

Hoofdstuk 7

Leiding geven aan een groep

Bij Dennis komen aan het begin van de ochtend 28 leerlingen uit groep 5/6, binnen gestormd. Sommige leerlingen gaan op hun plaats zitten, anderen zoeken hun vriendje of vriendin op en gaan met elkaar staan kletsen. Dennis staat nog op de gang te praten met een moeder die zich zorgen maakt over de vorderingen van haar zoon.

Als Dennis binnenkomt, roept hij boven het kabaal in de klas uit dat iedereen moet gaan zitten.

Enkele leerlingen reageren daarop, maar een aantal leerlingen nemen geen notie van zijn signaal. Met nog groter stemverhef en lichte irritatie spreekt hij de leerlingen aan dat hij zo niet kan en wil starten.

Als de leerlingen eenmaal zitten en het stil wordt in de groep, is het inmiddels een kwartier later.

De lesdag en de les moeten nog beginnen. De leraar vermant zich en opent de dag.

7.1 Inleiding

Leiding geven aan een groep doe je als leraar de hele dag door. Bij ieder afzonderlijke situatie kun je voor jezelf bedenken: hoe geef ik leiding aan deze activiteit? Van oudsher wordt in de literatuur een bekende driedeling in leiderschapsstijlen onderscheiden:

- 1 *Autoritaire leiderschapsstijl*, waarbij de leraar boven de leerlingen staat. Hij stuurt, hij is de baas, zegt wat wel en niet goed is.
- 2 *Democratische leiderschapsstijl*, waarbij meer gelijkwaardigheid wordt nagestreefd. De leraar betreft de leerlingen in het maken van keuzes, overlegt en verantwoordt zijn handelen.
- 3 *De laissez-faire leiderschapsstijl*, ook wel eens omschreven als de 'laat-maar-waaien-stijl'. Hierbij staat de leraar in feite onder de leerlingen, de leerlingen sturen meer dan de leraar.

In de pure vorm komen deze stijlen in de praktijk weinig voor, vaak zijn elementen uit meerdere stijlen in de manier van leiding geven verweven.

Leiding geven heeft te maken met gezag en overwicht, met macht, met controle en met vertrouwen.

We kiezen in dit hoofdstuk voor de insteek van *leiding geven en interactie*. Daarmee leggen we een accent op de interpersoonlijke competentie. Leiding geven vindt namelijk altijd plaats in interactie tussen de leraar en zijn leerlingen.

Voor een groep staan en met een groep bezig zijn, vraagt bepaalde communicatieve vaardigheden. Daarom wordt in paragraaf 7.2 uitgebreid aandacht besteed aan kenmerken van effectieve leraarcommunicatie. In paragraaf 7.3 gaan we kort in op niet-effectieve leraarcommunicatie. Met behulp van de roos van Leary en de interactiewijzer, kijken we naar verschillende stijlen van leiding geven. Hierin zul je waarschijnlijk bovenstaande driedeling herkennen. Buiten het volgen van de interactie tussen een leraar en een leerling, is het ook van belang om als leraar zicht te hebben op de groepsprocessen die er plaatsvinden. In paragraaf 7.4 word je ingeleid in de communicatie op groepsniveau en het leren herkennen van groeps(dynamische)processen via het maken van een sociogram. Verder gaat dit hoofdstuk in op pedagogische stijlen van leiding geven.

7.2 Leiding geven en effectieve leraarcommunicatie

Goed leiding geven aan een groep staat of valt met effectieve leraarcommunicatie. Communiceren met een groep vraagt andere vaardigheden dan communiceren in een één-op-één-situatie. Denk maar eens terug aan de situatie dat jezelf voor het eerst voor een groep stond. Hoe voelde je je toen? Wat zag je? Of het moment dat je wilde beginnen met je instructie, luisterde misschien niemand. Wat deed je om de aandacht te trekken? Hoe begin je feitelijk?

We bespreken nu een aantal vaardigheden die ervoor zorgen dat de leerlingen de leraar en andere leerlingen kunnen volgen. Het gaat hierbij om:

- startsignalen;
- contactname;
- sensitieve responsiviteit;
- lichaamstaal, stem en mimiek;
- oogcontact;
- positie;
- tempo;
- alertheidsignalen;
- eenduidige communicatie;
- benoemen;
- ontvangstbevestiging op groepsniveau;
- beurtverdeling;
- leiding geven.

 Deze begrippen (1) worden hierna uitgewerkt.

Startsignalen

Met startsignalen richt de leraar de aandacht van de groep op zichzelf om te kunnen starten met zijn activiteit. Een startsignaal hoeft niet altijd een groot signaal te zijn. Soms zijn grote signalen wel nodig. Deze worden nu eenmaal eerder door de leerlingen waargenomen dan kleine. Denk bijvoorbeeld aan in je handen klappen, nadrukkelijke intonatie, een openingswoord, met je vingers knippen, de deur iets harder dichtdoen. Door zulke signalen richt de klas zich op je. Als de leerlingen reageren op dit signaal kan de leraar het initiatief nemen om het gesprek te openen.

Reflectievragen over startsignalen:

- Herken je typische signalen die bij jou passen?

- Gebruik je vaak grote signalen of alleen als het uit de hand loopt?
- Reageer je met startsignalen op het juiste moment?
- Wat doe je wanneer je onder spanning staat? Zijn je signalen dan nog effectief of raak je juist verlamd?
- Herken je startsignalen van anderen (bijvoorbeeld docenten) die je prettig of vervelend vindt?

Contactname

Als je leiding geeft aan een groep is het belangrijk dat je met alle leerlingen contact maakt. Dat je jezelf als het ware verbindt met de groep. Contact maken met leerlingen kan door je te verbinden met de leerling middels het maken van oogcontact of door een toegewende houding. Of er wel of geen sprake van contact is, kun je waarnemen aan de mate waarop de ander bereid is je initiatief te volgen.

Reflectievragen over contactname:

- Probeer het volgende uit: als iemand tegen je praat, wend je je af, door een andere kant uit te kijken. Wat gebeurt er nu in jullie gesprek? Wat zijn de effecten?
- Kun je een leraar omschrijven, van wie je vindt dat hij een goed contact heeft met jou en met andere studenten? Wat doet die leraar in het contact?

Sensitieve responsiviteit

Bij de communicatie tussen leraar en leerlingen is het belangrijk dat de leraar beschikt over een grote mate van 'sensitieve responsiviteit'. Sensitiviteit is het vermogen van de leraar om de signalen en initiatieven van leerlingen goed te volgen. Hij is gevoelig (sensitief) om de signalen bij de leerlingen waar te nemen en de emotionele betekenis daarvan te onderkennen. Responsiviteit is het vermogen van de leraar om een reactie te geven (response) op datgene wat hij waarneemt.

Het effect van een sensitief-responsieve leraar op de groep is dat leerlingen zich gehoord en gezien voelen en dat zij op hun initiatieven een reactie kunnen verwachten. De leerlingen ervaren dat hun gedrag ertoe doet, dat ze opgemerkt worden en dat hun initiatief daardoor waardevol kan zijn. Dit draagt bij aan het vertrouwen van de leraar in de leerlingen,

waardoor de relatie tussen leraar en leerlingen versterkt wordt.

Reflectievragen over sensitieve responsiviteit:

- Hoe probeer jij 'sensitief' te zijn in de groep? Wat neem je dan waar?
- Geef je op dat wat je waarneemt (sensitiviteit), ook altijd een response of juist niet?
- Welke kenmerken van sensitieve responsiviteit herken je bij jezelf?
- Waarom zou sensitieve responsiviteit de relatie versterken?

Lichaamstaal, stem en mimiek

Lichaamstaal gebruiken we altijd. In het contact met anderen is het niet mogelijk om niet te communiceren. Uit onderzoek blijkt dat tachtig tot negentig procent van de mondelinge communicatie tussen mensen plaatsvindt, door middel van intonatie en lichaamstaal.

Zo wordt dus ook de relatie en communicatie, tussen leraar en leerlingen onderling, voor een groot deel bepaald door de non-verbale communicatie (lichaamstaal). Het geheel van gebaren, mimiek, houdingen, lichaamsbewegingen en de expressie geven betekenis en uitdrukking aan de relatie. Het is dus van groot belang om je als leraar bewust te zijn van welke signalen je lichaamshouding uitzendt (overwicht, matheid, twijfel) en het effect hiervan op de leerlingen.

Vriendelijk stemgebruik, variatie in toon en uitdrukking is voor leerlingen aantrekkelijk. Daarnaast is het belangrijk om verschillende expressiemogelijkheden te gebruiken. Gebruik zowel je stem, als je gezichtsuitdrukking en je gebaren. Let daarnaast op *eenduidigheid* in je communicatie. Dit betekent dat je gesproken taal overeen moet komen met je mimiek en je lichaamstaal. Besef echter ook dat een deel van je non-verbale communicatie onwillekeurig is.

Reflectievragen over stem, mimiek en lichaamshouding:

- Waar maak jij het meest gebruik van: je stem, je mimiek of lichaamshouding?
- Waarin ben je het sterkst?
- Hoe laat je zowel goedkeuring als afkeuring merken aan de leerlingen?

- In welke situaties maak je juist veel gebruik van je stem en mimiek?
- Zou je dit juist ook in andere situaties meer kunnen doen?
- Ervaar je hierin verschil in omgang met jonge kinderen en met oudere kinderen?

Oogcontact

Juist iets langer oogcontact kan ervoor zorgen dat de kinderen ook meer contact ervaren.

Nadrukkelijk oogcontact, in combinatie met een vriendelijke gezichtsuitdrukking, maakt het contact prettig. Het op gelijke ooghoogte met de leerling contact maken, versterkt de intensiteit van het contact. Gezien worden is prettig, in de gaten gehouden worden roept spanning op. Als een leraar open is in het oogcontact, is dit voor leerlingen een prettige toegang om contact te maken. Leraren die oogcontact vermijden of sterk naar binnen zijn gericht, zijn voor leerlingen minder toegankelijk in het aangaan van contact.

In het leiding geven aan een groep, is het van belang dat de leraar in zijn oogcontact zijn best doet om met alle leerlingen (oog)contact te maken en te houden. Dit betekent dat hij regelmatig rond moet kijken of de focus van het contact met bepaalde leerlingen moet verschuiven naar andere leerlingen.

Reflectievragen over oogcontact:

- Maak je echt oogcontact met de groep of kijk je ergens achter in de klas naar de muur?
- Kijk je alle kinderen aan? Zijn er die je eigenlijk niet aankijkt? Kun je dat verklaren?
- Hoe maak je oogcontact met een leerling? Hoe maak je oogcontact met de hele groep?
- Ben je gericht op het maken van oogcontact of ben je hierin terughoudend of vermijdend?
- Lukt het je om oogcontact te houden als je iets moeilijks aan het uitleggen bent of zie je dan niemand meer?

Positie

Een centrale positie in de groep innemen, zorgt ervoor dat alle leerlingen jou goed kunnen zien en jijzelf alle leerlingen goed ziet.

Op de momenten dat je als leraar individueel contact hebt met een leerling of werkt met een groepje leerlingen, pas je je positie aan omdat je anders de hele klas afleidt. De kunst is dan om toch zichtbaar te blijven voor de rest en niet het overzicht te verliezen.

Reflectievragen over positie:

- Zitten er leerlingen buiten je blikveld? Over welke leerlingen kijk je makkelijk heen?
- Hoeveel leerlingen zitten er met de rug naar je toe?
- Vanuit welke positie help jij graag individuele leerlingen? Loopt dit goed?
- Sta je veel of zit je veel tijdens klassikale lessen? Wat vind je de voor- en nadelen?

Tempo

Vaak kun je aan de gezichten van de leerlingen zien of je de juiste snelheid te pakken hebt. Bij een te hoog tempo zie je ingespannen gezichten om je te kunnen blijven volgen, bij een te laag tempo zal de verveling toeslaan.

Neem voldoende tijd om informatie ook echt bij de kinderen binnen te laten komen. Ook hier is variatie in tempo aantrekkelijk.

Reflectievragen over tempo:

- Hoeveel dingen doe je tegelijkertijd? Is alles nog te volgen?
- Wat voor invloed heeft spanning op je tempo?
- Wat is de invloed van een drukke groep of juist 'slome' groep op je tempo?

Alertheidsignalen

Wanneer één leerling of meerdere leerlingen afhaken, kun je alertheidsignalen aan de groep geven. Je kunt bijvoorbeeld de naam noemen, een seconde langer oogcontact maken of de leerling even aanraken. Het doel van een alertheids signaal is om leerlingen weer te richten op de activiteit.

Als je merkt dat je steeds opnieuw alertheids signalen moet gebruiken naar de dezelfde leerling of een groep leerlingen, kan het handiger zijn om de plaats van jezelf of de leerling te veranderen zodat de leer-

ling(en) makkelijker contact met je ervaart. Als een groot deel van de groep steeds afhaakt in contact en betrokkenheid moet je jezelf vragen stellen over de effectiviteit van de activiteit en de effectiviteit van je eigen leraargedrag. Wat moet er veranderen om de leerlingen weer te richten op de inhoud en de activiteit?

Reflectievragen over alertheidsignalen:

- Welke alertheidsignalen gebruik jij?
- Ervaren leerlingen de alertheidsignalen die je gebruikt als aandacht vragen of voelen ze zich 'gepakt' door de manier waarop je het doet?
- Wat moet je verkennen als je voortdurend alertheidsignalen moet blijven geven?
- Wat maakt een alertheids signaal vriendelijk of onvriendelijk?

Eenduidige communicatie

Eenduidige communicatie is al eerder genoemd en heeft met alle voorgaande elementen te maken. Je communiceert eenduidig als je verbale en non-verbale communicatie overeenkomen. Je zegt wat je bedoelt en dit komt overeen met wat je uitstraalt in lichaamstaal, stem, intonatie en mimiek.

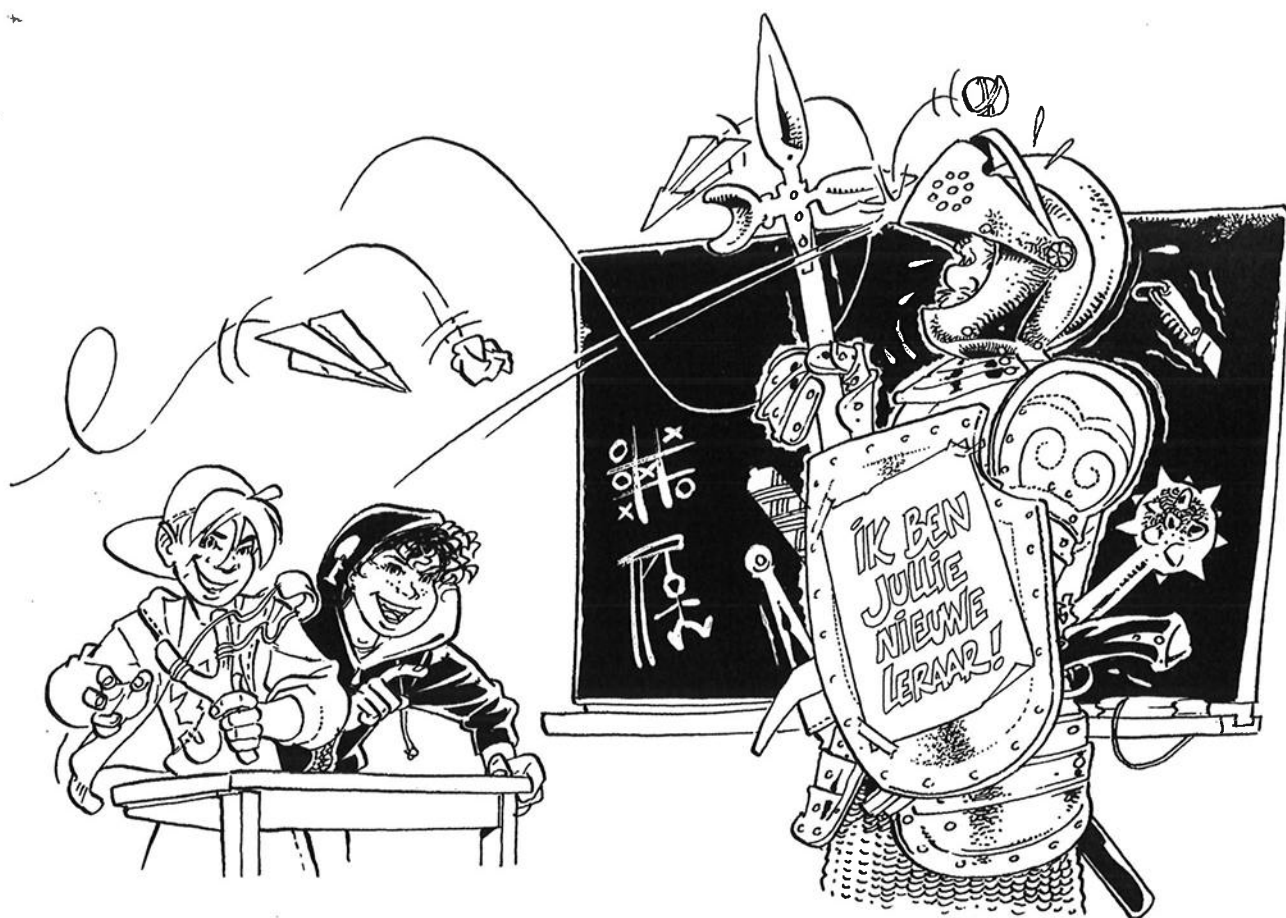
Binnen de talige communicatie betekent eenduidig zijn ook, dat je boodschap helder is voor de leerlingen en dat ze begrijpen waar het over gaat en wat ze te doen staat.

Sommige leerlingen hebben moeite met het juist interpreteren van communicatie. Bijvoorbeeld: hard praten omdat je wilt dat de hele groep je hoort, kan ook opgevat worden als boos zijn.

Met name in contact met oudere kinderen zien we vaak een cynische communicatie van de leraar ontstaan. Zogenaamd op vriendelijke toon worden er vervelende dingen gezegd. Dit is een gebrek aan eenduidigheid en kan voor de leerlingen erg onveilig zijn.

Reflectievragen over eenduidige communicatie:

- Herken je dat anderen je kunnen verwarren door dubbele boodschappen? Hoe reageer jij als je niet snapt wat er bedoeld wordt?
- Hoe laat jij eenduidig zien dat je iets leuk vindt? Komt dit voldoende over?
- Durf je ook eenduidig te laten zien dat je iets niet



leuk vindt? Hoe doe je dit?

- Ben je eenduidig in je taalgebruik?

Benoemen

Vooral in de onderbouw behoort het benoemen van wat jij doet of de ander doet, tot de natuurlijke communicatie. Door niet alleen te benoemen, maar dit vooral ook instemmend te doen, bepaal je de sfeer en stimuleer je ook de betrokkenheid van de leerlingen. Ook in de communicatie naar leerlingen met sociale problemen kan dit erg verhelderend zijn.

Bij oudere leerlingen gebeurt het expliciet benoemen van de handelingen veel minder. Ook hier kun je echter gedrag en handelen expliciet gaan benoemen, als er zich nieuwe situaties voordoen of als het onrustig wordt in de groep.

Reflectievragen over benoemen:

- Hoe voorspelbaar ben jij voor je leerlingen?
- Benoem jij wat je doet?
- Is het benoemen voornamelijk instemmend of vooral corrigerend?
- Benoem jij het gewenste gedrag?

Ontvangstbevestiging op groepsniveau

Als een leerling een beurtinitiatief neemt of krijgt, heb je in de communicatie op groepsniveau als leraar de taak om dit individuele initiatief te verbreden naar de hele groep. Met andere woorden: als één leerling iets zegt, probeer je betrokkenheid te creëren bij de andere leerlingen. Door verbale en non-verbale ontvangstbevestiging van dit initiatief kun je een beurt van een individuele leerling verbreden naar het groepsniveau. Nadrukkelijk ontvangen, reageren op leerlingen is een manier om de leiding in handen te houden. Steeds opnieuw pak je door ontvangstbevestiging de beurt terug. Je knikt, stemt in, bedankt, verbetert, vat samen, enzovoort, waardoor de beurt weer bij jou is en jij ermee kunt doen wat je het beste vindt.

Soms zie je dat er juist op groepsniveau weinig ontvangstbevestiging gegeven wordt of alleen wanneer het goede antwoord wordt gegeven. De leraar stelt steeds nieuwe vragen zonder nadrukkelijk het antwoord te ontvangen. Vooral onzekere kinderen kunnen hierdoor blokkeren; zij hebben de instemming van de leraar nodig om verder te kunnen denken.

Reflectievragen over ontvangstbevestiging:

- Op welke wijze geef jij ontvangstbevestiging (verbaal en non-verbaal)?
- Geef jij enkel individuele beurten of verbreed jij deze beurt naar de hele groep?
- Reageer jij vooral op kinderen die foute antwoorden geven of kinderen die het goede antwoord geven?
- Let eens op tijdens een vergadering. Geeft de gespreksleider ontvangstbevestiging op groepsniveau?

Beurtverdeling

In ieder contactmoment kun je een contactritueel onderscheiden waarin steeds drie fasen elkaar opvolgen:

- 1 de opening van de beurt;
- 2 de uitwisseling en
- 3 de afsluiting van de beurt.

Bij het leiding geven aan een groep en leiding geven aan beurten, is het belangrijk dat een leraar zich bewust is van een goede opening - uitwisseling afsluiting van beurten. Zo geeft hij duidelijk richting en leiding aan degene die het initiatief heeft en houdt daarmee de aandacht bij het onderwerp.

De opening

Gebruik een duidelijke opening, waardoor de leerlingen weten wie de beurt heeft. Verwacht van de andere leerlingen dat ze hun aandacht richten op dit beurtinitiatief.

Laat de leerling pas vertellen, of start zelf pas met inhoud, nadat het contact met de groep geopend is en dat de overige leerlingen gericht zijn op het volgen van het initiatief. Zorg voor een evenwichtige beurtverdeling en let op dat je zelf niet teveel aan het woord bent.

De uitwisseling

Beurten verdelen kan door: toewenden, leerlingen aankijken, namen noemen, leerlingen spontaan laten reageren en andere leerlingen richten op dit initiatief.

Richt alle leerlingen op de plaats waar de beurt ligt (leraar of leerling). In de uitwisseling kan er een interactie ontstaan tussen de leraar en een leerling. Om leerlingen te activeren tot actief leren, is het echter ook van belang dat de leraar probeert de onderlinge interactie tussen de leerlingen te bevorderen.

De uitwisseling tussen enkele leerlingen onderling of tussen de leraar en de leerling mag even in het klein plaats vinden, maar moet daarna weer teruggeplaatst worden op groepsniveau. Als er communicatie is op groepsniveau en er zijn teveel uitwisselingen tussen enkele leerlingen, loopt de leraar het risico dat de aandacht en betrokkenheid van een aantal leerlingen afneemt of dat de verveling toeslaat. Pas op dat je zelf niet te lang aan de beurt bent.

De afronding

In de afronding wordt een beurt afgesloten. Dit betekent dat er een afsluiting komt aan een beurtwisseling of een inhoud die heeft plaats gevonden. Het afronden van een beurt kan een leraar op diverse wijzen tot stand brengen. Hij kan een korte samenvatting geven aan de groep en met zijn intonatie laten blijken dat dit deel nu eindigt. Hij kan ook met een gebaar of met mimiek, of met een paar korte woorden, tot afronding komen. De afronding kan betrekking hebben op de hele les, maar ook op kleine onderdelen hiervan. Soms moeten afrondingen nadrukkelijk gemaakt worden voordat kinderen openstaan voor een volgende activiteit.

Reflectievragen over beurtverdeling:

- Ben je je ervan bewust wat je in de opening uitstraalt? Heb je er zin in? Welke verwachting straalt je uit?
- Hoe geef jij beurten in de klas? Mogen de leerlingen roepen? Vingers opsteken? Wijs jij aan? Is dit afhankelijk van de situatie? Is dit voor de kinderen duidelijk?
- Hoe kom je, van een individuele beurt, tot verbreding naar de groep?
- Herken je situaties waarin de kinderen het moeilijk vinden om op te houden met een activiteit? Hoe kun je dit nadrukkelijker afronden?

Leiding geven

Leiding geven is in feite een verzameling van alle bovenstaande interactiekenmerken. De wijze waarop je deze interactiekenmerken adequaat toepast bij je groep, bepaalt de mate waarin je effectief leiding geeft (1).

Reflectievragen over leiding geven

- Kun je een situatie noemen die van jou vraagt dat je vriendelijk maar toch kordaat leiding geeft? Wanneer is dit juist niet gewenst?
- Heb je de ervaring dat er grote verschillen zijn in de ene en andere groep? Welke consequenties heeft dit voor jouw manier van leidinggeven?
- Wat kan het nadeel zijn van teveel leiding geven?
- Wat past het meest bij jezelf? De nadruk op leiden of de nadruk op begeleiden? Welk accent heeft je huidige groep momenteel nodig? Heb je je stijl van leidinggeven hier op aangepast?

Opdracht 1

Beoordeel je eigen effectieve leraarcommunicatie, op de vijfpuntschaal. (Zie schema onder aan de pagina.)
Schrijf achter de beoordeling een of meerdere waarnemingen die je van dit kenmerk in jezelf herkent (zie ook bijlage 5).

7.3 Leiding geven en niet-effectieve leraarcommunicatie

In deze paragraaf gaan we in op de niet-effectieve leraarcommunicatie. Uiteraard niet als voorbeeld van goed gedrag, maar om je te wijzen op de gevaren. En om je in staat te stellen dergelijke communicatiepatronen op tijd te herkennen.

Het kan je nou eenmaal als leraar overkomen dat het je niet lukt om de leiding over de groep te krijgen of dat je dreigt de leiding te verliezen. Er ontstaat dan een interactie tussen de leraar en de groep die voor niemand meer prettig is. De leraar probeert steeds meer de leiding te nemen en vast te houden om de greep op de groep niet te verliezen. De interactie wordt steeds meer gekleurd door niet-ondersteunende interactiepatronen van de leraar. Hierdoor neemt de spanning en de druk in de groep toe en verslechtert de relatie met de leerlingen steeds verder. Voorbeelden van niet-ondersteunende patronen zijn:

- de waakhond of politie spelen;
- veel corrigeren;
- veel straffen;
- veel grenzen stellen;
- het enkel aanleren van gewenst en ongewenst gedrag.

[bijlage 5]

Kenmerken effectieve leraarcommunicatie						
Kenmerk effectieve leraarcommunicatie	Beoordeling					Observatie Waarneming(en) van jezelf
	zwak				sterk	
Effectieve signalen	- 2	- 1	0	1	2	
Contactname	- 2	- 1	0	1	2	
Sensitieve responsiviteit	- 2	- 1	0	1	2	
Lichaamstaal, stem en mimiek	- 2	- 1	0	1	2	
Oogcontact	- 2	- 1	0	1	2	
Positie	- 2	- 1	0	1	2	
Tempo	- 2	- 1	0	1	2	
Alertheidssignalen	- 2	- 1	0	1	2	
Eenduidige communicatie	- 2	- 1	0	1	2	
Benoemen	- 2	- 1	0	1	2	
Ontvangstbevestiging	- 2	- 1	0	1	2	
Beurtverdeling	- 2	- 1	0	1	2	
Leiding geven	- 2	- 1	0	1	2	

Kortom patronen die niet meer relatie-bevorderend zijn, maar eerder de relatie verstoren of zelfs relatievermijdend worden. Het terechtkomen in deze niet-ondersteunende interactie heeft grote gevolgen voor de leraar en de leerlingen. Beiden voelen zich na verloop van tijd niet meer competent. De leerlingen niet, omdat er voortdurend negatieve verwachtingen zijn rondom hun gedrag en hun persoon. De leraar niet, omdat het hem niet lukt om van de groep een fijne groep te maken. Als niet-ondersteunende interactie in de groep gaat overheersen, neemt de druk en de spanning toe. De onderlinge relatie wordt belemmerd en de kansen voor ontwikkeling verminderen omdat beide partijen niet langer emotioneel vrij zijn. We geven nu zes voorbeelden van niet-ondersteunende interactie-patronen:

1 *De leraar volgt de leerling(en) niet meer*

De signalen van de leerling(en) worden genegeerd of niet meer gezien. Dit kan gebeuren als de leerlingen lastig, negatief of onvriendelijk zijn voor de leraar. Er kan dan een spanningsveld ontstaan, waarin de leraar afstand neemt of zich afwendt. Vriendelijk leiding geven is dan niet meer mogelijk, omdat de leerling(en) niet meer gevolgd en gezien worden. Door het negeren, krijgt de leerling ook niet meer de ondersteuning die nodig is om nog tot ander gedrag te kunnen komen. Juist door het contact te verbreken, loopt de leraar het risico dat de leerlingen signalen van onvermogen of ongenoegen nog sterker gaan uitvergrooten, waardoor de kans op groepsproblemen of escalaties toeneemt.

2 *De leraar volgt alleen grote signalen en negatief gedrag*

Als een leraar alleen reageert op de momenten dat het mis gaat, ontstaat er uitsluitend corrigerend gedrag. Gewenst gedrag wordt vaak als vanzelfsprekend ervaren en niet zozeer bevestigd, terwijl op storend gedrag vaak wel duidelijk wordt gereageerd. Maar als je alleen reageert op de momenten dat het misgaat, is er alleen 'corrigerend contact'.

3 *De leraar volgt de leerlingen wel, maar reageert niet meer*

Hierbij is de leraar wel gespitst en gericht op het gedrag van de leerlingen, maar geeft hij geen reactie meer terug. Hij geeft geen leiding meer. Het gedrag

van de leerlingen verlamt de leraar, als het ware. Hij weet niet meer te reageren en te handelen. Zowel voor de leerlingen als de leraar is dit een vervelend interactiepatroon. Ze kunnen dan grofweg op twee manieren gaan reageren. Of ze verstillen en voelen zich erg falen. Of ze denken dat ze alleen de aandacht krijgen in hun negatieve gedrag en gaan dan om die reden dit gedrag nog eens uitvergrooten. Hiermee wordt het probleem voor de leraar nog groter.

4 *De leraar volgt wel, maar corrigeert pas achteraf*

Bij dit niet-ondersteunend interactiepatroon heeft de leraar al in de gaten dat het mis gaat, maar biedt hij geen hulp om het te voorkomen. Leerlingen worden pas achteraf gecorrigeerd, wanneer het te laat is. Een terechtwijzing of een correctie bij aanvang hoeft niet erg te zijn voor leerlingen. Zij kunnen daarmee aangespoord worden om het ongewenste gedrag om te zetten in gewenst gedrag. Als leerlingen alleen maar terechtwijzingen en correcties krijgen, leren ze er niet meer van. Dan kunnen leraar en leerlingen in een vicieuze cirkel van negatief gedrag terecht komen.

5 *Er is geen positieve reactie meer*

De leraar ziet niet meer wie de leerlingen zijn en wat ze doen. Hij richt zich enkel nog op het gedrag dat hij niet wenst. Deze sfeer van negatieve verwachtingen, afkeuring en niet meer reageren op goede initiatieven van de leerlingen, bepaalt dan de interactie en de sfeer in de klas.

6 *De leraar reageert symmetrisch*

In een symmetrische interactie en reactie wordt het gedrag van de leerling(en) gespiegeld. De leraar laat zich onbewust leiden door het gedrag van de leerling(en) en gedraagt zich identiek. Voorbeelden van symmetrisch reageren zijn:

- druk tegenover druk;
- agressief tegenover agressief;
- onvriendelijk tegenover onvriendelijk;
- onzeker tegenover onzeker;
- angstig tegenover voorzichtig.

Om uit deze symmetrische patronen te komen, moet je als leraar als het ware boven je eigen gevoel gaan staan. Je moet de interactie met enige distantie bekijken.

ken en proberen als professional weer effectief te gaan communiceren. SVIB kan hierbij een sterk hulpmiddel zijn: School Video Interactie Begeleiding. Je wordt dan gefilmd en op basis van die beelden worden de effectieve interactiepatronen geanalyseerd en versterkt.

Opdracht 2

- Kun je uit je eigen basisschooltijd een leraar herinneren die vaak reageerde vanuit niet-ondersteunende interactie? Beschrijf eens hoe zo'n reactie eruit zag?
- Probeer om het niet-ondersteunende interactiepatroon van de leraar, zoals je net beschreven hebt, om te zetten in een ondersteunend interactiepatroon.

7.4 Leiding geven aan groepsprocessen

Ontwikkeling van groepen

Een belangrijk kenmerk van het beroep leraar is het werken met groepen. Groepen kennen hun eigen dynamiek. Een groep ontwikkelt zich en in deze ontwikkeling zijn verschillende fasen te onderscheiden. Hoewel onderstaande fasering misschien beter herkenbaar is voor een groep op de pabo dan voor een groep jonge leerlingen, willen we jullie deze informatie toch niet onthouden. Een bekende indeling van fasen in groepsvorming is de volgende:

1 *Orientatiefase (forming)*: in deze 'snuffelfase' leren de groepsleden elkaar kennen. Leerlingen proberen uit wat wel en niet kan. Er ontstaan geleidelijk regels met betrekking tot de werkwijze en de onderlinge relaties. De groepsleden reageren voorzichtig op elkaar, gaan discussies uit de weg en kijken hoe anderen op hun inbreng reageren. Onzekerheid over de manier van het met elkaar omgaan overheerst en er bestaat nog geen duidelijke structuur. Zodra de leerlingen zich als leden van een groep gaan beschouwen, is de oriëntatiefase afgerond.

2 *Conflictfase (storming)*: in deze fase gaan leerlingen zich meer uitspreken en elkaar uittesten. Daardoor worden de verschillen in opvattingen en voorkeuren duidelijker en dat kan leiden tot polarisatie en tot conflicten. Een aantal groepsleden ver-

zet zich tegen de leiders van de groep en kunnen zich onderling vijandig gaan gedragen. Als de conflicten niet opgelost worden, gaan de leden zich terugtrekken en bestaat het gevaar dat de groep uiteen valt. Gebeurt dit echter niet en weten de leden hun conflicten wel op te lossen, dan is de conflictfase beëindigd.

3 *Integratiefase (norming)*: in deze fase groeit de samenhang en treedt een identificatie met de groep op. De onderlinge relaties worden hechter, zelfs vriendschappelijk. Er ontstaat meer overeenstemming in denkbeelden en de bereidheid om gezamenlijk oplossingen te zoeken, neemt toe. Er kan zelfs een gemeenschappelijke taal ontstaan. De normen over wat wel en niet gewenst is, evenals de rollen van de groepsleden worden duidelijk en geaccepteerd. Daarmee is deze fase afgerond.

4 *Uitvoeringsfase (performing)*: in deze fase kunnen de groepsleden ongestoord aan de groepstaken werken omdat hun manier van samenwerken is geregeld. Het is de fase van volwassenheid. Alle energie komt vrij voor het vervullen van de taak, gewoon lekker werken/leren. Voor zover er problemen optreden, liggen die niet op het vlak van de onderlinge samenwerking, maar hebben ze met de taken zelf te maken.

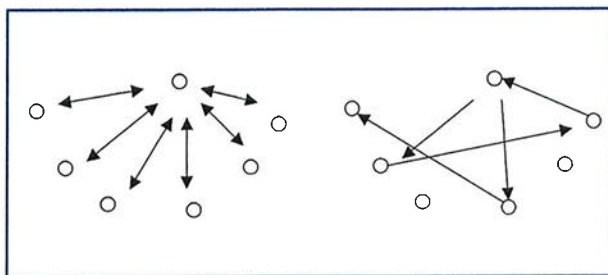
5 *Eindfase (adjourning)*: groepen houden op te bestaan, omdat het schooljaar voorbij is, men raakt langzamerhand op elkaar uitgekeken, omdat belangrijke leden uit de groep treden, enzovoort. Deze fase vormt in zekere zin ook weer de overgang naar een volgende groep.

Bovenstaande fasering is theorie: de praktijk is vaak weerbarstiger. Soms blijft een groep steken in een bepaalde fase of keert hij weer terug naar een eerdere fase.

Welke rol speelt nu een leraar bij de ontwikkeling van groepen? Een belangrijke! Als leraar kun je veel invloed uitoefenen op de groepsvorming; met name tijdens de eerste twee fasen. Tijdens de oriëntatiefase betrek je de leerlingen bij de regels. Door zelf duidelijk voorbeeldgedrag te vertonen, je aan de regels te houden, ontstaan duidelijke patronen in een groep. Tijdens de conflictfase is het van belang dat je alert reageert. Bespreek problemen, wees duidelijk in wat je wel en niet goed vindt. Besteed aandacht aan het bouwen van een veilig, positief klimaat.

Interactie op groepsniveau

Het bewustzijn van de groepsvorming is belangrijk. Het is ook belangrijk dat je als leraar contact maakt met alle leerlingen van de groep. Maar ook moet je als leraar de onderlinge interactie tussen leerlingen stimuleren. Dit draagt bij aan een goede groepsdynamiek en aan veel uitwisseling. Dit interactieprincipe is uitgewerkt (2) aan de hand van het zon- en kaatsmodel:



Het zonmodel

Het kaatsmodel

In het zonmodel verloopt de interactie als volgt. De leraar geeft aan een leerling de beurt. De leerling antwoordt en richt zich hierbij op de leraar. Die geeft ontvangst en instemming. De andere leerlingen wachten tot zij aan de beurt komen. In dit model verloopt de interactie vrijwel geheel via de leraar en is er steeds sprake van een één-één interactie tussen leraar en leerling. De leraar houdt zich aan een strakke beurtverdeling, die steeds start en eindigt bij de leraar. Er ontstaat op deze wijze weinig onderlinge uitwisseling, betrokkenheid en groepsdynamiek.

In het kaatsmodel start de leraar (of een leerling) met een vraag of een verhaal. Alle andere leerlingen mogen hierop reageren. De leraar vervult een begeleidende rol om de interactie en uitwisseling tussen leerlingen onderling, te bevorderen. De beurten gaan onderling in elkaar over en de leraar geeft vooral leiding aan het op elkaar laten reageren en ingaan op elkaars inhoud en betekenis. Hij verbindt als het ware de onderlinge initiatieven en gerichtheid op elkaar, zonder steeds de beurt zelf terug te nemen. Op deze manier stimuleert de leraar de onderlinge interactie tussen leerlingen en kan er een grote onderlinge interactie en actieve groepsdynamiek ontstaan.

Als leraar kan het je helpen om bewust te zijn van je eigen vermogen om de groepsdynamiek te beïnvloeden en te verhogen.

Opdracht 3

- a Kun je drie positieve en drie negatieve effecten benoemen van het zon- en kaatsmodel?

	Positief effect	Negatief effect
Zonmodel	1 ...	1 ...
	2 ...	2 ...
	3 ...	3 ...
Kaatsmodel	1 ...	1 ...
	2 ...	2 ...
	3 ...	3 ...

- b Bedenk een activiteit waarbij je vindt dat het zonmodel het beste zal werken en een activiteit waarbij je denkt dat het kaatsmodel beter werkt. En waarom denk je dat?

Het sociogram

Met iedere leerling met wie je dagelijks samenleeft en werkt in je klas, heb je een relatie. Misschien ben je je daar niet altijd van bewust en sta je er niet zo vaak bij stil, maar het is wel zo. Bij de vraag met welke leerlingen je bewust een relatie hebt, komen er mogelijk enkele leerlingen in je op. Misschien is het een zorgleerling die in zijn ontwikkeling sterk afhankelijk is van je ondersteuning. Of een leerling die je erg leuk en spontaan vindt. Niettemin zijn er nog zo'n 25 tot 30 leerlingen die afhankelijk zijn van een goede relatie met jou, als leraar.

Het werken aan een betere relatie met de leerlingen, begint met de bewustwording van de bestaande situatie van de relatie tussen de leraar en leerlingen. Een middel daartoe is het gebruik van een sociogram. Een sociogram brengt de sociale interactie in beeld. Dit betekent dat de onderlinge verhoudingen tussen de leerlingen en de leraar beschreven worden. Een sociogram kan ook gebruikt worden om de sociale interacties tussen leerlingen en groepjes leerlingen in kaart te brengen. In deze paragraaf beperken we ons tot het uitwerken van de relatie van de leraar met zijn leerlingen, weergegeven in een sociogram. Dit sociogram is ontleend aan het ervaringsgericht onderwijs (3).

Bij het invullen van het sociogram is het de bedoeling dat je iedere leerling levendig voor de geest haalt. Je

bekijkt de relatie van twee kanten. Je gaat na hoe jij tegenover de leerling staat en hoe hij tegenover jou staat. Dit kan worden gevisualiseerd met behulp van symbolen.

Symbolen voor de leraar naar de leerling:

- LK >> LL Je hebt een sterke positieve band met deze leerling; je voelt hem perfect aan.
- LK > LL Je staat positief tegenover deze leerling, zonder te grote betrokkenheid.
- LK ○ LL Je hebt een neutrale houding; deze leerling behoort eerder tot de 'grijze middenmoot'.
- LK < LL Je staat wat negatief tegenover deze leerling; je voelt je er niet door aangesproken.
- LK << LL De relatie met de leerling is zodanig verstoord dat er sprake is van een probleem.

Symbolen voor de leerling naar de leraar:

- LK << LL Deze leerling voelt zich heel goed bij je.
- LK < LL Deze leerling aanvaardt je, er is sprake van vertrouwen.
- LK ○ LL Deze leerling stelt zich neutraal op naar je; niet terughoudend, maar ook niet open.
- LK > LL Deze leerling lijkt zich niet zo goed thuis te voelen en probeert je soms te ontwijken.
- LK >> LL Je merkt dat deze leerling zich duidelijk afwijzend of negatief opstelt tegenover jou.

Vul het sociogram in met deze symbolen. Daardoor kun je goede relaties van slechte relaties onderscheiden, met daartussen liggende gradaties.

In een 'goede relatie' heb je weinig moeite om de leerlingen aan te voelen. Er is openheid voor de ander, een zeker vertrouwen (je hoeft niet op je hoede te zijn). Door de onderlinge betrokkenheid en ervaringen met elkaar is er een band gegroeid die de communicatie vergemakkelijkt. Alsof er wegen zijn gelegd voor een vlot heen-en-weer verkeer. Soms kunnen deze wegen snel worden aangelegd (het klikt meteen), soms gaat er een proces van conflicten of puinruimen aan vooraf.

In een 'slechte relatie' word je als het ware door een muur van elkaar gescheiden. Je vindt het moeilijk empathisch te reageren op de leerlingen. Er is onbegrip, koelte of zelfs een negatieve, afwijzende houding. Er zijn geen wegen voor een veilig/vlot heen-en-weer verkeer gelegd. Ze brengen geen verbinding tot stand en kunnen zelfs de verkeerde kant oplopen.

Door bewustwording van de onderlinge relaties kun je ook je leiding aan de groep verbeteren. Als je weet welke leerlingen eigenlijk meer of minder aandacht en ondersteuning nodig hebben, dan kun je beter leiding gaan geven aan de groep, vanuit een goede relatie met alle leerlingen.

Opdracht 4

- Waarvoor zou jij een sociogram kunnen gebruiken?
- Teken een sociogram met 10 leerlingen uit je stageklas. Zoek verschillende leerlingen. Wat leveren deze gegevens je op? Wat wil je gaan doen om de relatie te bevorderen?

Het sociogram

Schooljaar: Klas:		Datum: Leraar:	
Namen van de leerlingen:	LK-LL	LL-LK	Toelichting en evaluatie

7.5 Leiding geven en pedagogische stijl

Om in een klas een ontspannen leef- en werksfeer te kunnen realiseren, heeft een leraar naast communicatieve vaardigheden ook relationele vaardigheden nodig. Denk hierbij aan vaardigheden als: je verplaatsen in een ander, duidelijk zijn, toegewijd zijn, adequaat kritisch zijn. De vereiste vaardigheden zijn niet bij iedereen op dezelfde wijze of even sterk aanwezig waardoor er verschillen in pedagogische stijl zijn te onderscheiden.

 Onder een pedagogische stijl wordt verstaan (4): 'Een voor de persoon van de opvoeder karakteristieke manier van omgaan met leerlingen.' De ene opvoeder is bijvoorbeeld van nature meer leidend, bepaalt duidelijk wat er gebeurt, terwijl de ander meer afwachtend is en leerlingen meer ruimte geeft.

 Van de zogenaamde interactie-roos van Leary (5) zijn onder meer acht pedagogische stijlen van leraren afgeleid. Je kunt voor jezelf nagaan en ontdekken welke pedagogische stijl het meest op jou van toepassing is. Het geeft je als beginnende leraar de kans om te kijken welke pedagogische vaardigheden, die nu minder sterk ontwikkeld zijn, je zou willen versterken.

De volgende acht pedagogische stijlen worden onderscheiden:

Als een pedagogische stijl te sterk en te eenzijdig ingezet wordt, kan dit leiden tot vervormingen. Zo kan een 'leidende leraar' sterk zijn door boeiend en enthousiast vertellen, door duidelijkheid en door de structuur die hij biedt. De vervorming van de leidende leraar kan zijn, dat hij te nadrukkelijk en te groot aanwezig is en de neiging heeft altijd met raad en advies te komen. Dit kan echter het initiatief en het zelfstandig denken en redeneren van leerlingen beperken.

Het is de kunst van de leraar om een goede mix van pedagogische stijlen te ontwikkelen en niet te sterk op één stijl te varen.

Je zult begrijpen dat verschillen in pedagogische stijlen ook leiden tot verschillend gedrag van leerlingen en daarmee sterk bepalend zijn voor het pedagogische klimaat in de klas. Zo zal een leraar die altijd streng is, volgzzaam gedrag oproepen bij de leerlingen. Het gevolg is dat er weinig ruimte is voor spontaniteit en eigen initiatief.

Een helpende en vriendelijke leraar zal zodanig effect hebben op de leerlingen, dat ze hem aardig vinden en dat de onderlinge interactie prettig kan verlopen. Het contact tussen leraar en leerling verloopt dan meestal goed. Deze leraar loopt wel de kans dat hij zich te gelijkwaardig opstelt aan de leerlingen, waardoor er te weinig sturing en leiding gegeven wordt aan de groep. Voor 'raddraaiers' kan dit een te vrije speelruimte worden.

Pedagogische stijl	Sterke interactie-kenmerken
1 De begrijpende leraar	1 De leraar volgt en ontvangt veel initiatieven van leerlingen, is meegaand en geduldig.
2 De helpende, vriendelijke leraar	2 De leraar is gericht op het zorgen voor de leerlingen, is ondersteunend en inlevend.
3 De leidende leraar	3 De leraar is sterk gericht op het leiding en advies geven, bepaalt richting.
4 De strenge leraar	4 De leraar is sterk gericht op winnen en gelijk hebben, is controlerend.
5 De corrigerende leraar	5 De leraar is geneigd tot snel strijden en corrigeren.
6 De ontevreden leraar	6 De leraar zet zich snel af tegen de leerlingen, is kritisch.
7 De ruimtegevende leraar	7 De leraar kan afwachten, ruimte geven en volgen is toegeeflijk.
8 De onzekere leraar	8 De leraar volgt de leerlingen, maar neemt geen leiding meer is weifelend.

Opdracht 5

- a Op dit moment kun je naar jezelf kijken en jezelf de vraag stellen: in welke van de pedagogische stijlen herken ik mezelf het meeste? Benoem deze. Omschrijf vervolgens welke kenmerken van jezelf bij deze stijl horen.
- b Kies nu een pedagogische stijl die je niet zo sterk herkent in jezelf, maar die je wel zou willen versterken. Benoem deze. Omschrijf nu kenmerken of vaardigheden die je hierin zou willen ontwikkelen.

[gedeelte uit bijlage 6]

Vragenlijst pedagogische stijl

Onderstaande vragenlijst is bedoeld om een beeld te vormen van je eigen pedagogische stijl. Geef jezelf een beoordeling van stijlkenmerken op een vijf-puntsschaal. Dit leidt vervolgens tot een beeld van je eigen pedagogische stijl (zie bijlage 6).

Beoordeling:

-2 = duidelijk minder dan gemiddeld;

-1 = minder dan gemiddeld;

0 = gemiddeld;

+1 = meer dan gemiddeld;

+2 = duidelijk meer dan gemiddeld.

Pedagogische stijlkenmerken

1 Ziet snel wat er gebeurt	-2	-1	0	+1	+2
2 Is soepel	-2	-1	0	+1	+2
3 Verontschuldigt zich snel	-2	-1	0	+1	+2
4 Wijst leerlingen op fouten	-2	-1	0	+1	+2
5 Helpt	-2	-1	0	+1	+2
6 Geeft ruimte	-2	-1	0	+1	+2
7 Is nauwgezet	-2	-1	0	+1	+2
8 Controleert	-2	-1	0	+1	+2
9 Presenteert met overtuiging	-2	-1	0	+1	+2
10 Beoordeelt	-2	-1	0	+1	+2
11 Toont belangstelling	-2	-1	0	+1	+2
12 Toont snel irritatie en boosheid	-2	-1	0	+1	+2
13 Bereid om opnieuw uit te leggen	-2	-1	0	+1	+2
14 Trekt in twijfel	-2	-1	0	+1	+2
15 Geeft vrijheid	-2	-1	0	+1	+2
16 Afwachtend	-2	-1	0	+1	+2
17 Geeft ongelijk toe	-2	-1	0	+1	+2
18 Is toegeeflijk	-2	-1	0	+1	+2
19 Toont onvrede	-2	-1	0	+1	+2
20 Sluit compromissen	-2	-1	0	+1	+2
21 Verbiedt	-2	-1	0	+1	+2
22 Ondersteunend-zorgzaam	-2	-1	0	+1	+2
23 Streng	-2	-1	0	+1	+2
24 Structureert	-2	-1	0	+1	+2
25 Stelt eisen en regels	-2	-1	0	+1	+2
26 Op zijn hoede	-2	-1	0	+1	+2
27 Laissez-faire	-2	-1	0	+1	+2
28 Biedt vertrouwen	-2	-1	0	+1	+2
29 Vertelt boeiend en enthousiast	-2	-1	0	+1	+2
30 Geduldig	-2	-1	0	+1	+2
31 Laat onzekerheid merken	-2	-1	0	+1	+2
32 Bestraffend	-2	-1	0	+1	+2

Sleutel vragenlijst pedagogische stijl

Tel de verkregen scores van de volgende vragen op:

A	1,	9,	24,	29
B	5,	11,	22,	28
C	2,	13,	20,	30
D	6,	15,	18,	27
E	3,	16,	17,	31
F	7,	14,	19,	26
G	4,	12,	21,	32
H	8,	10,	23,	25

Welke pedagogische stijlkenmerken zijn bij jezelf zwak (links), gemiddeld (midden) of sterk (rechts) ontwikkeld.

Zwak ontwikkeld:

Gemiddeld ontwikkeld:

Sterk ontwikkeld:

Profiel pedagogische stijl

Vul de uitkomsten van A t/m H in op onderstaand profiel.

[gedeelte uit bijlage 6]

	-8	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	1	2	3	4	5	6	7	8
A De leidende leraar	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
B De helpende leraar	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
C De begrijpende leraar	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
D De ruimtegevende leraar	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
E De onzekere leraar	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
F De ontevreden leraar	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
G De corrigerende leraar	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
H De strenge leraar	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

7.6 Reflectie en ontwikkeling

Samenvatting

Dit hoofdstuk ging over leiding geven. Hierbij hebben we de insteek gekozen om vooral te letten op communicatieve, interactieve vaardigheden en daarmee het accent gelegd op de interpersoonlijke competentie. In paragraaf 7.2 is een dertiental kenmerken van effectieve leraarcommunicatie opgenomen. Het gaat hierbij om communicatieve vaardigheden die van belang zijn voor de leraar, in zijn rol als leider van de groep. Daarna hebben we een aantal niet-effectieve vaardigheden opgenomen. Vervolgens zijn we ingegaan op groepsprocessen: hoe ontstaat een groep en welke invloed kun je hier als leraar op uit-

oefenen. Ook het maken van een sociogram is aan bod gekomen. We zijn geëindigd met verschillende pedagogische stijlen.

Relatie met de competenties

Leiding geven en nemen doet een beroep op verschillende competenties, maar we hebben het accent gelegd op de interpersoonlijke competentie. Hieronder staan een aantal gedragsindicatoren op een rijtje, zodat je voor jezelf kunt analyseren hoe competent je bent in het leiding geven.

Om het bekwame handelen ten aanzien van leiding geven te tonen, kan een student het volgende laten zien. Hij:

- ziet wat er gebeurt in zijn groep;
- luistert naar de kinderen en reageert op hen;
- kan de verschillende vormen effectieve leraar-communicatie toepassen en kent zijn sterke en zwakke punten hierin;
- spreekt de kinderen aan op hun gedrag en nodigt hen uit tot gesprek hierover;
- reageert rustig op uitingen van de kinderen;
- erkent, herkent en benoemt groepsprocessen met behulp van een observatie-instrument;
- kan zo nodig invloed uitoefenen op groepsprocessen in een kleine groep;
- kan in gesprek met begeleiders leerpunten formuleren ten behoeve van zijn manier van leiding geven;
- kan het effect benoemen dat een groep leerlingen op hemzelf heeft.

Hoe nu verder

Om je competenties met betrekking tot leiding geven aan te tonen, kun je verschillende materialen in je portfolio opnemen. We doen een suggestie:

- de uitkomsten van de verschillende opdrachten in dit hoofdstuk;
- een beschrijving van een situatie waarin je duidelijk leiding hebt gegeven;
- een analyse van een situatie waarin bij jezelf een gebrek aan leiding geven te zien was, met daarbij de verbeterpunten;
- een inventarisatie van hoe kinderen jou zien als leraar; welke pedagogische stijl komt daarin naar voren?

Verder zoeken en lezen

- 1 C. v.d. Heykant en R. v.d. Wegen, *De klas in beeld*. Esstede, Heeswijk-Dinther, 2000.
- 2 T. Brouwers, *Interactief onderwijzen*. Tijdschrift: JSW, nr. 4, 2002.
- 3 F. Laevers en P. v. Sanden, *Basisboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk*. Centrum voor EGO, Leuven, 1994.
- 4 R. Versteegen en H. Lodewijks, *Interactiewijzer*. Van Gorcum, Assen, 1997.
- 5 H. Creton en Th. Wubbels, *Ordeproblemen bij beginnende leraren*, Utrecht, 1984.

En verder

- J.P. Oudenhoven, in: *Groepsdynamica*. Wolters Noordhoff, Groningen.