

2016-2017

# *Van verwijdering naar verbinding*

*Conflicthantering binnen de bovenbouw van de afdeling VMBO Basis/Kader*



Renders, Amanda  
Renders, Amanda  
Sondervick College

Begeleider: Douwe Beijaard

## Inhoud

<b>1</b>	<b>Samenvatting</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>4</b>
2.1	Aanleiding.....	4
<b>3</b>	<b>Theoretisch kader</b> .....	<b>6</b>
<b>4</b>	<b>Onderzoeksvragen</b> .....	<b>10</b>
<b>5</b>	<b>Methoden</b> .....	<b>11</b>
5.1	Meetinstrumenten .....	11
5.2	Onderzoeksgroep .....	11
5.3	Data analyse .....	12
5.3.1	Verwerking VIL: .....	12
5.4	Betrouwbaarheid en validiteit.....	12
<b>6</b>	<b>Resultaten</b> .....	<b>14</b>
6.1	Procedure lesverwijdering.....	14
6.2	Relatie docent – leerling in kader van lesverwijderingen .....	14
6.3	Welke competenties/vaardigheden van docenten binnen het gebied van invloed en nabijheid (interpersoonlijk gedrag).....	15
6.4	Visie op lesverwijderingen?.....	20
6.5	Gedachten en gevoelens over lesverwijderingen .....	21
6.6	Werkplezier docenten .....	21
<b>7</b>	<b>Conclusie en discussie</b> .....	<b>22</b>
7.1	Conclusie .....	22
7.2	Sterke en zwakke punten van het onderzoek .....	24
7.3	Aanbevelingen.....	24
7.4	Vervolg onderzoek.....	25
<b>8</b>	<b>Literatuur</b> .....	<b>27</b>
<b>9</b>	<b>Bijlagen</b> .....	<b>28</b>

# 1 Samenvatting

Het Sondervick College is een brede school, waar alle typen Voortgezet Onderwijs geboden worden. Binnen het Sondervick College is een Interne Rebound Klas (IRK) gefaciliteerd, die intern de *Time Out Voorziening (TOV)* wordt genoemd. De TOV wil graag preventief werken, zodat plaatsing als gevolg van ernstige gedragsproblemen zoveel mogelijk voorkomen kan worden. Binnen de TOV worden leerlingen opgevangen die tijdelijk niet in de reguliere klas kunnen functioneren. Hierbij valt te denken aan langdurig zieke leerlingen, leerlingen die terugkeren vanuit thuiszitten en/of leerlingen met gedragsproblemen. Met name deze laatste groep vormt de grootste doelgroep voor de TOV.

De TOV is er voor alle leerlingen van het Sondervick College. Met name de bovenbouw afdeling (leerjaar 3,4) van het VMBO Basis/Kader doen een beroep op de TOV. Dit onderzoek richt zich daarom enkel op deze doelgroep.

Er wordt een veelal een beroep gedaan op de TOV voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen waarbij de relatie tussen docent en leerling onherstelbaar beschadigd is. De verstoring van relatie resulteert vaak in vele lesverwijderingen, met als gevolg dat de afdeling/docent regelmatig niet meer open staat om de leerling terug te ontvangen binnen de reguliere lessetting. Binnen dit onderzoek richt ik mij daarom op de relatie tussen leerkracht en leerling, wat de visie is op het huidige systeem van lesverwijdering en welke competenties docenten nodig hebben om lesverwijdering te vermijden en/of vreedzaam op te lossen.

Uit dit onderzoek blijkt dat het huidige systeem van lesverwijdering door zowel docenten, leerlingen als teamleiders niet als optimaal wordt ervaren en de lesverwijderingen, op deze manier georganiseerd, niet het juiste effect bewerkstelligen.

Er is een duidelijk verband tussen het aantal lesverwijderingen en de relatie tussen docent en leerling (klas). Wanneer de relatie slecht is, zullen er meer leerlingen verwijderd worden. De docentstijl heeft een grote invloed op de relatie tussen leerkracht en leerling. Op basis van de Roos van Leary (1957) ontwikkelde Créton & Wubbels (1984) de Interpersoonlijke Cirkel Docent. Bijpassend is de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) ontwikkeld. Middels de VIL kunnen interpersoonlijke percepties van het gedrag van docenten in kaart gebracht worden. De VIL meet de mate van Invloed en Nabijheid die docenten over het algemeen in hun gedrag in de klas laten blijken.

Figuur 1. Model voor Interactioneel Leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984).



Interpersoonlijke Cirkel Docent (Brekelmans et al., 2010).



Figuur 1 Model voor Interactioneel Leraarsgedrag. Overgenomen uit *Handboek Groepsdynamica van Jan Remmerswaal*, 2013, Uitgeverij Boom/Nelissen

Leerlingen binnen het Sondervick College, afdeling VMBO B/K leerjaar 3 en 4, benoemden met name dat zij een prettige band met een docent ervoeren wanneer een docent veel interventies binnen de sector SO begrijpend toepast, kenmerkend hiervoor zijn: ruimte gevend, interesse tonen en te vertrouwen zijn. Met name de interventies binnen de sector TB Corrigerend (waaronder dreigen met straf, snel boos worden) worden door leerlingen als relatie belemmerend ervaren.

Bij het vreedzaam oplossen van conflicten is het confrontatiegesprek een belangrijke stap. Juist deze stap wordt momenteel vaak overgeslagen door gebrek aan tijd. Hierdoor krijgt de leerling niet altijd op de juiste wijze feedback op eigen handelen, waardoor de kans op herhaling toeneemt.

## 2 Inleiding

### 2.1 Aanleiding

Binnen het Sondervick College is een Interne Rebound Klas (IRK) gefaciliteerd, die intern de *Time Out Voorziening (TOV)* wordt genoemd. De TOV wil graag preventief werken, zodat plaatsing als gevolg van ernstige gedragsproblemen zoveel mogelijk voorkomen kan worden. Binnen de TOV worden leerlingen opgevangen die tijdelijk niet in de reguliere klas kunnen functioneren. Hierbij valt te denken aan langdurig zieke leerlingen, leerlingen die terugkeren vanuit thuiszitten en/of leerlingen met gedragsproblemen. Met name deze laatste groep vormt de grootste doelgroep voor de TOV.

Het Sondervick is een grote school waar al de typen voortgezet onderwijs worden geboden. De TOV is er voor alle leerlingen van het Sondervick College, echter wordt met name door het VMBO bovenbouw Basis/Kader een beroep gedaan op de TOV. De meeste gedragsproblemen die door docenten worden waargenomen hebben te maken met conflicthantering; leerlingen die continu de strijd aan gaan met docenten, niet of slecht met kritiek kunnen omgaan en hoogoplopende conflicten hebben met leeftijdgenoten. Veelal wordt door docenten en leerlingen een negatieve spiraal beschreven; leerlingen vallen op in de klas vanwege externaliserend gedrag (gedrag waar de omgeving last van heeft, zoals bijvoorbeeld schelden of roepen door de klas), docenten spreken leerlingen hier op aan wat vaak resulteert in een negatieve confrontatie die leidt tot een lesverwijdering. Wanneer de lesverwijderingen toenemen, volgt een serie strafmaatregelen waaronder een blokkrooster (dagelijks lesrooster van 08:00-16:00) en een schorsing. Mede door het straffen versterkt het negatieve gedrag van de leerling en is het vertrouwen tussen leerling en docent zichtbaar geschaad (Mainhard, 2009). Voor zowel docenten als leerlingen levert dit een onbevredigende situatie op, waarbij een leerling in een negatieve spiraal terecht komt die het gedrag negatief beïnvloed.

Binnen de TOV is vastgesteld dat leerlingen veelal laat worden aangemeld waardoor gedragsproblemen steeds verder op lopen, docenten steeds minder vertrouwen hebben in de leerling en de leerling zich steeds minder welkom voelt op school. De problematieken zijn veelal zo hoog dat daardoor de TOV leerlingen niet genoeg handvatten kan bieden om het gedrag te reguleren én moet doorverwijzen naar hulpverlening buiten school. Daarnaast wordt de problematiek in klassenverband geregeld versterkt door de groepsdynamiek. De ervaring heeft geleerd dat een leerling snel terugvalt in oud gedrag wanneer deze na een bepaalde tijd weer terugkeert naar de klas. Graag willen we vanuit de TOV preventief werken, zodat leerlingen en docenten eerder ondersteund kunnen worden en een eventuele plaatsing in de TOV voorkomen kan worden. Om het preventief werken meer vorm te geven, is vorig schooljaar een nieuw beleid geschreven voor de TOV. Door een verandering in werkwijze en extra scholing kan er structureel meer aandacht worden besteed aan het bieden van preventieve trajecten om een eventuele TOV plaatsing zoveel mogelijk te voorkomen.

In eerdere jaren lag de focus van de TOV op de leerling. Door de verschuiving naar preventief werken staat de leerling in relatie met zijn omgeving nu voorop. Met de omgeving wordt zowel de groep (klas of samengestelde klassen) als het lesgevend team bedoeld.

Binnen de TOV onderschrijven we de stelling van de Kaizer Foundation Group "Gedrag roept gedrag op" (Remmerswaal, 2013). Uitgaande van deze stelling, zijn wij van mening dat ondersteuning alleen effectief is wanneer niet alleen de leerling, maar heel de omgeving wordt bekeken en waar nodig ondersteund.

Wanneer een leerling voor de TOV wordt aangemeld, is de relatie met veel docenten verstoord; de leerling reageert defensief op de docent(en), de onderlinge communicatie is veelal negatief wat leidt

tot blokkades, weerstand, verlies aan motivatie, verlagen van het gevoel van eigenwaarde en zetten aan tot een spiraal van wederzijds wantrouwen (Remmerswaal, 2013). Een leerling kan pas weer in de omgeving tot ontwikkeling komen, wanneer de communicatie positief wordt en de relatie met zijn of haar omgeving hersteld is. Om deze cyclus in de toekomst zo veel mogelijk te voorkomen, is het van belang dat de relatie tussen leerlingen en docent(en) goed wordt of blijft ook wanneer er sprake is van een conflictsituatie.

### 3 Theoretisch kader

Middels preventief werken willen we voorkomen dat de relatie tussen leerlingen en docent(en) dusdanig verstoord raakt dat een leerling niet meer functioneren in regulier klassenverband. De theoretisch onderbouwing richt ze daarom op de begrippen: relatie (leerkracht – leerling), conflicten.

Onder **relatie** wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd weten, ze erbij horen, ze het gevoel hebben welkom te zijn, ze zich veilig voelen. (Dijkstra, n.d.)

Binnen dit onderzoek wordt een conflict gezien als een situatie waarin twee of meerdere mensen elkaar tegenwerken of uitsluiten (Trimbos, 2006).

Binnen dit onderzoek wordt *relatie* gedefinieerd vanuit adaptief onderwijs. Onder relatie wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd voelen, erbij horen, het gevoel hebben welkom te zijn en zich veilig voelen (Dijkstra, n.d.). Adaptief onderwijs gaat uit van een drietal basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie. Als in voldoende mate is voldaan aan de behoefte aan relatie ('anderen waarderen mij en willen met mij omgaan'), aan de behoefte aan autonomie ('ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen') en aan de behoefte aan competentie ('ik geloof en heb plezier in mijn eigen kunnen') is er welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren en kan een leerling tot ontwikkeling komen. Wordt dit door docenten/medewerkers van de school niet geboden, dan ontstaan logischerwijs taakhoudings- en motivatieproblemen op school (Blijkwijk, 2012). Ook binnen de Zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985; 2000) wordt relatie als een van de basisbehoeften beschreven om tot ontwikkeling te komen en gemotiveerd te raken.

Zoals bovenstaand geschetst, gaat Adaptief onderwijs er vanuit uit dat zonder te voldoen aan de basisbehoeften een leerling niet optimaal tot ontwikkeling komt. Het promotieonderzoek 'De ontwikkeling van de leraar- leerling relaties en de interpersoonlijke competentie van leraren' onderschrijft deze visie. Tim Mainhard (2009) concludeerde hierbij dat de relatie tussen docent en klas belangrijk is voor de leerprestaties van leerlingen en hun plezier in leren. Wanneer een docent namelijk dichtbij een leerling staat, is hun interesse voor dat schoolvak groter (Mainhard, 2009). Het onderzoek 'Leraar- leerling relaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren' sluit hier op aan. Binnen dit onderzoek wordt geconcludeerd dat het stimuleren van positieve relaties vooral van belang lijkt in het Voortgezet Onderwijs, in het bijzonder voor kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus. Vaak neemt de motivatie op latere leeftijd juist af. Juist dan maakt het kennelijk uit of je een warme band met je leraar hebt (Koomen, 2011).

Voor een goede relatie tussen leerkracht en leerling is de start essentieel. Uit het onderzoek bleek dat het voor docenten heel moeilijk is om een verstoord relatie fundamenteel te veranderen; de voor een docent- klassysteem kenmerkende patronen bleken al herkenbaar gedurende de eerste les die een docent aan nieuwe klas. De start van het schooljaar is voor de relatie daarom de belangrijkste fase. Aangeraden wordt door Mainhard (2009) om vanaf de start van het schooljaar te bouwen aan een relatie met de leerlingen die gekenmerkt wordt door 'invloed' en 'nabijheid', daarnaast wordt afgeraden om dwingend of straffend op te treden. Dit gedrag verstoort de relatie met een klas duidelijk en meteen en helpt niet om de invloed van de docent in de klas te vergroten.

Binnen adaptief onderwijs wordt niet enkel de relatie met leerkracht en leerling bedoeld. Ook de leerlingen onderling hebben baat bij een positieve relatie. Tevens draagt het hebben van positieve onderlinge relaties bij aan het groepsklimaat, ook een gunstiger groepsklimaat zorgt voor betere leerprestaties (Remmerswaal, 2013). Terwijl aan de ene kant interacties vorm geven aan het klimaat of de sfeer in de klas, bepaalt het klimaat mede welke interacties tussen leerlingen en docenten meer waarschijnlijk zijn (Tartwijk, 2009).

Een groep doorloopt diverse fasen tot groepsvorming (Tuckman, n.d.) waaronder de stormfase.

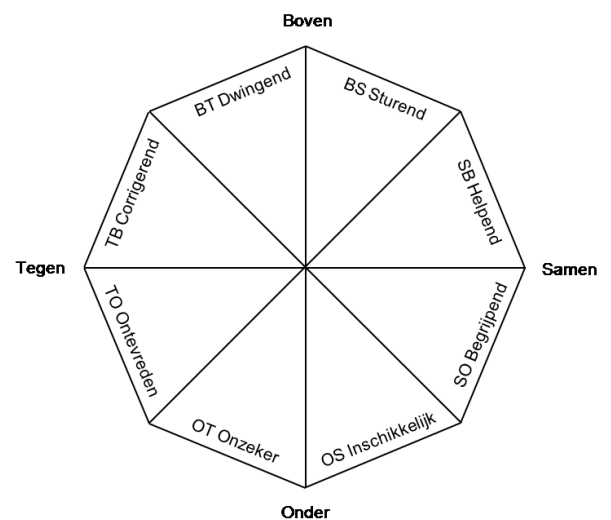
Deze fase is cruciaal voor het ontwikkelen van een positieve- of een negatieve groepsnorm. Groepen komen alleen goed tot hun recht wanneer deze goed begeleid worden, hierbij is de begeleiding op interactieniveau doorslaggevend.

Een docent kan, in het bijzonder bij de start van het schooljaar, een aantal interventies plegen waarmee hij/zij tegemoet komt de opbouw van een positief groepsklimaat:

- Ruimte geven voor een goede kennismaking, een persoonlijke begroeting en een rustige start;
- In het begin van de groep vaak gebruikmaken van subgroepen, waardoor de kans toeneemt dat ieder groepslid een bijdrage levert;
- Aansluiten bij de ervaring en de beleving van de groepsleden;
- Een klimaat van veiligheid en vertrouwen bevorderen waaronder positief bekrachtigen van ieders inbreng, herkenning bij elkaar stimuleren, bepaalde normen stimuleren;
- Een open en directe communicatie in de groep stimuleren;
- Kritiek en weerstand accepteren en serieus nemen en als dat mogelijk is het programma op de betreffende punten bijsturen of de eigen leiderschapsstijl aanpassen in de groep;
- Kritiek op de leider (docent) toestaan en (indien van toepassing) her etiketteren als constructieve poging tot verbetering van het groep functioneren. (Remmerswaal, 2013)

Als stagiaire al kreeg ik geregeld het advies van stagebeleidster(s) om streng om te treden zodat de leerlingen niet over je heen lopen. Dit advies hoor ik nog altijd terug in de docentenkamers tijdens pauzes én tijdens leerlingenbesprekingen. Wanneer een docent dit advies opvolgt, en enkel optreedt vanuit macht en zich vasthoudt aan regels en afspraken, kan de relatie met leerlingen en daarmee het pedagogisch klimaat onder druk komen te staan. Luc Stevens concludeert dat een goed pedagogisch klimaat in een groep of in een school niet te waarborgen is door procedures, afspraken of regels. Afstemming van het handelen op de behoefte op dit moment is essentieel (Herpen, 2011).

In bovenstaand advies wordt geopperd de invloed op de klas te vergroten door streng op te treden, oftewel je macht laten gelden. Het model de Roos van Leary , geeft middels twee assen de mate van macht en relatie aan. Op basis van de Roos van Leary (1957) ontwikkelde Créton & Wubbels (1984) de Interpersoonlijke Cirkel Docent (fig. 2). Dit model voor interpersoonlijk leraarsgedrag bestaat uit 8 sectoren, die worden geordend met behulp van twee dimensies: macht en nabijheid. De mate waarin de leraar macht of wel invloed uitoefent op zijn leerlingen staat uitgezet op de bovenste en onderste helft van de cirkel (veel versus weinig macht). De mate waarin de leraar vriendelijk, helpend oftewel nabij is staat afgezet op de linker en rechterhelft van de cirkel ('tegen' versus 'samen')



Figuur 2 Interpersoonlijke Cirkel Docent  
Overgenomen uit *Handboek Groepsdynamica* van Jan Remmerswaal, 2013, Uitgeverij Boom/Nelissen

Met de eveneens door Créton & Wubbels ontwikkelde Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) kunnen interpersoonlijke percepties van het gedrag van docenten in kaart gebracht worden.

De VIL meet de mate van Invloed en Nabijheid die docenten over het algemeen in hun gedrag in de klas laten blijken. Onderzoek laat zien dat wanneer leerlingen vinden dat hun docent relatief veel (emotionele) nabijheid combineert met relatief veel invloed, het klasklimaat gekenmerkt wordt door een rustige, prettige werksfeer (Wubbels, 2006). Wanneer de docent veel invloed heeft, zoals in bovenstaande voorbeeld, maar minder nabij is, vinden leerlingen die docent autoritair en zijn ze relatief angstig en dociel. Het sociaal klimaat in klassen waarin de invloed van de docent relatief laag

is, maar de leerlingen hem of haar wel als nabij ervaren, is 'rommeliger'. De docent is tolerant en de sfeer is positief (vriendelijke wanorde). Wanneer de docent volgens de leerlingen zowel weinig invloed heeft als weinig nabij is, is er veelal sprake over wanorde die vaak mede wordt gekenmerkt door agressie (Brekelmans, 1989; Créton & Wubbels, 1984; Levy, Wubbels, & Brekelmans, 1992; Wubbels et al., 2006) (Tartwijk, 2009). Wanneer we spreken van een positieve relatie gecombineerd met een prettige werksfeer, zal een docent zowel op invloed als nabijheid moeten inzetten.

Zoals bovenstaand staat geschetst hebben diverse onderzoeken het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling onderzocht. Binnen de onderwijspraktijk betekent dit niet dat een docent een leerling niet kan corrigeren op gedrag, omdat dit mogelijk de relatie schaadt. Juist wanneer er een relatie is van wederzijds vertrouwen en openheid kunnen docenten ook gedragsveranderingen bespreekbaar maken. Leerlingen reageren defensief op correcties wanneer zij zich bedreigd voelen of een bedreiging verwachten (Gibb, 1961). Docenten kunnen interventies, van de sociaal psycholoog Gibb, bewust inzetten om defensief gedrag bij leerlingen te verminderen.

Defensieve houding verminderend	Defensieve houding oproepend
Beschrijving	Beoordeling
Probleemgerichtheid	Dwang
Spontaniteit	Manipulatie
Empathie	Onverschilligheid
Gelijkwaardigheid	Superioriteit
voorlopigheid	Overtuigd zijn van eigen gelijk

Wanneer een leerling uit de les wordt verwijderd, wil een docent dat zijn of haar les niet wordt verstoord door negatief gedrag, maar ook dat negatief gedrag in de toekomst wordt verminderd of voorkomen. Na afloop van de lesverwijdering gaat de docent met de leerling in gesprek. Binnen dit gesprek wordt feedback gegeven aan de leerling. Het woord feedback betekent terugkoppeling op iemands handelen, die iemand informatie geeft over hoe zijn/haar gedrag wordt waargenomen/begrepen en ervaren. Met feedback laat je een ander weten hoe zijn/haar gedrag bij jou overkomt. Aan feedback zijn een aantal voorwaarden verbonden. De belangrijkste is dat je zo min mogelijk defensief communiceert (zie bovenstaande theorie Gibb). Feedback moet aan de volgende voorwaarden voldoen:

- Beschrijvend;
- Specifiek; voorkom algemene termen (zoals brutaal, onbeschoft) maar geef concrete voorbeelden.
- Rekening houden met de behoeften van zowel de ontvanger als de gever van feedback;
- Bruikbaar; goede feedback is bruikbaar en gericht op gedrag waar de ontvanger iets aan kan veranderen;
- Gewenst; goede feedback is gewenst, in tegenstelling tot afgedwongen. Feedback is het meest zinvol wanneer de ontvanger zelf de vraag heeft geformuleerd;
- Op het juiste moment;
- Duidelijk en precies geformuleerd;
- Correct. (Remmerswaal, 2013)

Hoewel aan de meeste voorwaarden kan worden voldaan, wordt de feedback niet altijd als gewenst ervaren. Immers heeft een leerling vooraf aan de lesverwijdering geen vraag gesteld en wordt er gesproken vanuit een conflict. Wanneer in gesprek wordt gegaan met een leerling na een lesverwijdering kan daarom ook de theorie van Egan (1970) worden meegenomen. Met een gesprek wordt een leerling geconfronteerd. Een confrontatie vindt plaats zodra een persoon gewild of ongewild iets doet of zegt tegenover een andere persoon, dat ertoe leidt dat die andere persoon gaat nadenken over een bepaald aspect van zijn gedrag en gestimuleerd wordt tot verandering.



Wanneer een docent een leerling confronteert, moet hij/zij (voor een prettig verloop) aan de volgende condities voldoen:

- Een goede relatie heeft met de geconfronteerde (of op zijn minst gevoelig is voor de kwaliteit voor de relatie)
- Een basishouding heeft van acceptatie laat merken naar de geconfronteerde;
- Zijn confrontaties als suggesties of verzoeken formuleert en niet als eisen;
- Zijn confrontaties richt op concreet zichtbaar gedrag en niet op onzichtbare motieven;
- Zijn confrontaties constructief formuleert en niet negatief;
- Zijn confrontaties in heldere en directe woorden formuleert;
- Feiten als feiten, vermoedens als vermoedens en gevoelens als gevoelens verwoorden en deze drie niet door elkaar haalt.

Mogelijk biedt het 5G-schema (fig. 3), vaak gebruikt binnen cognitieve gedragstherapie, een uitgangspunt om met leerlingen een confrontatiegesprek aan te gaan of een confrontatiegesprek te bekijken/voor te bereiden. Binnen cognitieve gedragstherapie wordt gedrag beschreven als een kettingreactie; een gebeurtenis bepaalt de gedachten, het gevoel en het gedrag.

Wanneer een leerling een negatieve relatie heeft met een docent, welke gekenmerkt wordt door conflicten, verandert voor zowel leerling als leerkracht de gedachten en het gevoel over een bepaalde les. Zowel leerkrachten als leerlingen kunnen opzien tegen een bepaalde les en gedachten hebben zoals: 'Het gaat nooit goed komen', 'Daar gaan we weer'. Deze negatieve gedachten leiden vanzelfsprekend tot negatief gedrag. Het gesprek na de lesverwijdering is essentieel om de relatie te herstellen, zodat de negatieve gebeurtenis (lesverwijdering) geen negatief gevolgen heeft voor de volgende les.



Figuur 3 5 G-schema  
Overgenomen van [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)

## 4 Onderzoeksvragen

De centrale vraag van dit onderzoek luidt als volgt:

*'Hoe kan de relatie tussen docent en leerling hersteld worden na een conflict dat heeft geresulteerd in een lesverwijdering?'*

Om te komen tot antwoorden op de centrale hoofdvraag, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- a) Welke schoolregels zijn opgesteld in het kader van lesverwijderingen? Verschilt de procedure van lesverwijdering per afdeling?
- b) Hoe verhoudt zich de relatie tussen docent en leerling, met het voorkomen en/of vreedzaam oplossen van een lesverwijdering?
- c) Welke competenties/vaardigheden van docenten, binnen het gebied van invloed en nabijheid (interpersoonlijk gedrag), zijn bepalend in het voorkomen van conflicten óf passend oplossen van conflicten?
- d) Wat is de visie van teamleiders, docenten en leerlingen op lesverwijderingen?
- e) Welke gedachten en gevoelens roepen lesverwijderingen/ conflicten op bij docenten en leerlingen en hoe vertaalt dit gevoel zich naar een volgende les?
- f) Hoe verhoudt zich de relatie tussen leerkracht en leerling en het werkplezier van docenten?

## 5 Methoden

Middels dit onderzoek wordt de huidige situatie rondom lesverwijdering binnen het Sondervick College, VMBO B/K bovenbouw in beeld gebracht met bijbehorende knelpunten en mogelijke suggesties om deze te verbeteren.

### 5.1 Meetinstrumenten

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van open interviews en de VIL (Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag).

Op de Roos van Leary (1957) baseerden Créton & Wubbels (1984) de Interpersoonlijke Cirkel Docent. Tevens ontwikkelden zij de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL). De VIL omvat uitspraken over de docent zoals “Is geduldig”, “Heeft gezag” en “Is ontevreden”. De antwoorden worden ingevuld middels een 5-puntschaal (geen – een beetje – neutraal – veel – zeer veel). De oorspronkelijke VIL bestond uit 77 items, binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van een verkorte versie van 14 items. In de verkorte lijst zijn uitspraken vervallen met een didactische connotatie (zoals “Kan goed uitleggen”), zijn de uitspraken geselecteerd die onder leerlingen de grootste consensus laten zien (intra class correlatie), en zijn de items geselecteerd die het meest betrouwbaar de acht prototypische docentgedragingen beschrijven. Deze procedure heeft geleid tot een verkorte lijst die meer valide (conceptueel scherper) is dan de oorspronkelijke versie (Tartwijk, van, Brekelmans, Brok & Mainhard, 2014).

De VIL meet de mate van invloed en nabijheid, nabijheid die docenten over het algemeen in hun gedrag in de klas laten blijken. Door leerlingen de VIL te laten invullen voor docenten waar ze een prettige of een slechte band mee hebben, is vergeleken welke gedragingen van docenten belangrijk worden gevonden om een band aan te gaan of te onderhouden.

### 5.2 Onderzoeksgroep

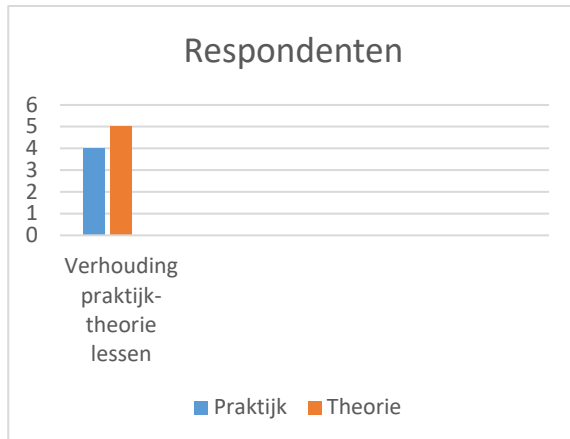
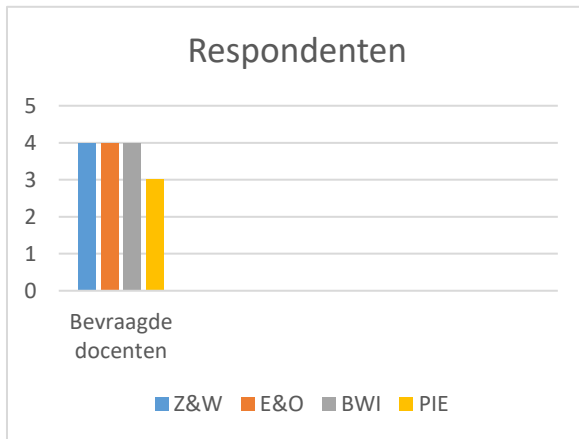
Het Sondervick College afdeling VMBO bovenbouw (leerjaar 3 en 4) kent 4 bovenbouwafdelingen:

- BWI (bouwen, wonen & interieur);
- PIE (produceren, installeren en energie), mobiliteit & transport;
- E&O (economie & ondernemen);
- Z&W (zorg & welzijn).

Binnen deze afdelingen zijn leerlingen, docenten en de 4 teamleiders bevraagd middels een open interview (zie bijlage I, II en III). Er is voor gekozen om een interview af te nemen om zo adequaat door te kunnen vragen en zoveel mogelijk informatie te verzamelen. Daarnaast zorgt het individuele interview met docenten en teamleiders ervoor dat respondenten elkaar niet beïnvloeden.

Op de vier praktijkpleinen zijn in klein groepsverband, maximaal 4 leerlingen uit verschillende derdejaars klassen, groepsinterviews afgenomen. De leeftijd van de leerlingen ligt tussen de 14-16 jaar. Leerlingen zijn willekeurig gekozen met behulp van de teamleiders en de docenten, met de vraag om zowel basis als kader leerlingen uit te kiezen. Binnen het onderzoek is geen rekening gehouden met de sekse van de leerlingen, omdat deze per plein sterk verschillen: Z&W heeft met name meisjes waar PIE en BWI vooral jongens aantrekken.

Docenten zijn deels naar aanleiding van de reputatiemethode benaderd voor een interview; leerlingen hebben in gesprekken aangegeven welke docenten zij prettig vonden en welke niet. Daarnaast zijn er zowel docenten geïnterviewd die lesgeven op de praktijkpleinen als docenten die theorie vakken geven én er is gekeken of docenten in meerdere bovenbouw teams lesgeven zodat de doelgroep zo representatief mogelijk is.



Docenten zijn allemaal wisselend van leeftijd en onderwijservaring. De onderwijservaring loopt uiteen van 2<sup>e</sup> jaars lerarenopleiding (maar wel in dienstverband), tot 33 jaar onderwijservaring (4,12, 15,17, 18, 33)

De VIL is anoniem afgenomen onder 13 leerlingen, uit zowel het derde als vierde leerjaar. De helft van de leerlingen heeft de opdracht gekregen de vragenlijst in te vullen waarbij zij een docent in gedachten namen waarmee ze een prettige/positieve band hebben. De andere helft van de leerlingen heeft de opdracht gekregen de vragenlijst in te vullen voor een docent waarmee ze geen prettige relatie hebben. Leerlingen hebben een korte instructie gekregen waarna de vragenlijst is ingevuld. De respondenten (16) hebben op enige manier gebruik gemaakt van ondersteuning die de school biedt, hieronder valt o.a. TOV plaatsing, klassentrajecten, plusklas (huiswerk en planning) en trainingen.

Gevraag is aan een Nederlands docent om de vragenlijst tijdens de les in te vullen. Hoewel hier bevestigend op is gereageerd, zijn deze lijsten niet meer terug ontvangen.

### 5.3 Data analyse

#### 5.3.1 Verwerking VIL:

De antwoorden van de vragenlijsten zijn middels Excel verwerkt, zodat er een gemiddelde score per sector gegeven kon worden. Deze scores zijn vervolgens verwerkt in de Interpersoonlijke Cirkel docent (Brekelmans et. al.,2010).

#### Interviews:

De interviews zijn opgenomen en vervolgens uitgeschreven. De uitwerkingen, van docenten en teamleiders, zijn ter goedkeuring aan de participanten voorgelegd. In de uitwerking is gezocht naar verbanden, tevens zijn de antwoorden gecodeerd op de sectoren die worden omschreven binnen de Interpersoonlijke Cirkel docent (Brekelmans et. al.,2010). Ter beoordeling zijn de resultaten nog extra nagekeken door een derde.

### 5.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Het afnemen van interviews past binnen een onderzoek. Binnen dit onderzoek is de huidige situatie rondom lesverwijderingen in kaart gebracht.

Door aan het beschrijvend onderzoek ook een betrouwbaar meetinstrument toe te voegen, kan de informatie deels ook objectief ingeschaald worden. De VIL is een veel gebruikt meetinstrument, welke inmiddels 25 wordt gebruikt. De resultaten vanuit de VIL zijn valide en betrouwbaar, evenals cultureel overdraagbaar (Brok, 2009).

Door de interviews op te nemen, is de informatie van re respondenten letterlijk overgenomen. Citaten hiervan zijn terug te vinden onder het hoofdstuk resultaten. De interviews zijn, zoals bovenstaand beschreven, ter goedkeuring voorgelegd aan de respondenten én nogmaals beoordeeld door een interbeoordelaar.

## 6 Resultaten

### 6.1 Procedure lesverwijdering

In het leerlingenstatuut staat beschreven dat een leerling verwijderd mag worden wanneer hij/zij de docent het lesgeven onmogelijk maakt. Wanneer een docent een leerling verwijderd, geeft de docent een rode kaart mee aan de leerling. De leerling gaat naar de aula waar hij /zij op de rode kaart de eigen zienswijze op de verwijdering moet invullen en vervolgens verder kan werken aan het vak waarvoor de leerling verwijderd is. Vijf minuten voor het einde van de les wordt de leerling geacht terug te keren naar de docent om in gesprek te gaan over de verwijdering. De docent vult op de rode kaart de zienswijze van de docent in en samen komen docent en leerling tot afspraken.

De afdeling PIE wijkt van deze procedure af door leerlingen bij lesverwijdering op te vangen op het praktijkplein in plaats van een leerling naar de aula te sturen.

De rode kaart wordt door de docent die de leerling verwijderd heeft, in het postvak van de mentor of teamleider gestopt. Tevens meldt de docent in Magister de verwijdering en reden van verwijdering. Na een verwijdering stuurt een teamleider een brief naar huis waarbij de verwijdering, reden van verwijdering en afspraken worden genoteerd. De afdeling Z&W wijkt hiervan af door de brieven te laten versturen door een leerlingbegeleider, de brieven worden wel door de teamleider gezien.

### 6.2 Relatie docent – leerling in kader van lesverwijderingen

#### Docenten:

Zes ondervraagde docenten geven aan minder conflicten te hebben met leerlingen wanneer er sprake is van een positieve relatie.

Één docent geeft aan dat soms is een conflict nodig is om op een bepaald punt/ relatie te komen: *“Uiteindelijk heb ik altijd een soort relatie met ze. Het kan soms heel erg knallen, soms is een conflict nodig om op een bepaald punt te komen. Als je niet mee gaat, komt er eerst een ontploffing en dan weet je ‘we moeten samen verder’.”* En één docent geeft aan nooit conflicten te hebben met leerlingen: *“Nooit een conflict met een leerling. Alle leerlingen een goede relatie; goed in de zin van het ene kind heeft misschien meer nodig dan een ander kind maar dan is het voor allebei goed.”*

#### Teamleiders:

3 teamleiders zien een duidelijk verband tussen het aantal lesverwijderingen en de relatie van docent en leerling.

Teamleider: *“Waar de relatie niet goed is, zie je dat aantal lesverwijderingen veel hoger is. Je zou eigenlijk als ondersteuningsteam moeten kijken naar hoeveel lesverwijderingen iedereen op zijn naam heeft staan. Dat is een teken om met mensen aan het werk gaan.”*

Één teamleider benoemt hierbij dat het belangrijk is dat je als team één lijn uitzet en dezelfde richting op gaat: *“Belangrijkste binnen VMBO B/K dat je als team dezelfde lijn uitzet en dezelfde richting op gaat en leerlingen ook voelen dat als je iets bij de een doet, de ander het ook weet en uiteindelijk iedereen weet hoe het er voor staat. Als team zijnde moet je daar je best voor doen.”*

Deze bewering onderschrijven twee docenten van dit team. Een van hen benoemt dat ze zich altijd gesteund voelt: *“Wanneer er iets gebeurt, bijv. wanneer ik een conflict heb, voel mij nooit alleen staan als ik lesgeef. Omdat zij (praktijkdocenten) op de pleinen werken, is er altijd iemand die mij steunt of dat de leerlingen niet alleen door de gebouwen hoeven te lopen.”* Een andere docent van dit team, had bij meerdere teams gewerkt en benoemde het verschil tussen afdelingen op deze manier: *“Als ik iets zeg, verwacht ik dat de mentor een open gesprek aan gaat met de leerling en niet op de*

*man persoonlijk. Dan komt de leerling verhaal halen bij de docent. Dat is een stuk bescherming dat nodig is naar elkaar toe. Bij ons proberen we dat breed te houden 'wij als team vinden'. Kan een kind niet naar één docent stappen, voorkom je dat de relatie met een docent verslechtert."*

#### Leerlingen:

Alle ondervraagde leerlingen geven aan dat een docent waar ze een band mee ervaren, hen makkelijker aan kan spreken op hun gedrag:

*"Dan luister ik ook, anders luister ik niet."*

*"Als ik een docent niet aardig vind en die spreekt mij aan en het staat mij niet aan, dan negeer ik die gewoon of ik word boos."*

*"Ik hou me juist in bij docenten die ik mag."*

Daarnaast geven leerlingen aan dat het hebben van een band met een docent bepalend is of ze een docent prettig vinden, wat samenhangt met het rustig kunnen werken in een klas. Hier worden verschillende interventies benoemd, deze staan verwerkt in figuur 4 en 5.

### 6.3 Welke competenties/vaardigheden van docenten binnen het gebied van invloed en nabijheid (interpersoonlijk gedrag).

De interventies die leerlingen passend vinden bij het aangaan van een relatie, staan geordend in figuur 4. Onderstaand een samenvatting van deze punten:

#### Leerlingen:

Leerlingen benoemen vooral dat vaardigheden binnen de sector Begrijpend belangrijk zijn om een band te ontwikkelen tussen docent en leerling.

Onder de sector Begrijpend vallen interventies als:

- Ruimte geven
- Docenten redelijk aanpassen aan jou; *"weten wat je kan hebben en wat niet."*
- Vrolijk positief
- Interesse tonen, waar je ook over dingen buiten school mee kan praten.
- Docent die zich in de leerlingen kan verplaatsen: *"Praat niet tegen je als een leraar, niet zo afstandelijk."*
- Te vertrouwen zijn: *"Iemand waar je ook over andere dingen, buiten school, mee kan praten. Die je kan vertrouwen."* en leerlingen vertrouwt: *"Niet meteen denken dat leerlingen smoesjes vertellen."*
- Ongelijk kunnen toegeven

Naast de sector SO, scoort ook de sector SB '(Helpend) vriendelijk hoog bij leerlingen (2<sup>e</sup> plaats).

Binnen deze sector vallen interventies als:

- complimenten geven;  
leerling: *"Belonen werkt veel beter dan straffen. De meeste docenten hebben wel wat te zeggen als je het fout doet, maar niet als je het goed doet. Als het wel wordt gezegd, weet ik dat ik het goed doe en ga ik ook beter mijn best doen. Ga je ook beter door naar de volgende les (positiever), heb je het gevoel dat je het goed doet. Meer vertrouwen in dat de volgende les goed gaat." "Als je verwijderd bent, weet je de volgende les dat er meer kans is dat je eruit wordt gezet."*
- Te vertrouwen zijn;
- Vrolijk, positief;
- Geven aandacht aan je vragen;

Naast de eerder genoemde interventies geven alle leerlingen aan dat humor belangrijk is in de lessen *“Niet alleen maar serieus maar ook grapjes. Grapjes moeten wel duidelijk zijn, anders raak ik in de war. Daar hou ik niet van.”* *“Mee lachen en grappen maken. Niet alles serieus oppakken.”*

Leerlingen geven daarnaast aan dat het hebben van een band maakt dat je beter je best doet in de les: *‘Al werken we maar 20 min bij prettige docenten, dan werken we nog meer dan bij een docent die niet prettig is.’*

Interventies die door leerlingen getypeerd worden voor een docent waar zij geen relatie mee hebben, zijn weergegeven in figuur 5. Onderstaand een samenvatting hiervan.

Met name interventies passend in de sector TB Corrigerend worden als leerlingen negatief ervaren. Wanneer de docentstijl teveel in deze sector bevindt, ervaren de leerlingen geen band met de docent. Binnen deze sector vallen interventies zoals:

- Dreigen met straf;
- Snel boos worden.

Tevens benoemen leerlingen dat binnen de sector BT Dwingend ook interventies passen die door hen worden geassocieerd met een docent waar ze geen band mee ervaren, hierbij benoemen leerlingen met name het ongelijk behandeld worden en autoritair gedrag van docenten: *“Ik vind dat juffen en sommige meesters een beetje macht misbruiken, ze denken dat ze hier de baas zijn. Ze mogen alles zeggen over ons, maar wij moeten onze mond houden. Daar kan ik echt niet tegen, als ik er niet tegen kan, ga ik irritant doen.”* *“Ze zeggen bijvoorbeeld: ik beslis, ik zeg wat je moet doen. Ik mag niet mee denken over een oplossing. Ze denken dat ze alles kunnen maken.”*

90% van de ondervraagde docenten geeft aan dat een relatie tussen leerkracht en leerlingen in het VMBO B/K heel bepalend is, genoemd wordt dat er eerst een persoonlijke relatie nodig is voor je een werkrelatie kan aangaan. Docent: *“Leerlingen moeten je leuk vinden om enigszins vooruit te branden te zijn.”*

#### Docenten en teamleiders:

Twee respondenten geven aan relatie het belangrijkste te vinden en dat de lesstof daaraan ondergeschikt staat (Docent: *“Lesstof staat op de 2e plek. Pedagogische vaardigheden op de eerste plek.”*).

Twee respondenten geven aan dat ze denken dat het voor praktijk docenten makkelijker is om een band op te bouwen, omdat er meer lessen gegeven worden. Leerlingen spreken dit tegen (leerling: *“Geen betere band met docenten omdat je ze meer ziet, heeft er niks mee te maken.”*), zij geven aan dat het aan het karakter van een docent ligt en niet aan de hoeveelheid tijd. Ook één teamleider ondersteunt dit statement: *“Pleindocenten hebben een luxe, maar het is ook een kwestie van je houding, persoon en niet alleen het aantal uren.”*

Leerlingen zijn dan ook niet over alle pleinen tevreden. Leerlingen van het PIE plein en de afdeling Interieur zijn tevreden over het plein en de sfeer: Leerlingen PIE: *“Plein heb ik ook zin in.”* *‘Yes na de pauze plein.’* *Ben ik bezig met mijn handen*, Leerlingen: *“Interieur plein is fijner: zit je niet de hele tijd stil. Iets meer vrijwillig zeg maar.”*. Leerlingen van BWI en Zorg & Welzijn zijn niet tevreden: leerlingen Z&W: *“Moet heel veel zelf doen of samen werken. Docenten gaan met andere leraressen kletsen.”* *“Docenten bereiden de les niet voor. Zitten we 20 min niks te doen en docent zit dan bij het bureau voor te bereiden. Gaat een andere leraar tegen je schreeuwen.”* en leerlingen van economie & ondernemen zijn wisselend tevreden.



Docenten geven allemaal aan te investeren in de relatie met leerlingen. Docenten benoemen met name interventies binnen de sector SO Begrijpend, hierbij wordt de interventie: oprecht interesse tonen het meest genoemd. Hoewel docenten aangeven dat zij investeren middels interventies passend in SO Begrijpend, ervaren leerlingen dit niet bij alle ondervraagde docenten.

#### Oplossen van conflicten

Bepalend bij het oplossen van conflicten lijkt ook het tijdstip te zijn. Zowel docenten, leerlingen als teamleiders geven aan dat het terugkom gesprek niet altijd gevoerd wordt. De meest voorkomende reden hiervoor is het tijdstip. Wanneer leerlingen na de lesverwijdering niet terugkomen om deze te bespreken, worden zij daar niet altijd op aangesproken. Binnen het terugkomgesprek vinden leerlingen het belangrijk dat er ook naar hen wordt geluisterd, zo geven leerlingen aan dat een docent wegloopt tijdens het terugkomgesprek, dat de reden van de verwijdering niet aan hen wordt verteld (*“Als je een rode kaart moet halen en je vraagt de reden, dan zeggen ze reden ook niet.”*), dat ze niet mee mogen denken over een oplossing (straf): *“We moeten luisteren en bevestigen wat ze zeggen, mag niet je eigen mening hebben dan worden ze boos. Ze zeggen bijvoorbeeld: ik beslis alles, ik zeg wat je moet doen. Ik mag niet mee denken over een oplossing. Ze denken dat ze alles kunnen maken.”*

Daarnaast is het voor leerlingen bepalend of een lesverwijdering, in hun ogen, terecht is of onterecht is. Wanneer een lesverwijdering onterecht is, worden leerlingen boos of negeren zij de docent. Dit bepaalt mede hoe en of een leerling terugkeert naar de docent.

Ook docenten zien deze tegenstelling. Zij geven aan dat wanneer een relatie met een klas goed is, de leerlingen elkaar corrigeren (Docent: *“Als je echt een band hebt, spreken leerlingen elkaar onderling aan.”*)

Fig. 4 Relatie versterkende interventies

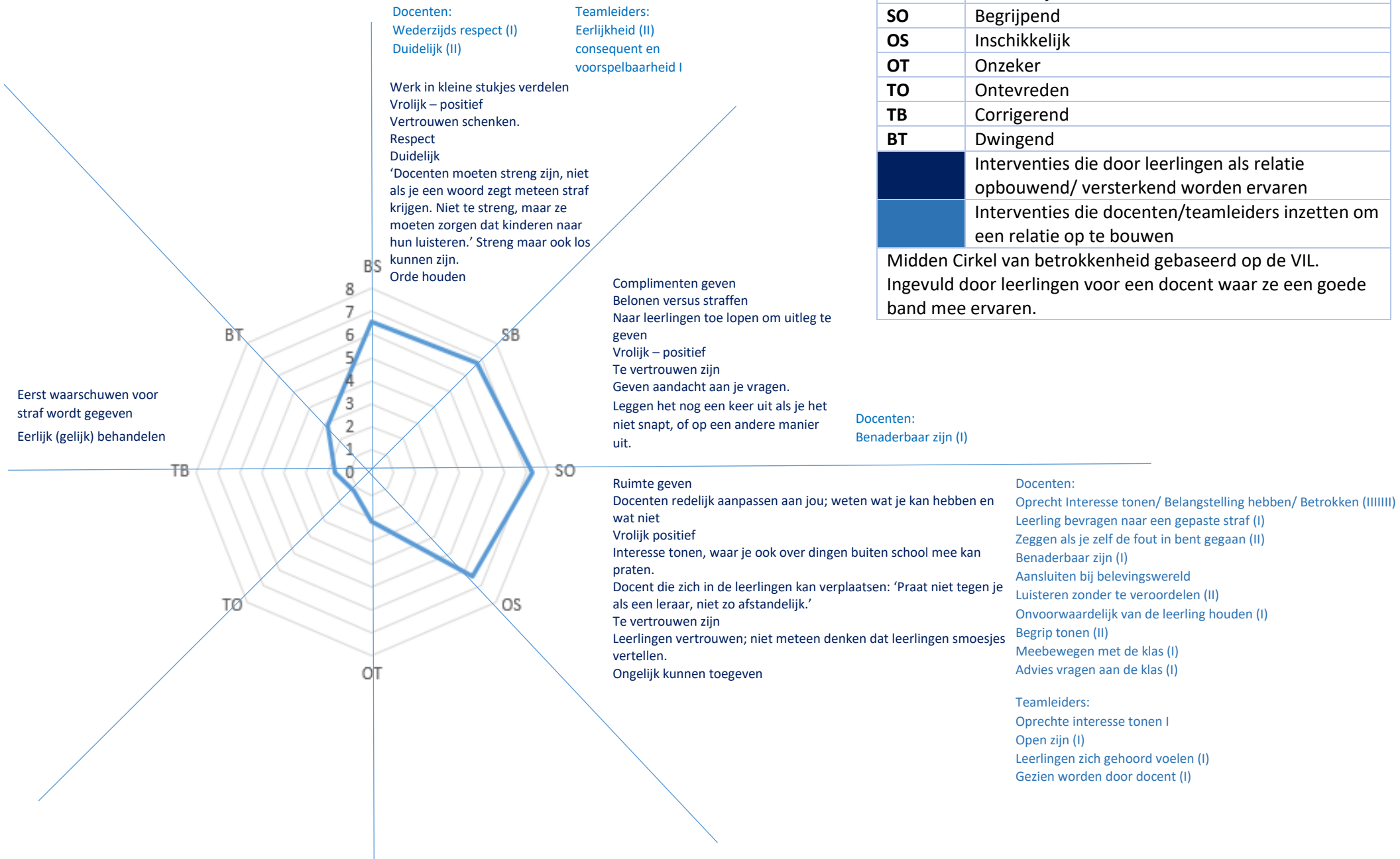
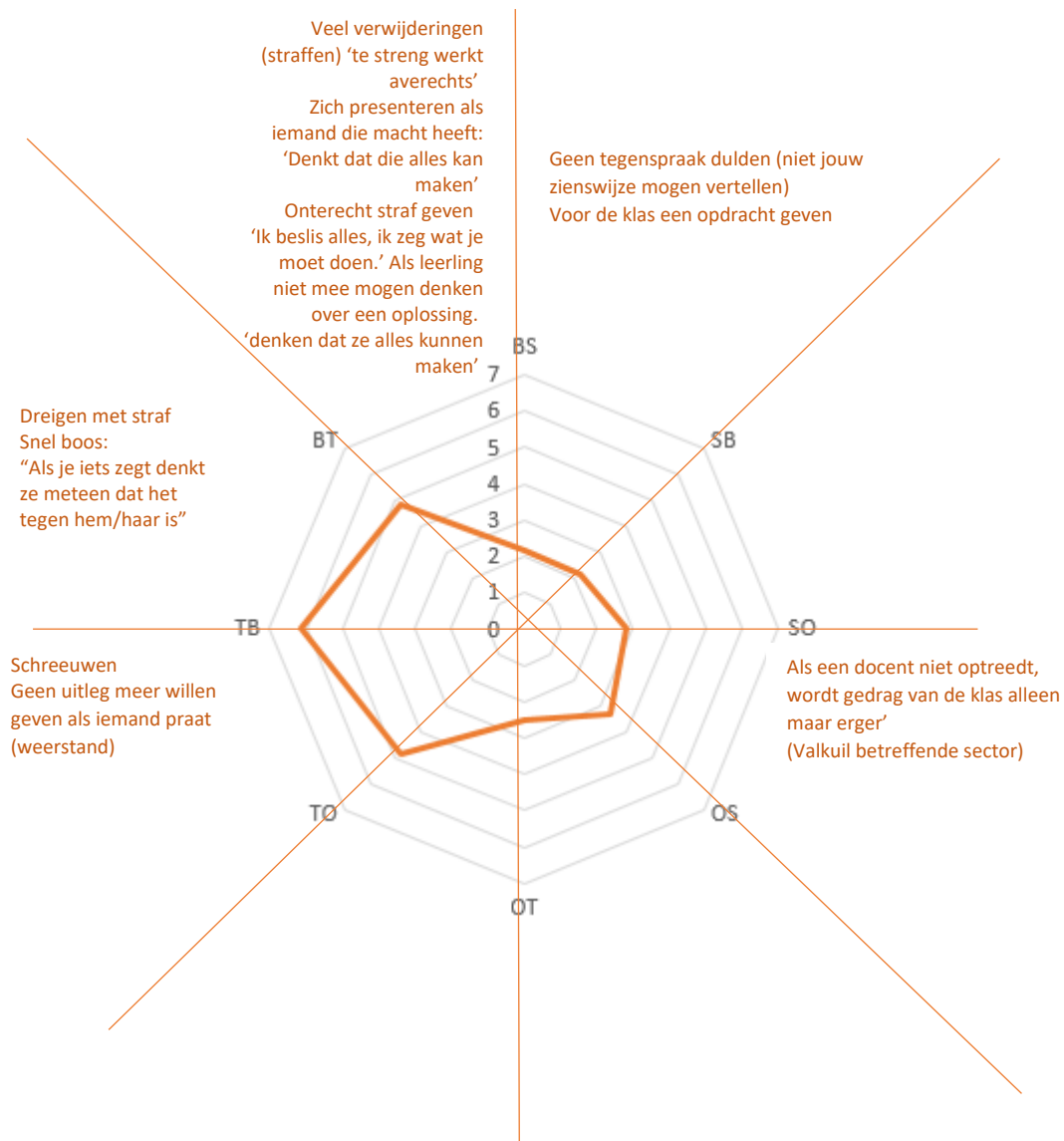


Fig. 5 Interventies/gedragingen welke voor leerlingen bepalend zijn bij het gebrek aan relatie met een docent



<b>BS</b>	Sturend
<b>SB</b>	Vriendelijk
<b>SO</b>	Begrijpend
<b>OS</b>	Inschikkelijk
<b>OT</b>	Onzeker
<b>TO</b>	Ontevreden
<b>TB</b>	Corrigerend
<b>BT</b>	Dwingend

Midden: Cirkel van invloed en betrokkenheid, gebaseerd op de VIL. Ingevuld door leerlingen voor een docent waar ze een slechte band mee ervaren.

## 6.4 Visie op lesverwijderingen?

### Teamleiders:

Zo min mogelijk; conflict vermijdend optreden (II).

Leerlingen hebben structuur en duidelijkheid nodig. Gebrek hieraan kan een oorzaak zijn van gedragsproblemen en lesverwijderingen.

### Docenten:

Iedereen geeft aan dat lesverwijdering een laatste redmiddel moet zijn. Soms ontkom je niet aan lesverwijdering.

Vijf respondenten geven aan dat er te snel een rode kaart wordt gegeven.

### Leerlingen:

Vijf groepen ondervraagde leerlingen geeft aan dat een lesverwijdering niet de goede manier is om de rust te laten terugkeren in de les. Leerlingen geven hierbij aan dat wanneer een lesverwijdering terecht is, zij het lokaal zonder weerstand verlaten *“Terecht is het je eigen schuld”*. *“Als het terecht is, ga ik zelf ook gewoon een rode kaart halen. Als het onterecht is, ga ik verhaal halen.”* *“Wanneer een lesverwijdering onterecht is, heeft dit geregeld effect op de rest van de klas; “Bij ons begint iedereen te schreeuwen: ‘Hij heeft een rode kaart.’”* *“Als ik een rode kaart krijg voor niks, neemt een vriend het voor mij op natuurlijk (gaan meer mensen schreeuwen). Zo krijgen andere mensen ook rode kaarten.”* Tevens geven leerlingen aan dat lesverwijdering weinig effect op hen heeft, een leerling met 4 rode kaarten benoemde: *“Zoals je ziet we zijn het nog niet afgeleerd.”*

Een groepje (2 leerlingen) ondervraagde leerlingen geeft aan dat een lesverwijdering wel helpend kan zijn, maar dat het eraan ligt welke leerling het is en aan de reden van verwijdering, als voorbeeld wordt genoemd dat verwijderen omdat het huiswerk niet is gemaakt, geen goede reden is.

De huidige procedure rondom les verwijderen wordt door zowel docenten als teamleiders niet als ideaal ervaren. 100% geeft aan de huidige procedure niet ideaal te vinden.

Daarnaast geven docenten aan dat nagesprek niet mogelijk is in de 5 minuten voor het einde van de les. Niet alleen zijn deze 5 minuten te kort om een gesprek te voeren, ook is een gesprek voeren in bijzijn van de rest van de klas moeilijk. Docent: *“Voel me niet competent genoeg als de hele klas er om heen staat, maar verder wel.”* Dit zorgt vaak voor onrust; leerlingen proberen mogelijk toch hun aanzien voor de groep hoog te houden. Leerlingen onderschrijven dit, een groepje leerlingen geeft aan dat het helpt om apart het gesprek aan te gaan: *“Apart het gesprek aangaan, als een docent ook in jou kan verplaatsen, kan niet alle docenten.”*

Drie respondenten geven aan dat de plek waar leerlingen naar toe gaan, na een verwijdering niet ideaal is. Leerlingen moeten nu naar de aula toe. Leerlingen voelen zich vrij om te gaan en staan waar ze willen. Er is onvoldoende toezicht op de leerlingen. Één respondenten geeft aan het niet prettig te vinden zelf de rode kaart mee te moeten geven.

Leerlingen benoemen dat lesverwijderingen geen effect op hen hebben, *“Een rode kaart stelt bij niemand zoveel voor eigenlijk.”* Tevens benoemen leerlingen dat het meer effect zou hebben wanneer er ergere straffen op zitten en dat er te vlug een rode kaart wordt gegeven (met name door een aantal leraren). Het feit dat leerlingen in de aula moeten verblijven wanneer ze verwijderd zijn, zorgt ervoor dat leerlingen het gevoel hebben een tussenuur te hebben, eerder pauze te hebben of het prettig te vinden omdat er altijd iemand is. *“In de aula zitten: zit altijd wel iemand. Ga je daar bij zitten, niet erg.”* Conciërges bevestigen deze bewering. Ze geven aan dat zij geen toezicht hebben op het aantal verwijderingen en leerlingen met elkaar het leuk lijken te hebben tijdens verwijderingen en/of blokweken.

## 6.5 Gedachten en gevoelens over lesverwijderingen

### Docenten:

Drie respondenten geven aan nooit of bijna nooit een vervelend gevoel over te houden aan een lesverwijdering.

Vier respondenten geven aan het vervelend of soms vervelend te vinden of er in ieder geval mee bezig te zijn in het hoofd, *“Ben ik wel mee bezig in mijn hoofd ‘hoe moet dat dan verder’, misschien wel meer dan de leerling.”* *“Na ontmoeting zakt het weer weg.”*

Als reden voor het ‘vervelende’ gevoel benoemt een docent: *“Als ik niet heb bereikt wat ik wil bereiken, als ik achteraf denk dat ik het anders had kunnen aanpakken, als ik weet dat die leerling thuis heel slecht zit, maar ik hem toch heb moeten verwijderen.”*

Het vervelende gevoel blijft bij iedereen niet lang hangen, is weg na de ontmoeting met de leerling (positief gesprek) of als ze naar huis gaan. Docent: *“Ik kan het loslaten door in het afsluitend gesprek positief af te ronden, hand erop te kunnen geven. Een goed gevoel bij mezelf en hem heb kunnen creëren.”*

### Leerlingen

Veel leerlingen geven aan dat een lesverwijdering op die dag hun gevoel bepaalt *“Het volgende lesuur ben ik zwaar chagrijnig als het onterecht is. De rest van de dag verloopt dan slecht.”*

*“Dag verloopt minder goed. Is heel vaak als je een keer op die dag eruit wordt gezet, wordt je die dag veel meer eruit gezet. Doe je anders, omdat je er mee zit ofzo. Als je dat tegen docenten zegt, trekken zich zelf niks van aan.”* Één leerling geeft aan dat de volgende les van de desbetreffende docent wordt bepaald door een eerdere verwijdering: *“De volgende les blijft iedereen chagrijnig en boos op de docent omdat ze die rode kaart gegeven heeft. Positiever wordt het er niet op. Meiden uit de klas blijven echt lang boos. Dat bepaalt de sfeer in de klas, zo begint het; meiden reageren kortaf op de docent en dan wordt de docent geïrriteerd.”*

Hoewel docenten aangeven dat een lesverwijdering hun docentstijl niet beïnvloedt, zien leerlingen dit verband wel: *“Als de docent van te voren een les heeft gehad waarvan die gestrest is geraakt, hoef ik maar een ding te zeggen en dan moet je er al uit. Ik kan er niks aan doen, dat zij gestrest is. Als ze al binnen komt met zo’n gezicht, dan moet je oppassen. Sommige mensen kicken daar op en dan gaan ze er tegen in.”*

## 6.6 Werkplezier docenten

Alle bevroegde docenten geven aan dat een relatie met een klas bepalend is voor het werkplezier.

Drie respondenten benoemen dat het voor 100% bepalend is. Deze twee docenten leggen tevens het verband tussen het gebrek aan relatie met leerlingen en overspannenheid.

Docent: *“MAVO 4 klas als ik die iedere dag had, zat ik zo overspannen thuis. Als mensen niet voor jou willen werken, ja voor wie dan en wat doe je dan nog.”* Docent: *“Gaait met tegenzin naar school als de relatie niet goed is, eerste tekenen van overspannenheid.”*

## 7 Conclusie en discussie

### 7.1 Conclusie

De centrale onderzoeksvraag luidde: *'Hoe kan de relatie tussen docent en leerling hersteld worden na een conflict dat heeft geresulteerd in een lesverwijdering?'*

Binnen de onderzoeksvraag wordt indirect geïmpliceerd dat de relatie voorafgaand aan de lesverwijdering neutraal of goed is. In de praktijk blijkt dit niet het geval. Zowel leerlingen, docenten als teamleiders zien een duidelijk verband tussen het aantal lesverwijderingen en de relatie tussen docent/ leerling/ klas; wanneer er sprake is van een slechte relatie zullen er meer lesverwijderingen plaats vinden.

Door leerlingen de VIL te laten invullen en hen te bevragen middels een open interview is in beeld gebracht welke interventies leerlingen als relatieversterkend ervaren. Leerlingen vinden het essentieel dat docenten interventies, passende bij de sector SO begrijpend, inzetten om een relatie met hen aan te gaan. Hoewel leerlingen bij niet alle geïnterviewde docenten een relatie ervoeren, gaven ook docenten aan dat zij interventies in deze sector inzetten om een relatie op te bouwen. Hierbij werd met name het tonen van oprechte interesse benoemd (zie ook figuur 4).

Wanneer leerlingen geen positieve relatie ervaren met een docent, zullen zij zich anders opstellen. Docenten kunnen dit onder andere ervaren als recalcitrant of opstandig gedrag. Leerlingen geven aan dat ze geen prettige relatie ervaren wanneer een docent met name interventies pleegt die passen bij de sector TB Corrigerend (zie ook figuur 5). De Kaizer Foundation Group stelt dat gedrag, gedrag oproept (Remmerswaal, 2013). Wanneer een docentstijl zich voornamelijk bevindt binnen de sector TB Corrigerend, kan hij bij leerlingen de volgende reacties oproepen: angst, autoritair gedrag, terugtrekken, vijandigheid en opstandigheid (Remmerswaal, 2013). Leerlingen worden onder meer gecorrigeerd op dergelijk gedrag middels een lesverwijdering. Wanneer leerlingen deze lesverwijdering als onterecht of oneerlijk ervaren, neemt dit gedrag juist toe in plaats van af.

Wanneer de fasen van conflicthantering positief (van begin tot het einde) worden doorlopen, kunnen conflicten bijdragen aan:

- Het ontwikkelen van duurzame relaties;
- Het duidelijk worden van elkaars visie, normen en waarden;
- Het leren kennen van eigen grenzen en onderlinge verhoudingen;
- Het bevorderen van samenwerking en sociale vaardigheden en een gevoel van saamhorigheid (Trimbos, 2006).

Om conflicten goed te doorlopen, is het van belang dat na escalatie een de-escalatie plaats vindt. Tussen leerkracht en leerling kan een de-escalatie een terugkom gesprek zijn wat op een positieve manier wordt gevoerd, zodat beiden partijen weer vooruit kunnen. In de huidige praktijk schiet juist het terugkom gesprek er vaak bij in. Hiervoor wordt onder andere het moment als reden aangevoerd. In de praktijk blijkt het niet ideaal te zijn om leerlingen 5 minuten voor het einde van de bel naar de docent te sturen. De docent is op dat moment niet in staat om een

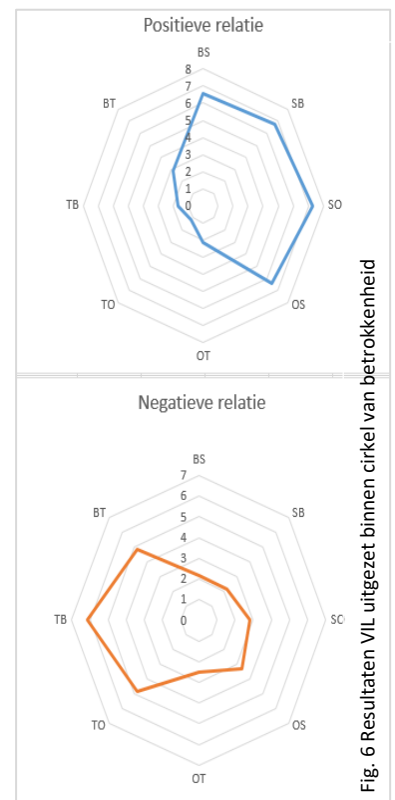


Fig. 7 Puberijtsberg  
Eveline Crone  
Overgenomen van [www.wij-leren.nl](http://www.wij-leren.nl)

gesprek te voeren, omdat de rest van de klas ook aanwezig is. Tevens geven leerlingen aan dat zij beter een gesprek kunnen voeren één op één met de docent dan in het bijzijn van de klas. Docenten onderschrijven dit, zij benoemen dat het groepsproces een rol speelt wanneer een leerling terug komt, gekeken naar de Puberijtsberg (Essen, 2014) (fig. 7) klopt deze bewering. Binnen het terugkomgesprek is het dan ook essentieel dat docenten kunnen vragen naar de onderliggende lagen van de Puberijtsberg.

In het terugkom gesprek, ofwel confrontatie gesprek, is de belangrijkste richtlijn: het ontwikkelen van een gespreksklimaat van wederzijds vertrouwen. Zo een ontwikkeling kun je bevorderen door gedragsvormen die openheid stimuleren en een defensieve houding verminderen. Defensief gedrag (Gibb, 1961) ontstaat wanneer men zich bedreigd voelt of een bedreiging verwacht (Remmerswaal, 2013).

Met name leerlingen en teamleiders geven aan dat leerlingen vaak worden verwijderd bij docenten waar zij geen goede band mee hebben, bij deze docenten ervaren ze geen wederzijds vertrouwen. Tevens benoemen de leerlingen dat deze docenten met name opereren binnen de sector TB Corrigerend (zie fig. 2). Valkuilen van deze docentstijl zijn onder meer: vaak boos, kleinerend optreden, vernederen, anderen 'doodslaan' met argumenten en bot (Remmerswaal, 2013). Tevens benoemen leerlingen dat de docentstijl TO Ontevreden als een stijl waardoor zij geen relatie ervaren. Binnen deze stijl zijn de valkuilen onder meer: autoritair gedrag, kwaad worden, negeren, irritatie en verstoting (Remmerswaal, 2013). Leerlingen ervaren deze valkuilen geregeld. De sociaalpsycholoog Gibb (1961) heeft een 6-tal gedragsvormen beschreven die een defensieve houding bij je gesprekspartner verminderen of oproepen (Remmerswaal, 2013).

Defensieve houding verminderend	Defensieve houding oproepend
Beschrijving	Beoordeling
Probleemgerichtheid	Dwang
Spontaniteit	Manipulatie
Empathie	Onverschilligheid
Gelijkwaardigheid	Superioriteit
Voorloipigheid	Overtuigd zijn van eigen gelijk

De valkuilen van de sectoren TB Corrigerend en TO Ontevreden zijn terug te vinden binnen de kolom defensieve houding oproepend (waaronder: superioriteit → autoritair gedrag, overtuigd zijn van eigen gelijk → anderen 'doodslaan' met argumenten). Deze gedragsvormen beïnvloeden de onderlinge communicatie negatief. Ze leiden tot gesloten communicatie, tot blokkades en tot verlies aan motivatie, ze roepen weerstand op, zetten aan tot een spiraal van wederzijds wantrouwen en verlagen het gevoel van eigenwaarde van de ander (Remmerswaal, 2013).

Met een lesverwijdering wil een docent bereiken dat hij op dat moment zijn les kan draaien en dergelijk storend gedrag van de leerling in de toekomst voorkomen. Middels een terugkom gesprek kan een docent een leerling confronteren met zijn of haar handelen. Egan (1970) beschrijft een confrontatie als volgt: Ze vindt plaats zodra een persoon gewild of ongewild iets doet of zegt tegenover een andere persoon, dat ertoe leidt dat die andere persoon gaat nadenken over een bepaald aspect van zijn gedrag en gestimuleerd wordt tot verandering (Remmerswaal, 2013). Een dergelijke confrontatie kan enkel plaats vinden wanneer docenten (degene die confronteert), voldoet aan de volgende basisvoorwaarden:

De confrontatie is behulpzamer wanneer degene die confronteert:

- Een goede relatie heeft met de geconfronteerde (of op zijn minst gevoelig is voor de kwaliteit voor de relatie);
- Een basishouding van acceptatie laat merken naar de geconfronteerde;
- Zijn confrontaties als suggesties of verzoeken formuleert en niet als eisen;



- Zijn confrontaties richt op concreet zichtbaar gedrag en niet op onzichtbare motieven;
- Zijn confrontaties constructief formuleert en niet negatief;
- Zijn confrontaties in heldere en directe woorden formuleert;
- Feiten als feiten, vermoedens als vermoedens en gevoelens als gevoelens verwoorden en deze drie niet door elkaar haalt.

Egan (1970) onderschrijft het belang van de relatie als voorwaarden voor een confrontatie. Daarnaast geven de overige voorwaarden, gekeken naar de cirkel van betrokkenheid, een hoge mate van nabijheid aan; passend bij de sectoren SO Begrijpend en SB Helpend Vriendelijk.

#### Samenvattend:

Wil een docent een lesverwijdering vreedzaam oplossen, is een positieve relatie voorafgaand aan deze lesverwijdering essentieel. Een relatie kan een docent het beste opbouwen door interventies te plegen binnen de sector SO Begrijpend (Zie fig.4). Voor het opbouwen van een relatie is de start van het schooljaar essentieel, een slechte start is nauwelijks nog recht te trekken (Mainhard, 2009).

Leerlingen benoemen hierbij dat het goed is als overal dezelfde regels gelden. Leerling: *“Begin van het schooljaar, als de eerste dagen/week iedereen loslaat, wordt de rest van het jaar hetzelfde. Denkt iedereen dat dat kan. Moet vanaf begin van het jaar serieus en duidelijk zijn.”*

Wanneer een lesverwijdering plaats vindt, is het belangrijk dat deze eerlijk en gegrond is, mocht dit onverhoopt niet het geval zijn, moet de docent in ieder geval zijn fout kunnen toegeven. Na de lesverwijdering is een terugkom gesprek of confrontatie essentieel. Dit gesprek moet gevoerd worden wanneer een docent en leerling de tijd hebben, de emotie is gezakt en de leerling alleen met de docent is. Om te voorkomen dat conflicten lang slepend worden, is het goed om het terugkom gesprek dezelfde dag nog te voeren.

Binnen dit gesprek is het belangrijk dat docenten een defensieve houding bij leerlingen proberen te verminderen door de gesprekstechnieken uit de theorie van Gibb (1961) en Egan (1970) in ogenschouw te nemen. Daarnaast is de hoeveelheid van de lesverwijderingen bepalend of deze nog effect hebben op de leerlingen. Zowel leerlingen, teamleiders als docenten benoemen dat er veel lesverwijderingen worden gegeven (docent: *“Dan lijkt het een spaaractie”*., Leerling: *“Ze strooien met rode kaarten alsof het pepernoten zijn.”*). Een lesverwijdering dient als laatste redmiddel te worden ingezet, allen teamleiders benoemen hierbij ‘zo min mogelijk’.

## 7.2 Sterke en zwakke punten van het onderzoek

Door zowel teamleiders, docenten als leerlingen te bevragen is de onderzoeksvraag breed belicht. Mogelijk hadden mentoren een aparte doelgroep moeten vormen binnen het onderzoek. Een mentor wordt binnen de organisatie als spil gezien, een relatie met een mentor kan in deze voor een leerling erg bepalend zijn. Tevens heeft een mentor een goede kijk of de verhouding van de klas met andere docenten. Bij het voeren van interviews kan het helpend zijn om met twee onderzoekers een interview af te nemen, op deze manier komt er mogelijk meer variatie in het interview. Tevens kan de tweede interviewer de resultaten bekijken en fungeren als interbeoordelaar.

## 7.3 Aanbevelingen

Het huidige systeem van lesverwijdering wordt door zowel docenten, teamleiders en leerlingen als niet goed functionerend ervaren. Binnen de afdeling PIE zijn zowel docenten als leerlingen erg te spreken over de sfeer binnen de afdeling. Gekeken naar de lesverwijdering, wijkt dit team op één punt af van de andere afdelingen. Bij een lesverwijdering worden leerlingen hier op het praktijk plein ontvangen. De docenten binnen dit team investeren in een relatie door in tussenuren bewust naar het praktijk plein te gaan. Naar leerlingen toe, stellen docenten één lijn. Deze benadering lijkt helpend te zijn in het kader van verwijderingen.



Daarnaast geven teamleiders aan dat er een verband is tussen het aantal lesverwijderingen en het ontbreken van een relatie met een klas/leerling. Binnen functioneringsgesprekken wordt door alle teamleiders het pedagogisch handelen besproken mits hier aanleiding voor is. Echter is er geen objectief meetinstrument. Het huidige instrument, de BIO Monitor, wordt door alle teamleiders niet als betrouwbaar ervaren. De vraagstelling is voor de doelgroep Basis/Kader te moeilijk, daarnaast is het moment van afname essentieel. Ook het bevragen van collega's levert onvoldoende informatie op. Binnen kleine teams, krijg je weinig vernieuwende feedback en daarnaast geeft één teamleider aan dat collega's het toch aardig voor elkaar willen invullen. Mogelijk biedt de VIL een valide meetinstrument om het pedagogisch handelen van de docent in kaart te brengen en te bespreken. De VIL kan in klassenverband worden afgenomen, daarnaast kan een docent aangeven hoe hij/zij denkt te handelen en/of hoe hij/zij wil handelen. De overeenkomsten en verschillen kunnen leidraad geven aan een functioneringsgesprek en de wens hoe te handelen kan vertaald worden in leerdoelen.

Het ondersteuningsteam kan eveneens de kennis van de Roos van Leary en de VIL gebruiken om docenten te coachen en te observeren. Dit kan bijvoorbeeld ingezet worden wanneer er een beroep wordt gedaan op de TOV, om communicatie patronen te ontdekken tussen docent en leerling. Op school is het spel Dierenkring aanwezig, wat gebaseerd is op de Axenroos (Cuvelier, 1976). De Axenroos, wordt ook wel de relatieroos genoemd, en is afgeleid van de Roos van Leary (1957). Middels dit spel kunnen communicatie patronen ook voor leerlingen inzichtelijk worden gemaakt, waardoor er zowel met de docent als de leerling gewerkt kan worden om een relatie te herstellen en/of op te bouwen.

Alle docenten geven aan dat een goede relatie met leerlingen bepalend is voor het werkplezier. Twee docenten leggen tevens een verband tussen overspannen raken en het gebrek aan relatie met leerlingen/een klas. In het promotieonderzoek van Heleen Pennings is ook het verband tussen de docent-leerling relatie en burn-out bij docenten onderzocht. De burn-out gevoelens bij docenten bleken lager wanneer leerlingen hen als vriendelijker ervoeren (Utrecht, 2017). Vele lesverwijdering dienen mede daarom als zorgwekkend signaal gezien te worden om snel met docenten in gesprek te gaan.

Wanneer een relatie met een klas verstoord is, kan deze nagenoeg niet meer hersteld worden (Mainhard, 2009). In dit onderzoek wordt geadviseerd dat docenten van klas ruilen, zodat zij opnieuw een relatie kunnen aangaan met een klas.

Leerlingen geven aan dat ze vaak niet het gevoel hebben dat docenten naar hen luisteren. Hoewel docenten aangeven zich competent te voelen bij het aangaan of herstellen van moeizame relaties, weerleggen leerlingen dit. Meer scholing voor het hanteren van gesprekstechnieken en het onder de aandacht brengen van de effecten van een bepaalde lesstijl op leerling is erg belangrijk.

#### 7.4 Vervolg onderzoek

Binnen dit onderzoek is gericht op de relatie tussen leerkracht en leerling. Vanuit verschillende theorieën is de relatie belicht. Binnen de Zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985; 2000) wordt relatie als een van de basisbehoefte beschreven om tot ontwikkeling te komen en gemotiveerd te raken. Uiteraard vormt enkel een relatie geen sleutel tot gewenste leerattitude. Om leerlingen optimaal te laten ontwikkelen en daarmee gedragsproblemen te minimaliseren, kan in een vervolg onderzoek de overige twee basisbehoefte (competentie en autonomie) bestudeerd worden.

Binnen het onderzoek is nu ingezoomd op de relatie tussen docent en leerling, het groepsproces is hierin buiten beschouwing gelaten. Naast de relatie tussen leerkracht en docent, speelt ook het

groepsproces een belangrijke rol. Wanneer de stadia van groepsvorming niet goed worden doorlopen, wordt een negatieve norm de groepsnorm. Een groep komt alleen goed tot zijn recht wanneer deze goed begeleid wordt, hierbij is begeleiding op interactieniveau doorslaggevend (Remmerswaal, 2013). In een vervolgonderzoek kan worden onderzocht hoe het groepsproces positief beïnvloed kan worden en of docenten voldoende competent zijn om het groepsproces te sturen.

## 8 Literatuur

(Red.), L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Blijkwijk, R. v. (2012). *Over het werk van Luc Stevens: 'de behoefte aan relatie, competentie en autonomie'*. Legitimering.

Brok, P. d. (2009). De ideale docent is tolerant en gezaghebbend. *Didaktief nr. 10*, 26-29.

Dijkstra, R. (n.d.).

Dijkstra, R. (n.d.). *Krachtig leren: adaptief onderwijs*. APS.

Essen, I. v. (2014). *Effectief en affectief lesgeven aan pubers*. LannooCampus.

Herpen, M. v. (2011). *Elk kind is een belofte*. Amersfoort: CPS.

Koomen, H. (2011). *Leerling én leraar profiteren van goede relatie*. NWO maatschappij- en gedragswetenschappen.

Mainhard, T. (2009). *Slechte start tussen klas en docent nauwelijks recht te trekken*. NWO/PROO - Programmaraad voor het onderwijsonderzoek.

Remmerswaal, J. (2013). *Handboek groepsdynamica, een inleiding op theorie en praktijk*. Amsterdam: uitgeverij Boom/Nelissen.

Tartwijk J, B. v. (2014). *Theorie en praktijk van leren en de leraar*. Opgehaald van tue: <https://pure.tue.nl/ws/files/3988874/590609901765394.pdf>

Tartwijk, M. B. (2009). *Docent- leerling interacties en het sociaal klimaat op school*. NWO.

Trimbos, W. (2006). *Een goede conflicthantering*. Utrecht: Thiememeulenhoff.

Utrecht, U. (2017, mei). *www.nro.nl*. Opgehaald van Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek: <https://www.nro.nl/interacties-tussen-docenten-en-leerlingen-in-kaart-gebracht/>

Want, A. v. (2016, september 12). *Leraar24*. Opgehaald van leraar24: <https://www.leraar24.nl/goede-relatie-tussen-leerling-en-leraar/>

Wubbels, B. B. (2006). *An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands*.

## 9 Bijlagen

Bijlage I	Gespreksleidraad teamleiders
Bijlage II	Gespreksleidraad leerlingen
Bijlage II	Gespreksleidraad docenten

## **Bijlage I Gespreksleidraad teamleiders**

### Algemene gegevens:

- Afdeling
- Aantal jaren onderrwijservaring
- Welke algemene afspraken hanteert jouw afdeling rondom lesverwijderingen?
  - o Ben je als teamleider betrokken bij een lesverwijdering?
- Heb je zicht op het aantal lesverwijderingen van jouw afdeling?

### Visie op lesverwijderingen:

- Wat is jouw visie op lesverwijdering?
  - o Sluit jouw visie aan bij de huidige afspraken rondom lesverwijdering?
- Hoe sluiten de nieuwe waarden van de school, brandbox, aan bij lesverwijderingen?

### Relatie:

- Hoe verhoudt zich de relatie tussen docent en leerling en de lesverwijderingen?
- Ben je van mening dat een goede relatie tussen leerling en docent in het VO even belangrijk is als in het PO
- Wat kenmerkt, volgens jou, een goede relatie tussen leerlingen en docenten?
- Worden docenten ondersteund wanneer een relatie tussen klas en docent ernstig is verstoord?
  - o Waaruit bestaat deze ondersteuning?
- Schat je in dat het team over genoeg handvatten (en kennis) beschikt om een moeizame relatie met een klas te herstellen?
- Wordt er tijdens functioneringsgesprekken, mede aan de hand van het Berenschot model, specifiek aandacht gegeven aan de relatie tussen docent en leerling/klas?

## **Bijlage II Gespreksleidraad leerlingen**

### Algemene gegevens:

- Naam
- Klas/ afdeling

### Lesverwijderingen:

- Vind je dat een rode kaart (lesverwijdering), wanneer het druk is in de klas, een goede manier is om de rustiger te laten verlopen?
- Ben je weleens verwijderd? En wat was daarvoor de reden?
- Wat voor effect had die verwijdering op jou? / Heeft een lesverwijdering effect op jouw gedrag in de klas?
- Hoe gaat de eerst volgende les na een lesverwijdering voor jou?
  - o Gedachten
  - o Gevoel
  - o Gedrag
- Wordt er onderling over lesverwijderingen gesproken

### Relatie docent:

- Wat zorgt ervoor dat je rustig kan werken in een les?
- Wat zorgt ervoor dat je een docent prettig of niet prettig vindt?
- Kan een docent die je aardig vindt, jou makkelijker aanspreken op gedrag dan een docent die je niet zo prettig vindt of maakt dit niet uit?
- Kan je jouw ideale docent omschrijven?

## **Bijlage III Gespreksleidraad docenten**

### Algemene gegevens:

- Vak
- Aantal jaren onderrwijservaring

### Visie op lesverwijderingen:

- Wat is jouw visie op lesverwijdering?
  - o Sluit jouw visie aan bij de huidige afspraken rondom lesverwijdering?
- Wat maakt dat je wel of niet kiest voor een lesverwijdering?
- Wanneer zet je een lesverwijdering in?
- Hoe handel jij een lesverwijdering af?  
(Treed je in gesprek met de leerling?, wat maakt dat je dit wel of niet doet?, Hoe verloopt zo'n gesprek?)

### Relatie:

- Ben je van mening dat een goede relatie tussen leerling en docent in het VO even belangrijk is als in het PO?
- Wat kenmerkt, volgens jou, een goede relatie tussen leerlingen en docenten?
- Investeer je in een relatie met leerlingen/klas?
  - Op welke manier/ bepaalde interventies?
  - o Verschilt dit per periode van het schooljaar of per klas?
- Heb je minder conflicten met leerlingen wanneer er sprake is van een goede relatie?
- Heb je genoeg handvatten (en kennis) om een moeizame relatie met een klas te herstellen?
- Wat denk je dat een lesverwijdering met een leerling doet?
- Hoe zou je jezelf omschrijven als docent?

### Werkplezier:

- In hoeverre is een relatie met een klas bepalend voor jouw werkplezier?
- Houdt je weleens een vervelend gevoel over aan een lesverwijdering?
  - o Wat maakt dat je dit gevoel wel of niet kan loslaten?
  - o Bepaalt het gevoel (het gevolg van de lesverwijdering) hoe je de volgende keer voor de groep staat?