.3 | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 4.1 | |  | Bijlage 1 | Communiceren met groepen, Johnson & Johnson (2011) | | | Voor de volgende keer | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 6.4 en 6.5 | |  | Bijlage 9 | Alles over pesten | |  | **Aanleveren** | **Casus conflict** | |   **Bijeenkomst 4: 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 conflicthanteringsstijlen (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. * Conflicthantering op basis van eigen casus.   **Literatuur:**   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Literatuur  bij deze bijeenkomst | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 4.8  Hoofdstuk 6.4 en 6.5 | |  | Bijlage 9 | Alles over pesten | |  | **Aanleveren** | **Casus conflict** | | | Voor de volgende keer | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 6.5 | |  | Bijlage 9 | Alles over pesten | |  | **Meenemen** | **Pestprotocol** | |   **Bijeenkomst 5: Aanpak van pesten**  **Lesdoelen:**   * De student is bekend met diverse strategieën die ingezet kunnen worden bij pestgedrag en kan bij een casus een strategie kiezen en deze beargumenteren.   **Lesinhoud:**   * Pestprotocollen van de school bekijken. * Mogelijke aanpak bespreken * Groepsopdracht met casus, mogelijk eigen ervaring van student bespreken.   **Literatuur:**   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Literatuur  bij deze bijeenkomst | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Handboek voor leraren | Hoofdstuk 4.8  Hoofdstuk 6.4 en 6.5 | |  | Bijlage 9 | Alles over pesten | |  | **Meenemen** | **Pestprotocol** | | | Voor de volgende keer | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Lessen in orde | Hoofdstuk 5.8 | |  | Bijlage 9 | Alles over pesten | |  |  |  | |   **Bijeenkomst 6: Diversiteit (HR)**  **Lesdoelen:**   * De student kan benoemen hoe diversiteit van invloed is op het groepsproces (Johnson & Johnson, 2011).   **Lesinhoud:**   * Bronnen van diversiteit benoemen, breng je klas in kaart. * Praktijkvoorbeeld meester Ben. * Invloed van diversiteit * Stereotypering, discriminatie binnen het groepsproces. * Tips en trics aan elkaar geven voor de praktijk.   **Literatuur:**   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Voor de volgende keer | |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | Lessen in orde | Hoofdstuk 5.8 | |  | Bijlage 9 | Alles over pesten | |  |  |  | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **Resultaat/toetsing en beoordeling** | **Voorwaarde om aan toetsing deel te nemen:** 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 inhouden van de bijeenkomst zelfstandig ‘in te halen’.  Bij meer dan twee absenties tijdens een periode kan de module niet afgesloten worden en zal de student het daarop volgende studiejaar opnieuw moeten deelnemen aan de module.  **Het eindproduct** Eindproduct wordt beoordeeld op volledigheid (zitten alle onderdelen er in), concretisering (worden acties en resultaat in concreet waarneembaar gedrag beschreven) en onderbouwing (vanuit theorie-leerlingen-deskundigen uit de school) aan de hand van bij de leerwerktaak opgenomen rubrics. Beoordeling vindt plaats door instituutsopleider en algemeen schoolopleider.  Tijdens de centrale bijeenkomsten zal de student regelmatig uitgenodigd worden uitgewerkte stappen/onderdelen te delen en of te laten zien/ te bespreken.  Uiterlijk op … levert de student hele dossier in.  Het eindoordeel moet voldoende ( minimaal cijfer 5.5) |

|  |  |
| --- | --- |
| **Literatuur/ bronnen** | **Verplichte literatuur:**   * Geerts, W., & Kralingen, R. (2016). *Handboek voor leraren.* Bussum: Coutinho. * Teitler, P. (2014). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk.* Bussum: Coutinho. * Bijlage 1 - Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2011). Communiceren in groepen. In D. W. Johnson, & F. P. Johnson, *Groepsdynamica. Theorie en vaardigheden* (pp. 79-101). Amsterdam: Pearson. * Bijlage 2 - Overveld, K. van (2016). *Groepsplan gedrag in het voortgezet onderwijs*. Huizen: Pica. * Bijlage 3 - Remmerswaal, J. (2006). Leiderschap. In J. Remmerswaal, *Begeleiden van groepen. Groepsdynamica in de praktijk* (pp. 265-276). Houten: Bohn Stafleu van Loghum. * Bijlage 4 Stigt, M. van (2014). Alles over pesten. In M. Stigt. van, *alles over pesten*. Amsterdam: Boom. * Bijlage 5 - Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2011). Diversiteit. In D. W. Johnson, & F. P. Johnson, *Groepsdynamica. Theorie en vaardigheden* (pp. 277-296). Amsterdam: Pearson.   **Aanbevolen literatuur:**   * Leary, T. (1957). An interpersonal diagnosis of personality. Ronald Press Company, New York. |
| **Docenten** | Thea Hermans AOS WB en Sabine Krah, HR |
| **Module beheerder** | Sabine Krah, HR |
| **Versie +datum** | 28-06 2017 |
| **vervangingsdatum** | Juni 2018 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Dimensie 2: Docententeam**   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | |  |  | **Pesten & Conflicten** |  |  | | **Klassenmanagement & Leiderschap** | invloed op | Bewust zijn van | invloed op | **Diversiteit** | | Gaat over |  | **Groepsdynamica** |  | Bewust zijn van | |  |  | invloed op  Gaat over |  |  | |  |  | **Communicatie** |  |  |     **Dimensie 1: Klas** |   *Schematisch overzicht thema’s LWT GK* |

# Rubric Fontys Leerwerktaak ‘APV7’

**Gegevens:**

|  |  |
| --- | --- |
| **Naam:** | **Lerarenopleiding:** |
| **Studentnummer:** | **Datum:** |

**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). |  |
|  | **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.** |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Criteria | Goed (2 punten) | Voldoende (1 punt) | Onvoldoende (0 punten) |
| Leervraag formuleren | De student…   * formuleert een concrete leervraag (SMART) met betrekking tot de leerwerktaak en aansluit bij de persoonlijke en professionele ontwikkeling, * maakt gebruik van passend onderwijskundig jargon, * maakt een verbinding met zijn of haar voorkennis * maakt inzichtelijk hoe hij zijn leervragen gaat beantwoorden en hoe hij daarbij de leerwerktaak inzet. | De student…   * formuleert een concrete leervraag (SMART) met betrekking tot de leerwerktaak en aansluit bij de persoonlijke en professionele ontwikkeling, * maakt gebruik van passend onderwijskundig jargon. | De student…   * 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. |
| Criteria | Goed (2 punten) | Voldoende (1 punt) | Onvoldoende (0 punten) |
| De omgeving van de school als context waarin leren plaatsvindt | De student gaat op onderzoek uit binnen de school, en….   * maakt een beschrijving van de context van het leren (de stageschool), * gaat daarbij in op de elementen die de context van het leren (de stageschool) specifiek maken, * maakt daarbij inzichtelijk welke elementen voor het (eigen) leren interessant en uitdagend zijn, * maakt daarin een vergelijking met een andere context (perspectief), | De student gaat op onderzoek uit binnen de school, en…   * maakt een beschrijving van de context van het leren (de stageschool), * gaat daarbij in op de elementen die de context van het leren (de stageschool) specifiek maken, * maakt daarbij inzichtelijk welke elementen voor het (eigen) leren interessant en uitdagend zijn. | De student gaat op onderzoek uit binnen de school, en…   * maakt een beschrijving van de context van het leren (de stageschool) , * gaat daarbij niet of nauwelijks in op de elementen die de context van het leren (de stageschool) specifiek maken, * maakt daarbij onvoldoende inzichtelijk welke elementen voor het (eigen) leren interessant en uitdagend zijn. |
| Passende literatuur zoeken en bestuderen | De student…   * gebruikt relevante didactische en/of onderwijskundige literatuur over het onderwerp in de leerwerktaak, * kan een verband verwoorden tussen leervragen en literatuur, * gebruikt deze literatuur en in de theoretische onderbouwing beschrijft de student de overeenkomsten en ook de verschillen tussen de bronnen, * kan dit geïntegreerd verwoorden in een eigen visie. | De student…   * gebruikt relevante didactische en/of onderwijskundige literatuur over het onderwerp in de leerwerktaak, * kan een verband verwoorden tussen leervragen en literatuur, * gebruikt deze literatuur en in de theoretische onderbouwing beschrijft de student overeenkomsten en ook de verschillen tussen de bronnen. | De student…   * gebruikt niet of nauwelijks zelf op zoek naar relevante didactische en/of onderwijskundige literatuur over het onderwerp in de leerwerktaak, * licht het verband tussen leervragen en literatuur onvoldoende toe, * geeft geen heldere beschrijving over de verschillen en overeenkomsten tussen de bronnen. |
| Uitvoeren van de leerwerktaak | De student…   * voert in overleg met de stageschool de leerwerktaken uit, * beschrijft welke stappen zijn ondernomen, * maakt het eigenaarschap van het eigen leren inzichtelijk (zoals het plannen van tijd en inzicht in relatie tot het reguleren van het leerproces), * communiceert dit steeds tijdig met de begeleider en/of opleider. | De student…   * voert in overleg met de stageschool de leerwerktaken uit, * beschrijft welke stappen zijn ondernomen, * communiceert dit steeds tijdig met de begeleider en/of opleider. | De student…   * voert in overleg met de stageschool de leerwerktaken uit, * beschrijft niet welke stappen zijn ondernomen, * communiceert onvoldoende. |
| Evalueren | De student…   * neemt initiatief om de leerwerktaak met de medestudent (indien aanwezig op de stageschool) en met begeleider en/of opleider te evalueren, * schrijft een korte reflectie waarin de feedback van de medestudent en/of begeleider en/ of opleider wordt meegenomen, * 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, * maakt in de reflectie een terugkoppeling naar het theoretisch kader. | De student…   * neemt initiatief om de leerwerktaak met de medestudent (indien aanwezig op de stageschool) en met begeleider en/of opleider te evalueren, * schrijft een korte reflectie waarin de feedback van de medestudent en/of begeleider en/of opleider wordt meegenomen, * 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. | De student…   * neemt deels of onvoldoende initiatief om de leerwerktaak met de medestudent en/of begeleider en/of opleider te bespreken, * 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. |

# Rubric HR Leerwerktaak ‘Groepsdynamica en klassenmanagement’

**Naam student:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ **Studentnummer:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Onderwerp/Thema:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ **Eindoordeel: onvoldoende- voldoende- goed Cijfer:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ONDERDEEL** | **ONVOLDOENDE (minder dan 6)** | **VOLDOENDE (6-7)** | **GOED (8-9)** |
| **Volledigheid** | * Er ontbreken onderdelen uit de uitwerkingen van onderdelen 1+3 of het mondelingtentamen is niet uitgevoerd. * Nederlands is onvoldoende of lay-out is onoverzichtelijk. * Literatuur verwijzing niet volgens APA-norm. | * Alle uitwerkingen van de onderdelen 1+3 zijn aanwezig en het mondeling tentamen is uitgevoerd. * Nederlands is acceptabel/ voldoende, lay-out is netjes/ overzichtelijk. * Literatuurverwijzing meestal/veelal volgens APA-normen. | * Alle uitwerkingen van de onderdelen 1+3 zijn aanwezig en de conclusie komt logisch voort uit de gegevens over de groep. * Alles is in (volledig) correct Nederlands uitgewerkt, voorzien van een duidelijke en aantrekkelijke lay-out. * Literatuurverwijzing geheel volgens APA-normen. |
| **Onderbouwing** | * De onderbouwing vanuit theoretisch perspectief ontbreekt. | * De onderbouwing vanuit theoretisch perspectief is aanwezig. De onderbouwing blijft aan de oppervlakte. | * De onderbouwing vanuit theoretisch perspectief is helder, vertoont samenhang en diepgang. |
| **Persoonlijke reflectie** | * De persoonlijke reflectie (opdracht 3) gaat onvoldoende in op de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de pedagogische gevoeligheid. * Er wordt geen of onvoldoende koppeling gemaakt met het startprofiel of werkplan of competenties. | * De persoonlijke reflectie (opdracht 3) gaat acceptabel/voldoende in op de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de pedagogische gevoeligheid en wordt ondersteund met enkele voorbeelden. * Er wordt een oppervlakkige/ voldoende koppeling gemaakt met het startprofiel of werkplan of competenties. | * De persoonlijke reflectie (opdracht 3) gaat goed tot zeer goed in op de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de pedagogische gevoeligheid en wordt ondersteund met talrijke voorbeelden uit de praktijk. * Er wordt een duidelijke en zichtbare koppeling gemaakt met het startprofiel en/of werkplan en/of competenties. * Geheel vertoont samenhang en diepgang. |

Naam, functie en handtekening beoordelaar \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

## 

# 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 ineffectieve communicatie als de andere groepsleden zijn ‘Hallo’ en zijn glimlach interpreteren als een uiting van de wens om een groepsgesprek 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.

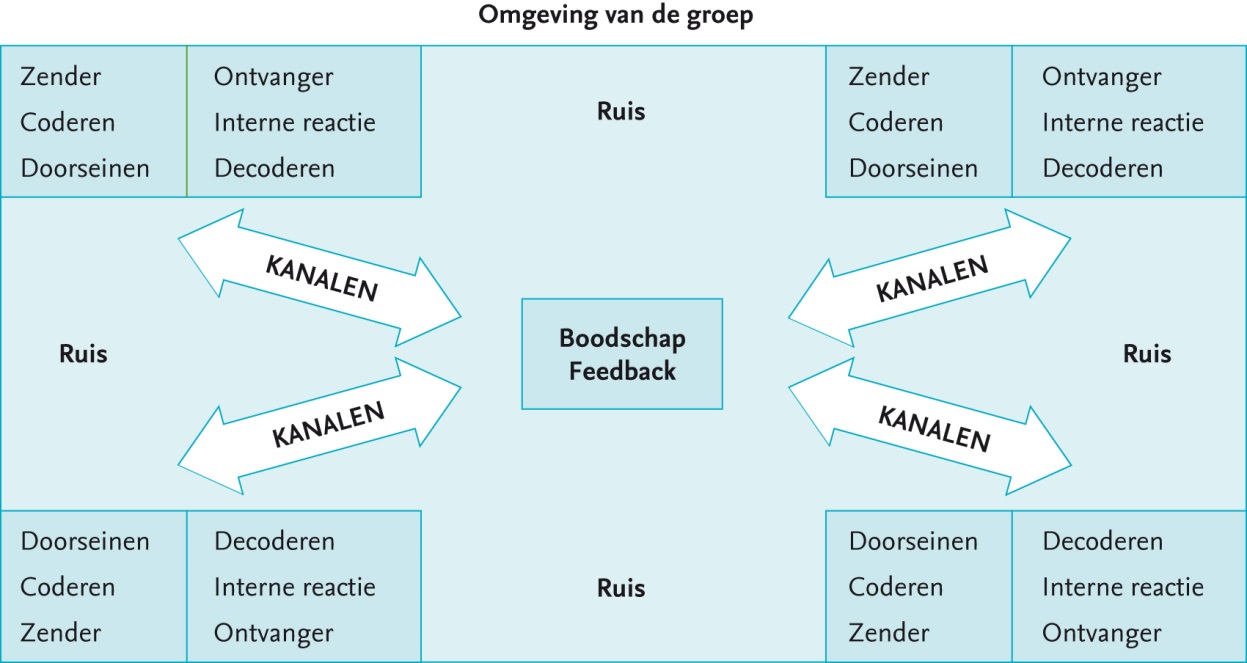
Figuur 1 is een poging om het complexe karakter van het communiceren in groepen te illustreren. De processen die zich in een kleine groep afspelen, vertonen de volgende kenmerken:

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

1. omgevingsgeluiden, zoals verkeerslawaai en andere vormen van geluidshinder;
2. spraakproblemen, zoals stotteren;
3. 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 p een andere manier dan een aan 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.

Vooral 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 ne 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.

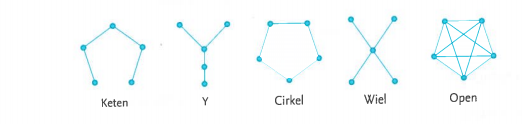
#### 5. Communicatienetwerken

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

Verschillende 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 samenwerkingssituaties 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 energieker 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 zijkanten 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 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 lachten 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.

1. **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 ene 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 fluistertoon 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 3 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 typeringen***

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 gedragsvormen, 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 gedragsvormen 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 gedragsvormen 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 gedragsvormen, zoals discussie, stemmen, verslaglegging, kiezen, besluitformulering 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 onstaan. 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 tijdstop 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 leiderschapsstijlen 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 sociaalemotioneel aspecten, een tweedeling die we in hoofdstuk 12 nader uitwerken. In de taakstelling vervult de groep haar formele functies en op sociaalemotioneel 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.

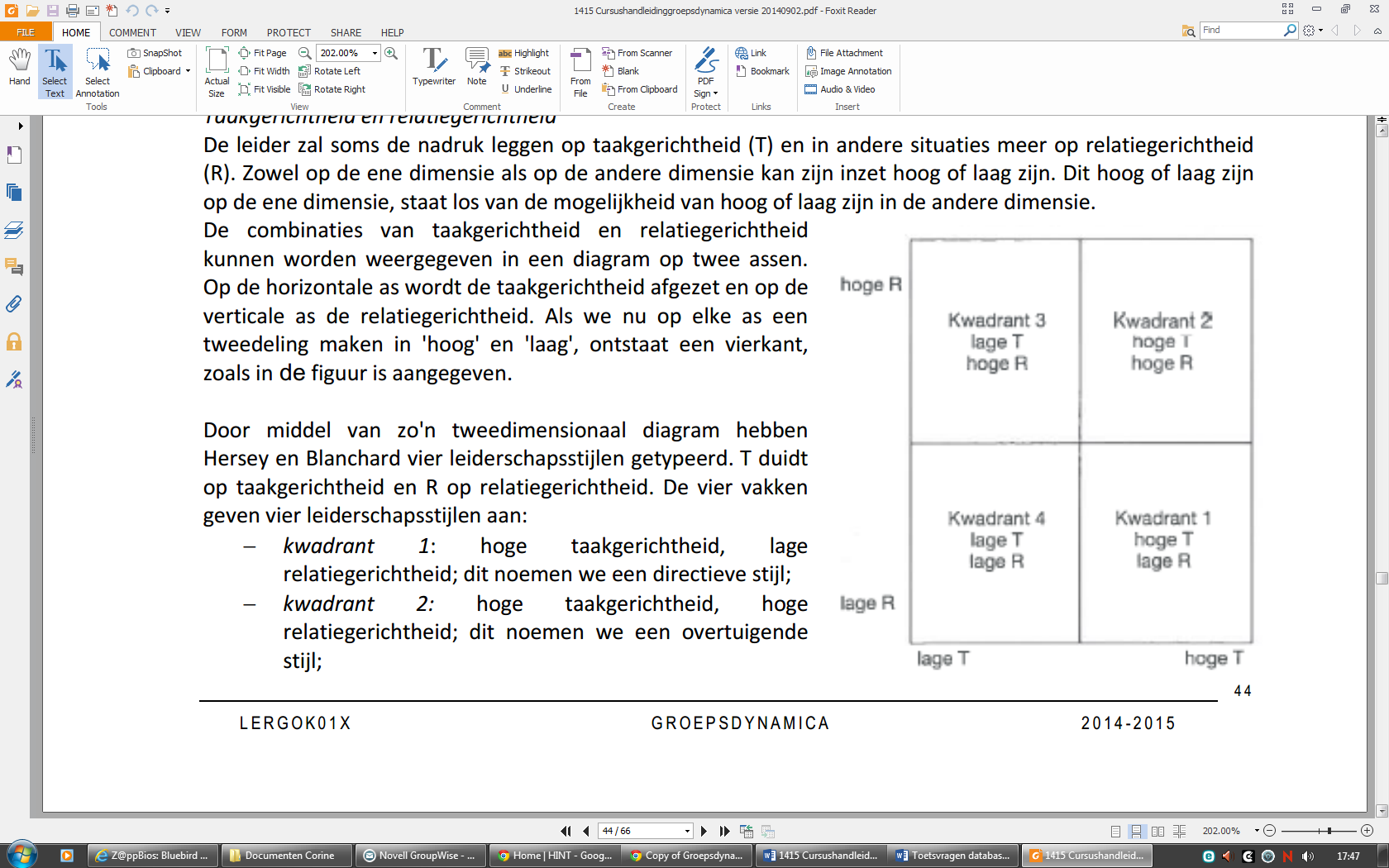
In al deze voorbeelden zien we telkens het onderscheid tussen de formele functies van de taakstelling en de psychologische functies van het tegemoetkomen aan de emotionele behoeften van de groep en van de groepsleden. Zo kunnen we het volgende overzicht opstellen van samenhangende onderscheidingen.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| **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 | Sociaalemotionele gerichtheid |
| Structurering | Consideratie |
| Nadruk op productie | Sensitiviteit |
| Job-centered | Memember-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.

1. ***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.

1. ***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.

1. ***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.

## Bijlage 4 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 gelachten.

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 socialeweerbaarheidstraining voor alleen het slachtoffer verandert niets aan de verziekte en ziekmankende 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 of 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 lief*.

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 ongezouten 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 daders 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 ‘bevriend’ 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 ontwikkeling 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, groepswerk);
* 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 weggooien, 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 weerbarheidstrainingen 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 staatsecretaris 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 pestprogrammal – 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). P*estprotocol.* 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: Diversiteit

Johnson & Johnson (2011)

#### 1. Inleiding

*In het verhaal* ‘Belle en het beest’ *neemt Belle, om het leven van haar vader te redden, haar intrek in het kasteel van het beest. In eerste instantie is zij bang voor het beest, want zijn uiterlijk is angstaanjagend. Op den duur leert zij hem beter kennen en kan zij verder kijken dan zijn monsterachtige verschijning. Haar perceptie van zijn uiterlijk verandert. Zij vindt hem niet langer afstotelijk, maar voelt zich aangetrokken tot zijn vriendelijke en vrijgevige karakter. Uiteindelijk, als het beest aan een gebroken hart dreigt te overlijden, vertelt zij hem dat zij van hem houdt en verandert hij in een knappe prins. Zij leefden niet alleen nog lang en gelukkig. Alle mensen die hen in wanhoop op het kasteel ontmoetten, merkten dat ze bij het verlaten van het kasteel weer vervuld waren van goedheid en schoonheid.*

Een van de redenen voor de blijvende populariteit van ‘*Belle en het beest*’ is dat het verhaal bij veel mensen een snaar raakt. Hoe vaak komt het niet voor dat mensen die we niet kennen onze afkeer oproepen, en dat dezelfde mensen - als we ze leren kennen - vrienden van ons worden? We kunnen achteraf niet begrijpen dat we eerst zo slecht over de ander dachten. De moraal van ‘*Belle en het beest’* is vooral van toepassing op kleine groepen, omdat we daarin de gelegenheid hebben om ieder groepslid te leren kennen en onze vooroordelen aan de kant te zetten.

De diversiteit in een groep kan zowel negatief als positief werken.

* Positieve gevolgen: betere prestaties en een hogere productiviteit, het vinden van creatieve oplossingen, het denken van de groepsleden kan zich verder ontwikkelen, de onderlinge relaties kunnen verbeteren, de samenwerking tussen leden met verschillende culturele en etnische achtergronden kan verbeteren.
* Negatieve gevolgen: slechtere prestaties en een lagere productiviteit, het zonder meer afwijzen van nieuwe informatie, meer egocentrisme en negatieve relaties die gekenmerkt worden door vijandigheid, afwijzing, verdeeldheid, zoeken van een zondebok, pesten, stereotyperen, bevooroordelen en racisme.

Deze positieve en negatieve gevolgen van diversiteit komen nog nader aan de orde. Welke factoren bepalen of de diversiteit in een groep positief of negatief uitwerkt? Vooral de capaciteiten van de groepsleden en hun bereidheid om de in de groep bestaande diversiteit te begrijpen en te waarderen. Concreter: de effecten van diversiteit zijn afhankelijk van het feit of wij:

1. kunnen onderkennen dat er diversiteit bestaat en dat diversiteit een waardevol   
   verschijnsel is;
2. een coherente persoonlijke identiteit kunnen ontwikkelen, waarin onze eigen   
   culturele/etnische achtergrond een plaats heeft gekregen en we respect en   
   waardering hebben voor individuele verschillen;
3. stereotypen en vooroordelen herkennen die het opbouwen van relaties met mensen met een andere achtergrond in de weg staan, en deze weg kunnen nemen;
4. de dynamiek van conflicten tussen verschillende groepen kunnen begrijpen;
5. het sociale beoordelingsproces kunnen begrijpen en een proces van acceptatie op gang kunnen brengen en een proces van afwijzing weten te vermijden;
6. een creatieve coöperatieve context kunnen creëren waarin zich positieve relaties   
   tussen individuen met uiteenlopende achtergronden kunnen ontwikkelen. Een context waarin coöperatieve centraal staan;
7. op constructieve wijze conflicten kunnen hanteren ;
8. ons laten leiden door pluralistische en democratische waarden.

#### 2. Bronnen van diversiteit

We kunnen drie belangrijke bronnen van diversiteit onderscheiden: demografische kenmerken, persoonlijkheidskenmerken en capaciteiten en vaardigheden. Deze factoren bepalen hoe mensen met elkaar omgaan.

1. *Demografische kenmerken*. Mensen verschillen van elkaar in cultuur, etniciteit, taal, leeftijd, sekse, sociale klasse, religie, regionale en economische verschillen. Op 31 maart 2010[[1]](#footnote-1) waren 1.859.315 inwoners van Nederland (totaal aantal inwoners 16.577.612) afkomstig uit niet-westerse landen. Nederland is in de twintigste eeuw een multiculturele samenleving geworden waarin meerdere culturen samenleven en elkaar beïnvloeden.
2. *Persoonlijke kenmerken*. Individuen verschillen van elkaar in gedrag, communicatiestijl, manier van denken. Sommige mensen zijn introvert, anderen extravert, sommigen pakken problemen systematisch aan en anderen niet. Mensen van verschillende generaties kunnen verschillende opvattingen hebben over bepaalde zaken doordat zij in andere omstandigheden zijn opgegroeid. Het opleidingsniveau van een individu kan zijn attitudes ten aanzien van vernieuwing beïnvloeden.
3. *Capaciteiten en vaardigheden* (zowel sociale als technische). Een groep kan bestaan uit individuen met verschillende deskundigen die samen een bepaald probleem willen oplossen of een bepaald project gaan uitvoeren. Een groep kan uit vertegenwoordigers van verschillende afdelingen (opwerp, fabricage, distributie en verkoop bijvoorbeeld) bestaan die samen een nieuw product op de markt moeten brengen. Een groep kan uit ambtenaren en kunstenaars bestaan die samen een buurt nieuw leven moeten inblazen, enzovoort. Het zal niet eenvoudig zijn, en waarschijnlijk zal het niet lukken, om een productieve groep te vinden waarvan de leden niet over een grote verscheidenheid aan capaciteiten en vaardigheden blijken te beschikken.

#### 3. De betekenis van diversiteit

Een van de grootste uitdagingen voor onze samenleving is hoe we optimaal gebruik kunnen maken van de aanwezige diversiteit. Diversiteit wordt om de volgende redenen steeds belangrijker:

1. *Het wordt steeds beter merkbaar dat we in een geglobaliseerde wereld leven*. De uitdagingen waarmee individuen, gemeenschappen en landen te maken krijgen, kunnen alleen nog maar door internationale samenwerking en gezamenlijke acties worden opgelost. Veranderingen in de wereldeconomie, het transportwezen en communicatiemiddelen zorgen voor een toenemende afhankelijkheid tussen individuen, groepen, organisaties, gemeenschappen en samenlevingen. Naarmate deze onderlinge afhankelijkheid over de gehele wereld toeneemt, zal ook de diversiteit in groepen toenemen en zullen mensen met zeer uiteenlopende achtergronden manieren zoeken om met elkaar om te gaan en samen te werken.
2. *In de meeste situaties is diversiteit onontkoombaar*. Het is dan ook noodzakelijk dat we ons vaardigheden eigen maken die ons in staat stellen om effectief om te gaan met mensen met zeer uiteenlopende achtergronden. Het is nog niet zo lang geleden dat mensen in kleine groepen leefden en slechts sporadisch contact hadden met leden van andere groepen. We ontmoeten nu voortdurend mensen met een andere culturele en etnische achtergrond, die andere talen spreken en onder andere omstandigheden zijn opgegroeid. Diversiteit is onontkoombaar, ook in onze naaste omgeving (kennissen, medestudenten, collega’s, buren en vrienden).
3. *Globalisering van de economie*. Deze ontwikkeling komt onder meer tot uiting in een toename van het aantal multinationale ondernemingen. Steeds meer bedrijven moeten hun lokale en nationale visies in een wereldvisie vertalen.

De toenemende interdependentie van de wereldbevolking betekent dat we diversiteit in kleine groepen niet over het hoofd kunnen en mogen zien. Elke groep kan uit leden met zeer uiteenlopende persoonlijke kenmerken, capaciteiten en vaardigheden bestaan. Of een groep (ook grote groepen zoals organisaties en landen) effectief functioneert of niet, zal in toenemende mate bepaald worden door het feit of ze met diversiteit weet om te gaan. We leggen ons in het vervolg van dit hoofdstuk dan ook toe op de vraag hoe groepen optimaal gebruik kunnen maken van de aanwezige diversiteit en de negatieve gevolgen van diversiteit zo veel mogelijk beperken. We staan eerst stil bij de vraag of een diverse groepssamenstelling de productiviteit van de groep verhoogt. Vervolgens behandelen we de obstakels die diversiteit met zich mee kan brengen, zoals stereotypering, bevooroordeling, racisme, het slachtoffer de schuld geven en botsingen tussen verschillende culturen. Ten slotte behandelen we praktische maatregelen die ervoor kunnen zorgen dat diversiteit geen blokkade vormt, maar een waardevol alternatief.

**9.4 Invloed van diversiteit**

Welke invloed heeft de heterogeniteit van een groep op het functioneren van een groep?

1. Prestaties: onderzoekers hebben zich met drie soorten opdrachten beziggehouden: (1) duidelijk omschreven productietaken, (2) cognitieve opdrachten en (3) beslistaken.

* **Productietaken** worden gekenmerkt doordat er objectieve maatstaven zijn om de prestaties te beoordelen. Daarnaast vereisen productietaken bepaalde perceptuele en motorische vaardigheden. Uit onderzoeksresultaten kunnen we concluderen dat groepen waarvan de leden over heterogene technische capaciteiten beschikken hun productietaken beter uitvoeren dan groepen waarin homogene technische capaciteiten voorkomen. Zo bleek de productiviteit van wetenschappers en ingenieurs toe te nemen als zij meer contact hadden met collega’s met een andere opleiding en expertise. Ook sportteams met meer diverse vaardigheden (bijvoorbeeld aanval en verdediging) blijken het beter te doen dan teams met minder diverse vaardigheden.
* **Cognitieve taken** zijn opdrachten waarin een probleem moet worden opgelost en waar een juist/correct antwoord mogelijk is. Wood (1987) heeft onderzoeken bestudeerd naar de invloed van sekseverschillen op prestaties van groepen die een cognitieve taak krijgen. Uit twaalf studies kwam er naar voren dat gemengde groepen het beter doen dan groepen met enkel mannen of vrouwen. Hetzelfde geldt voor complexere leeropdrachten. De kans dat er leden aanwezig zijn die het juiste antwoord weten te vinden is groter als een groep een heterogene samenstelling kent. Uit andere studies is gebleken dat groepen waarin diverse niveaus vertegenwoordigd zijn (leden met veel, weinig en gemiddelde capaciteiten) beter presteren dan individuen.
* **Beslistaken**. Hierbij gaat het om het eens worden over de beste oplossing voor een probleem, waarvoor niet één juiste oplossing bestaat. Uit onderzoeken blijkt dat heterogene groepen creatievere en betere besluiten nemen dan homogene. Deze conclusie geldt voor verschillende persoonlijke kenmerken (persoonlijkheid, leiderschapskwaliteiten, opleiding en attitudes). Pelz en Andrews (1966) constateerden dat open groepen (groepen waarvan de samenstelling wisselt) meestal creatiever te werk gaan, ook als de leden verschillende disciplines vertegenwoordigen. Zij concludeerden dat interdisciplinaire wetenschappelijke teams die dagelijks bijeenkomsten binnen drie jaar als een homogene groep gekenschetst kunnen worden, wat zienswijze en benadering van problemen betreft. Samenvattend: groepen die bestaan uit individuen met diverse vaardigheden, deskundigheden, capaciteiten en perspectieven werken effectiever aan complexe, niet-routinematige opdrachten die enige creativiteit vereisen.

1. Cohesie: heterogene groepen vertonen minder samenhang dan homogene groepen.
2. Conflicten: in heterogene groepen doen zich meer conflicten voor, wat afwezigheid, verloop en ontevredenheid in de hand werkt.

**Risico’s van diversiteit**

Diversiteit kan problemen geven als we met competitieve of individualistische omstandigheden te maken hebben. In dat geval kan diversiteit leiden tot communicatie – en coördinatieproblemen, omdat groepsleden geneigd zijn zich defensief en egocentrisch op te stellen en nieuwe informatie zonder meer af te wijzen. In competitieve situaties kunnen directe contacten tussen individuen met een uiteenlopende achtergrond bijdragen aan het ontwikkelen van negatieve relaties, die gekenmerkt worden door vijandigheid, afwijzing, verdeeldheid, zoeken van een zondebok, pesten, stereotyperen en bevooroordeling. Deze verschijnselen komen in de volgende paragrafen aan de orde.

#### 5. Interactiebarrières

Diversiteit kan een belangrijk middel zijn om de productiviteit van een groep te verhogen. Dit is echter niet eenvoudig te realiseren. Een aantal barrières kan effectieve interacties in een groep met grote diversiteit in de weg staan: stereotypes, vooroordelen, de neiging om het slachtoffer de schuld te geven en botsingen tussen culturen.

**Stereotypen**

Een stereotype is een denkbeeld waarin een hele groep mensen met verschillende kenmerken onder één noemer wordt gebracht. Iedereen gebruikt stereotypen en we komen ze overal tegen. We gebruiken stereotypen om verschillen tussen groepen te beschrijven en het gedrag van anderen te voorspellen. Stereotypen maken de werkelijkheid minder complex en helpen ons om snel een beslissing te nemen. Stereotypen hoeven niet verkeerd te zijn, maar vaak doen ze geen recht aan de werkelijkheid en vormen zij de basis voor een onjuiste en oneerlijke behandeling van anderen.

Hoe worden stereotypen gevormd? We beginnen met categoriseren. We brengen afzonderlijke individuen onder in een bepaald categorie. We zien ze niet meer als unieke wezens, maar als lid van een groep. Vervolgens maken we onderscheid tussen de eigen groep en andere groepen. We nemen aan dat de leden van andere groepen veel op elkaar lijken (*homogeniteitseffect*) en dat de leden van de eigen groep zeer divers zijn. Dat we geen verschil zien tussen de leden van andere groepen kan het gevolg zijn van een gebrek aan contact. Bijvoorbeeld: de ene Nederlander ziet geen enkel verschil tussen Aziaten, terwijl een andere Nederlander die veel Aziatische vrienden en kennissen heeft, mensen uit bijvoorbeeld China, Korea en Japan van elkaar weet te onderscheiden.

Stereotyperen is een efficiënt cognitief proces dat meer doet dan simplificeren. Het creëren van sociale categorieën, wat aan de vorming van stereotypen voorafgaat, reduceert de hoeveelheid informatie waar we elke keer dat we een bepaald individu ontmoeten aandacht aan moeten besteden. Met andere woorden: als we een bepaalde groep op één manier zien dan hoeven we ons niet meer van lek lid van die groep een individuele indruk te vormen. Bovendien verbreden stereotypen onze kennisbasis: we kunnen conclusies trekken over de kenmerken van een ander, zonder veel aandacht aan zijn gedrag te besteden. Dankzij een relatief eenvoudige handeling (sociaal categoriseren), kunnen we aan de hand van stereotyperen zonder veel inspanning een grote hoeveelheid ‘functioneel juiste’ informatie verzamelen.

Stereotypen stellen ons dus in staat om op een vrij efficiënte manier aannames over andere mensen te maken, maar ze kunnen ook schade aanrichten. Als we ons teveel door stereotypen laten leiden kunnen ze tussen ons en andere mensen in gaan staan. We doen een ander geen recht, omdat we hem of haar niet meer als uniek individu zien. Uiteindelijk kan dit ertoe leiden dat we ons van onjuiste generalisaties bedienen: mannen zijn competitiever dan vrouwen, mensen met een donkere huidskleur zijn betere atleten, Chinezen werken harder dan Europeanen, enzovoort.

Mensen die er uitgesproken stereotypen op nahouden, maken vaak de fundamentele attributiefout. Zij schrijven negatief gedrag van een lid van een minderheidsgroep toe aan diens aard. ‘Zo zijn zij nu eenmaal’, of ‘Dat hebben zij van nature’. Terwijl positief gedrag wordt toegeschreven aan situationele factoren of als een uitzondering op de regel. Echter, als diezelfde mensen hun eigen gedrag beoordelen, dan doen zij het tegenovergestelde. Hun eigen ongewenste gedrag wordt veroorzaakt door situationele factoren en positief gedrag door hun aanleg.

Stereotypen worden op vier manieren in stand gehouden:

1. Stereotypen beïnvloeden wat ze zien en onthouden van het gedrag van leden van andere groepen. Als we verwachten dat de leden van een andere groep zich op een bepaalde wijze gedragen, dan onthouden we die momenten die onze verwachtingen bevestigen beter dan de momenten die dat niet doen. Bijvoorbeeld: als we het idee hebben dat de leden van een andere groep niet bijster intelligent zijn, dan hebben we een beter geheugen voor de lage cijfers die een lid van die groep behaalt dan voor zijn hoge cijfers.
2. Stereotypen creëren een overgesimplificeerd beeld van leden van andere groepen.
3. We overschatten de overeenkomsten in het gedag van leden van andere groepen.
4. Stereotypen kunnen ertoe leiden dat een ander groep als zondebok wordt aangewezen.  
   Een zondebok is een groep of individu die het mikpunt wordt van de opgekropte woede en frustratie van een andere groep, zonder zich daartegen te kunnen verweren. De term zondebok is ontleend aan een ritueel uit het Oude Testament, waarin de zonden van een groep werden overgedragen op een bok die vervolgens werd weggestuurd.

Degenen die wij stereotyperen, lopen niet alleen het risico dat zij onheus behandeld worden, maar ook dat zij de stereotypen over zichzelf gaan accepteren. Zij gaan in het stereotype geloven en ernaar handelen. Zo constateerden Steele en Aronson (1995) dat het negatieve stereotype over de intellectuele capaciteiten van zwarte studenten tot gevolg heeft dat zij slechter presteren dan blanke studenten. In situaties waarin de studenten moeten presteren voelen zij de druk die het gevolg is van het negatieve stereotype, waardoor zij verkrampten en minder efficiënt gaan werken. Een onderzoek met studenten uit lagere sociale klassen leverde vergelijkbare resultaten op (Croizet & Claire, 1998).

Het is mogelijk om stereotypen te veranderen. Dit kan wanneer leden van verschillende groepen:

* langere tijd contact te hebben met elkaar;
* elkaar persoonlijk leren kennen;
* elkaar als vertegenwoordigers van hun groep beschouwen.

**Vooroordelen en discriminatie**

Een **vooroordeel** is een ongerechtvaardigde negatieve houding tegenover een ander die uitsluitend gebaseerd is op het feit dat hij lid is van een andere groep dan de eigen groep.  
Vooroordelen zijn extreme vormen van stereotypering en worden gekenmerkt door denken in termen van meerder –en minderwaardigheid. Vooroordelen kunnen de vorm aannemen van:

* **etnocentrisme**: de neiging om onze eigen etnische groepering, natie, cultuur of religie als beter of juister te beschouwen dan andere. Etnocentrisch betekent dat we de normen en waarden van onze eigen cultuur als maatstaf gebruiken waarmee we de waarde van andere etnische groeperingen afmeten. Etnocentrisme wordt vaak in stand gehouden door culturele conditionering. We worden als kinderen van een bepaalde cultuur grootgebracht, en imiteren de reacties van andere leden van onze eigen cultuur. Op basis van deze conditionering kunnen we negatief reageren als we een individu ontmoeten met een andere culturele achtergrond die de dingen op zijn manier doet.
* **racisme**: het hebben van een vooroordeel ten opzichte van mensen van een ander ras of met een andere etnische achtergrond. Racisme is verwant aan etnocentrisme. Volgens de wetenschap bestaat er maar één ras, het menselijk ras, maar veel mensen gaan er op grond van uiterlijke kenmerken van uit dat er biologische verschillen bestaan tussen de leden van het menselijk ras. Het begrip ras heeft ondanks het onwetenschappelijke karakter veel invloed gehad, met name in koloniale samenlevingen. In die samenlevingen hing iemands status en macht volledig af van zijn huidskleur.
* **seksisme**: bevooroordeeld ten opzichte van leden van de andere sekse.

Als vooroordelen in het gedrag tot uiting komen spreken we van discriminatie. Discriminatie is het achterstellen van een bepaalde groepering. Een voorbeeld: een eigenaar van een discotheek weigert Marokkaanse jongens toe te laten. In Nederland is discriminatie verboden en moet iedereen gelijk behandeld worden.

Wat kunnen we doen om onze vooroordelen, het gebruik van stereotypen en discriminerende neigingen zo veel mogelijk te reduceren?

1. Erkennen dat we vooroordelen hebben en onszelf ertoe verplichten om ze zo veel mogelijk weg te nemen.
2. Nagaan welke stereotypen ten grondslag liggen aan onze vooroordelen en deze veranderen.
3. Inventariseren in welk gedrag onze vooroordelen tot uiting komen en ons gedrag veranderen.
4. Vrienden, vriendinnen en medestudenten om feedback vragen. In hoeverre laat ik blijken dat ik diversiteit waardeer en respecteer?

**Slachtoffer de schuld geven en de attributietheorie**

Veel mensen geloven dat we in een rechtvaardige wereld leven waarin mensen in de regel krijgen wat ze verdienen. Als je iets goeds overkomt, heb je dat verdiend, bijvoorbeeld omdat je een goed mens bent. En als je beroofd wordt, heb je dat verdiend omdat je niet goed hebt opgelet. Iemand die ’s avonds laat met veel geld op straat loopt vraagt er in deze visie om om beroofd te worden. Veel mensen hebben ook de neiging om te geloven dat zij verdienen wat hen zelf overkomt. Vaak geloven geweldsslachtoffers dat zij het op een of andere manier door hun eigen gedrag ‘verdiend’ hebben.

Wat gebeurt er als een situatie onrechtvaardig lijkt?

1. *We kunnen het slachtoffer de schuld geven*. Er is dan niets onrechtvaardigs gebeurd. Het komt maar al te vaak voor dat we geloven dat een individu dat het slachtoffer is van vooroordelen, stereotypering of discriminatie ‘iets verkeerds heeft gedaan’. We geven het slachtoffer de schuld van de situatie. De oorzaak voor de discriminatie of het ongeluk dat een ander treft schrijven we toe aan de persoonlijke kenmerken of gedragingen van het slachtoffer. We zoeken in de situatie naar oorzaken waardoor ons geloof in een rechtvaardige wereld niet in gevaar komt. Als het de eigen schuld is van het slachtoffer dan blijven de wereld en de toekomst voorspelbaar en beheersbaar. Want iedereen krijgt wat hij verdient.
2. *We gaan op zoek naar oorzaken die ons goed uitkomen*. Als een docent kritiek heeft op het werk dat we ingeleverd hebben, wat is dan de oorzaak? Zijn rotbui, het feit dat de docent het ontzettend druk heeft, dat hij ons niet mag of de beroerde kwaliteit van het ingeleverde werk? Op grond van onze observaties trekken we een conclusie over de oorzaak, een causale attributie. We kunnen kiezen voor interpersoonlijke of externe situationele factoren als oorzaken. Inspanningen en capaciteiten zijn interne persoonlijke factoren; geluk, de moeilijkheid van een opdracht of het gedrag en de persoonlijkheid van andere mensen zijn externe situationele factoren. Als je een goed cijfer voor een tentamen haalt, kun je dat toeschrijven aan het feit dat je er hard voor hebt gewerkt en je eigen intelligentie (interne attributies) of aan het feit dat het een gemakkelijk tentamen was (externe attributie). Als een medestudent met zijn studie stopt, kun je interne oorzaken (een gebrek aan motivatie) maar ook externe oorzaken aanwijzen (financiële problemen).

We maken causale attributies om onze successen en mislukkingen te verklaren. Deze attributies dienen vaak ons eigenbelang. Positieve resultaten zijn ons eigen werk, de schuld voor negatieve resultaten ligt buiten onszelf. De meeste mensen hanteren het volgende systeem: successen hebben we aan onze eigen capaciteiten en inspanningen te danken, mislukkingen worden veroorzaakt door pech, lastige mensen of moeilijke opdrachten. Hetzelfde geldt voor successen en mislukkingen van een groep.

**Botsing van culturen**

In onze contacten met individuen met een andere achtergrond kunnen we ook met botsende culturen te maken krijgen: een conflict over fundamentele waarden. De meest voorkomende vorm is dat leden van een minderheidsgroepering hun vraagtekens zetten achter de waarden van de meerderheid. De reacties die we dan bij leden van de meerderheid zien, zijn:

1. *Zich bedreigd voelen*: zij reageren met vermijding, ontkenning en defensief gedrag.
2. *Zich verward voelen*: zij gaan op zoek naar meer informatie om te kijken of het probleem opnieuw gedefinieerd kan worden.
3. *Zich gesterkt voelen*: zij gaan beter anticiperen, worden alerter en ondernemen positieve acties om het probleem op te lossen.

Er doen zich tussen en in groepen veelvuldig botsingen tussen verschillende culturen voor. Als die conflicten op de juiste wijze gehanteerd worden kunnen alle partijen ervan leren. De Vlaamse filosoof Mark Heirman maakt in zijn boek ‘Beschavingen botsen niet’ (2006) onderscheid tussen cultuur en beschaving. ‘Een cultuur is wat volken van elkaar onderscheidt, een beschaving van hen verenigt.’ Een beschaafde samenleving legt ons niet zozeer regels op, maar maakt duidelijk wat ze niet accepteert, zoals slavernij, de doodstraf, geweld en discriminatie. Dit zijn universele doelen die een universele beschaving mogelijk maken die naast vele diverse culturen kan bestaan.

**Richtlijnen voor het omgaan met diversiteit**

1. Onderken dat diversiteit in een groep een onontkoombaar gegeven is.
2. Onderken dat het in een globaliserende wereld steeds belangrijker wordt om effectief te kunnen samenwerken met mensen met een andere achtergrond.
3. Maak de groep zo heterogeen mogelijk. Dit bevordert de productiviteit en de kans op succes.
4. Een heterogene groepssamenstelling zorgt vaker voor conflicten. Maak daarom afspraken over hoe er wordt omgegaan met conflicten in de groep.
5. Ga na of er bepaalde barrières zijn aanwezig zijn die het gebruikmaken van de mogelijkheden van diversiteit in de weg staan of neem ze weg.
6. Versterk de positieve interdependentie in de groep. Dan wordt diversiteit een inspiratiebron in plaats van een hindernis.
7. Zorg ervoor dat de groepsleden:
8. Hun eigen sekse, religieuze, etnische en culturele achtergrond leren waarderen;
9. De sekse, religieuze, etnische en culturele achtergronden van andere groepsleden leren waarderen;
10. Een sterke overkoepelende identiteit van ‘groepslid’ ontwikkelen die de verschillen tussen de groepsleden overstijgt;
11. Pluralistische waarden ontwikkelen met betrekking tot de gelijkheid, de vrijheid en de rechten van individuele groepsleden, en de verantwoordelijkheden van het groepslidmaatschap.
12. Bevorder de persoonlijke relaties tussen de leden, waardoor levendige discussies mogelijk worden. Deze discussies zorgen voor nuancering in het beeld dat de leden van elkaars verschillen hebben.
13. Verhelder miscommunicaties tussen de groepsleden.

#### 6. Diversiteit in Nederland

In haar oratie “Paradoxen van culturele erkenning, management van diversiteit” in Nieuw Nederland wijst Halleh Ghorashi, hoogleraar management van diversiteit en integratie aan de Vrije Universiteit, op het gevaar van culturalisering. **Culturalisering** betekent dat de culturele achtergrond van een individu gebruikt wordt om al zijn gedachten en gedragingen te verklaren. Zij is een tegenstander van het denken in culturele categorieën. Autochtone Nederlanders zien migranten vaak als totaal andere mensen, die weinig met hen gemeen hebben, op grond van het feit dat ze een andere culturele achtergrond hebben. Volgens haar moet de visie op het Nederlanderschap veranderen. Het begrip Nederlander zou een veel heterogener karakter kunnen krijgen en ruimte kunnen bieden aan mensen die verschillende culturen in zich verenigen. Culturele diversiteit zou dan geen bedreiging voor de Nederlandse identiteit zijn, maar juist een versterking betekenen. In de praktijk: de nieuwe Nederlandse identiteit omvat niet alleen autochtone Nederlanders, maar ook Turks-Nederlanders, Iraans-Nederlanders, Somalisch-Nederlanders, Marokkaans-Nederlanders enzovoort. In een nieuw Nederland kijken we verder dan de culturele achtergrond van een individu, bestaat ruimte voor anders-zijn en hebben we meer oog voor de overeenkomsten tussen mensen.

**Overkoepelende groepsidentiteit**

Kleine groepen bestaan uit individuen met verschillende religieuze, sociaaleconomische, etnische en culturele achtergronden. Een dergelijke samenstelling kan positief uitwerken als de groepsleden elkaar leren kennen, de diversiteit leren waarderen en leren hoe zij de aanwezige diversiteit kunnen gebruiken voor het oplossen van problemen en het verhogen van de productiviteit van de groep. Dit is alleen mogelijk als de groepsleden een gemeenschappelijke identiteit vormen. De overkoepelende groepsidentiteit overstijgt de individuele identiteiten en belichaamt de in de groep aanwezige diversiteit. Er is met andere woorden ‘eenheid in verscheidenheid’.

Om een overkoepelende identiteit te vormen is het nodig dat groepsleden:

1. *De eigen identiteit waarderen*. Onze identiteit definieert ‘wie we zijn’. Onze identiteit helpt ons om spanningen het hoofd te bieden, geeft ons leven stabiliteit en consistentie, en bepaalt welke informatie we tot ons nemen en hoe we deze informatie ordenen en onthouden. Een persoonlijke identiteit bestaat uit vele subidentiteiten, zoals onze *geslachtsidentiteit, culturele identiteit, religieuze identiteit* enzovoort. We moeten al onze subidentiteiten onderkennen en waarderen. Het respecteren van onze subidentiteiten legt de basis voor ons zelfrespect.
2. *De identiteit van andere groepsleden waarderen*. We moeten leren hoe we ons respect voor diverse achtergronden tot uitdrukking kunnen brengen en de aanwezige diversiteit als een verschijnsel kunnen zien dat de kwaliteit van leven en de levensvatbaarheid van de groep verhoogt.
3. *Meewerken aan de ontwikkeling van een overkoepelende identiteit*. Het lidmaatschap van een werk – of lesgroep wordt niet direct door afkomst of religie, maar eerder door de omstandigheden bepaald. In een werkgroep worden studenten met zeer uiteenlopende achtergronden verenigd. Een werkgroep heeft een eigen cultuur die de plaats inneemt van de culturen van de individuele leden. De leden van een werkgroep moeten leren hoe zij de overkoepelende identiteit van de groep een vooraanstaande plaats kunnen geven en kunnen gebruiken om conflicten die voortkomen uit de onderlinge verschillen tussen de groepsleden op te lossen.
4. De democratische waarden van vrijheid, gelijkheid en rechtvaardigheid als uitgangspunt nemen. Alle leden hebben inspraakmogelijkheden en vrijheid van meningsuiting en worden als gelijkwaardig beschouwd. Alle leden hebben het recht en de verantwoordelijkheid om mee te werken aan het realiseren van de groepsdoelen. Zij mogen van de groep verwachten dat deze rekening houdt met hun wensen en behoeften. Op sommige momenten maken alle leden hun eigen behoeften en wensen ondergeschikt aan het groepsbelang. Deze waarden verenigen de groepsleden en vormen de cultuur van de groep.

**Subtiele wereldwijsheid**

Sommige mensen beschikken over een zekere **subtiele wereldwijsheid** en weten zich in veel verschillende situaties en culturen te gedragen. Zij zijn hoffelijk, goedgemanierd en beschaafd. Andere mensen kunnen niet verder kijken dan hun eigen situatie en perspectief. Om de noodzakelijke wereldwijsheid te kunnen ontwikkelen en ons de vereiste vaardigheden eigen te kunnen maken, moeten we in contact komen met mensen met zeer verschillende culturele, etnische, sociaaleconomische en historische achtergronden. Het lezen van boeken en het bijwonen van lezingen is niet voldoende. Wat wel?

1. *Interactie*. Zoek situaties op waarin je met een grote voorbeeld verscheidenheid aan mensen in contact kunt komen. Waarom? Omdat je waarde hecht aan diversiteit en onderkent dat het belangrijk is dat je relaties opbouwt met mensen met uiteenlopende achtergronden en je kennis over multiculturele vraagstukken uitbreidt.
2. *Vertrouwen*. Wees open over jezelf en toon je interesse voor relaties met medestudenten en collega’s met een andere achtergrond en stel je betrouwbaar op als anderen hun opvattingen en reacties met jou delen. Betrouwbaar zijn betekent ook dat je respect toont door of voor diversiteit.
3. *Openheid*. Stimuleer medestudenten en collega’s om eerlijk en openhartig te zijn over hun meningen, gevoelens en reacties. Sommige gebeurtenissen of vormen van taalgebruik zijn voor ons neutraal, maar kunnen voor mensen met een andere achtergrond kwetsend of pijnlijk zijn. Daarom is het belangrijk dat zij openhartig zijn over hun reacties en deze uitleggen. Alleen dan kunnen we begrijpen wat voor hen als een gebrek aan respect of als kwetsend wordt ervaren.

**Verhelderen van miscommunicatie**

Communicatie is een van de meest complexe aspecten van het onderhouden van relaties met mensen met een andere achtergrond. Communicatie verloopt voor een belangrijk deel via verbale en non-verbale uitingen. Deze zijn sterk gekoppeld aan de leefwereld van mensen. Wat kunnen we doen om verbaal effectief te kunnen communiceren?

1. *Letten op ons taalgebruik*. Het is belangrijk dat we weten welke woorden en uitdrukkingen gepast zijn en welke niet. Termen en uitdrukkingen waarmee we anderen beledigen en denigreren, dienen we zo veel mogelijk te vermijden. Taalgebruik kan stereotypen bevestigen en de communicatie verslechteren.
2. *Bewust worden van de communicatiestijl*. Niet alleen wat je zegt is belangrijk, maar ook hoe je het zegt. Je gezichtsuitdrukking, gebaren, houding, kleding, je stemgebruik bepalen allemaal hoe je boodschap overkomt.

We kunnen nooit met zekerheid voorspellen hoe een ander op onze woorden zal reageren, maar we kunnen, als we de onderstaande richtlijnen volgen, het risico op miscommunicatie zo klein mogelijk maken:

1. Maak gebruik van alle communicatievaardigheden die we in het boek besproken hebben.
2. Maak duidelijk wat je hebt bedoeld als je merkt dat de ander je woorden verkeerd interpreteert.
3. Gebruik inclusieve termen in plaats van exclusieve, zodat je niemand insluit.
4. Vermijd bijvoeglijke naamwoorden die de aandacht op specifieke groeperingen richten en suggereren dat de betrokkene een uitzondering is. Bijvoorbeeld: zwarte dokter, vrouwelijke piloot, oudere docent, blinde advocaat.
5. Gebruik citaten, referenties, metaforen en analogieën uit verschillende bronnen, die diversiteit weerspiegelen. Gebruik dus niet alleen Europese en Amerikaanse bronnen.
6. Vermijd termen waarmee je anderen een stempel opdrukt of kleineert, zoals invalide, meisje, jongetje of onruststoker.
7. Wees je ervan bewust dat woorden voor verschillende mensen een andere betekenis kunnen hebben. Het gaat om de betekenis die de ander aan onze woorden geeft, niet om onze eigen betekenis. Deze betekenissen kunnen bovendien in de loop der tijd veranderen. Woorden die voor de een neutraal zijn, hebben voor anderen een bepaalde lading. Het woord ‘dame’ bijvoorbeeld werd vroeger als een compliment beschouwd, maar moderne geëmancipeerde vrouwen willen vaak niet zo aangesproken worden.

1. [↑](#footnote-ref-1)