

Van grenzen stellen tot verbinden

INZETTEN OP EEN POSITIEF LEER- EN LEEFKLIAMAT ALS HEFBOOM VOOR LEREN,
MOTIVATIE EN GELIJKE KANSEN



Inhoudsopgave

1. Voorwoord	4
2. GO! fundamenteën als startpunt voor een positief leer- en leefklimaat	5
2.1. Het PPGO!	5
2.2. De GO! mindset.....	5
2.3. Het GO! doelenkader	6
2.3.1. Basisonderwijs: de minimumdoelen als kapstok, de leerplannen als leidraad	6
2.3.2. Secundair onderwijs: de sleutelcompetenties als kapstok, de leerplannen basisvorming als leidraad	6
2.4. De krachtige leeromgeving	7
2.4.1. Een stimulerend, gestructureerd en verbindend klimaat	7
2.4.2. Effectieve didactiek met GSL als motor	8
3. Wat de wetenschap ons vertelt over het creëren van een positief leer- en leefklimaat	10
3.1. Preventief en curatief werken	10
3.2. Leren van gedrag.....	10
3.3. Motivatietheorieën	11
3.4. Groepsdynamiek	14
3.5. Fasen in de ontwikkeling.....	15
3.6. Samengevat: dit zegt de wetenschap over het creëren van een positief leer- en leefklimaat	16
4. Aan de slag in de klas: 9 bouwstenen voor een positief leer- en leefklimaat	17
4.1. Zet in op een positieve leerkracht-leerlingrelatie.....	18
4.2. Installeer duidelijke regels en routines.....	20
4.3. Begeleid socio-emotioneel leren	22
4.4. Werk herstelgericht	23
4.5. Reageer op gedrag	25
4.6. Beheers je didactiek en vakkennis	27
4.7. Heb aandacht voor infrastructuur en inrichting	29
4.8. Geef cultureel responsief les	30
4.9. Betrek de ouders als partner	32
5. Aan de slag op school: een positief leer- en leefklimaat vergt een schoolbrede aanpak	34
5.1. Vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid naar een schoolbrede aanpak.....	34
5.2. Kaders voor kwaliteitsvolle schoolontwikkeling	35
5.2.1. PDCA-cyclus	35
5.2.2. Model voor integrale organisatieontwikkeling (Tempelmodel)	36



5.3.	Over naar actie: een schoolontwikkelingsplan opstellen voor een positief leer- en leefklimaat op jouw school	37
5.3.1.	Stap 1: bepaal je bestemming	39
5.3.2.	Stap 2: bepaal je beginsituatie	39
5.3.3.	Stap 3: beschrijf de gewenste effecten	40
5.3.4.	Stap 4: bepaal je strategie	40
5.3.5.	Stap 5: leg rollen vast	42
5.3.6.	Stap 6: bepaal wie of wat je nodig hebt	42
5.3.7.	Stap 7: bepaal tussentijdse mijlpalen	43
5.3.8.	Stap 8: denk aan stimulerende en belemmerende factoren	44
5.3.9.	Stap 9: werk binnen je zone van invloed	44
5.3.10.	Stap 10: check	46
6.	Actieplan 'Goed Gedragen' van de Vlaamse Regering: kansen en kanttekeningen	47
6.1.	Kansen om het beleid verder te versterken	47
6.2.	Kanttekeningen	47
7.	Literatuurlijst	49



1. Voorwoord

Bouwen aan een positief leer- en leefklimaat is een basisvoorwaarde voor kwaliteitsvol onderwijs. Internationaal onderzoek, zoals TALIS 2024, toont aan dat veel leerkrachten zoeken naar manieren om rust en structuur te bewaren binnen een positieve leer- en leefomgeving, een uitdaging die ook beleidsmatig aandacht krijgt in initiatieven zoals het actieplan ‘Goed Gedragen’ van de Vlaamse Regering. Vragen als ‘Hoe kan ik vriendelijk en begrenzend tegelijk zijn?’, ‘Hoe kom ik met mijn klasgroep tot lesgeven?’ of ‘Hoe ondersteunen we elkaar als team?’ zijn dan ook herkenbaar voor velen. Ook het **Referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)** onderstreept dit belang. In kwaliteitsverwachting V1 wordt expliciet gesteld dat schoolteams en lerenden samen instaan voor een positief en stimulerend school- en klasklimaat (Onderwijsinspectie, 2017). Werken aan zo’n klimaat is geen bijkomende opdracht; het is een essentiële voorwaarde voor kwaliteitsvol onderwijs. Wanneer verwachtingen helder en gedeeld zijn, en relaties warm en professioneel, ontstaat er ruimte voor wat er werkelijk toe doet: krachtig leren, motivatie en de beste onderwijskansen voor elke leerling.

Het GO! heeft als ambitie om **voor alle leerlingen kwaliteitsvol onderwijs te realiseren**. Dit vraagt niet alleen vakmanschap van iedere leraar, maar ook een **gedeelde inzet** van het hele schoolteam. Een warm, verbindend en participatief schoolklimaat vormt een **belangrijke beschermende factor** tegen ongewenst gedrag en versterkt tegelijk het leren en de motivatie van leerlingen. Vertrouwen tussen ouders, leerlingen en schoolteams is cruciaal om een omgeving te scheppen waarin **samen leren, samenleven** centraal staat.

Met deze publicatie willen we onderwijsprofessionals ondersteunen door **inzichten uit onderzoek** te vertalen naar **concrete handvatten voor klaspraktijk en schoolbeleid**. Centraal staat het **evidence-informed raamwerk klasmanagement van Struyf en collega’s (2024, 2025)**. Het raamwerk brengt **negen bouwstenen** samen die schoolteams helpen bij het realiseren van een veilig klas- en schoolklimaat dat leren stimuleert en gelijke onderwijskansen bevordert. Tegelijkertijd biedt het **ruimte voor maatwerk**: geen one-size-fits-all, wel een stevige basis voor gedeelde afspraken, inspirerende gesprekken en gezamenlijke acties.

We nodigen schoolteams uit om dit document te gebruiken **als richtingwijzer, inspiratiebron en werkdocument**. Samen kunnen we een positief leer- en leefklimaat versterken dat orde en structuur biedt en tegelijk leerlingen motiveert, ondersteunt en uitdaagt om het beste uit zichzelf te halen. Zo wordt werken aan verbinding en grenzen afbakenen een hefboom voor leren, motivatie en gelijke kansen.



2. GO! fundamenteën als startpunt voor een positief leer- en leefklimaat

GO! bereikt meer. Kwaliteitsvol onderwijs realiseren voor iedereen doen we op verschillende manieren die eigen zijn aan ons net. De GO! fundamenteën die richting geven aan ons onderwijs bevatten sterke kapstokken om een positief leer- en leefklimaat te installeren en te bewaken op school: het pedagogisch project van het GO! (PPGO!), de GO! mindset, het GO! doelenkader (met bijhorende GO! leerplannen) en de krachtige leeromgeving.

2.1. Het PPGO!

Het PPGO! is de rode draad die alle GO! onderwijsprofessionals met elkaar verbindt. Het is de **richtingwijzer** voor hoe we leerlingen begeleiden, zowel in hun persoonlijke groei als in het leren samenleven in een diverse samenleving. Onze kernopdracht is **samen leren samenleven**. Dit betekent dat leren nooit los staat van hoe leerlingen met elkaar omgaan.

Centraal in het PPGO! staat **actief burgerschap**. We willen leerlingen leren deelnemen aan het samenleven, op school en daarbuiten. Dat vraagt om een bewuste en gerichte aanpak. Het PPGO! vertrekt daarom vanuit **zes kernwaarden** die richting geven aan het dagelijks handelen in de klas en op school. Deze kernwaarden zijn wederkerig: **ze geven aan welk gedrag we van leerlingen verwachten, maar ook hoe zij mogen verwachten behandeld te worden**. Bovendien worden de waarden niet alleen gezien als maatschappelijke doelstellingen, maar ook als attitudes en vaardigheden die expliciet ontwikkeld worden. Het gaat om (1) **handelen vanuit een respectvolle houding**, (2) **zich oprecht openstellen tegenover anderen**, (3) **elkaar behandelen op basis van gelijkwaardigheid**, (4) **open communiceren**, (5) **engagement tonen** en (6) **betrokkenheid opnemen** (Het Gemeenschapsonderwijs, 2025b).

Door deze vaardigheden expliciet te ontwikkelen, werken scholen aan een positief leer- en leefklimaat. Leerlingen die leren samenleven, kunnen ook beter samen leren en samenwerken. **Het PPGO! maakt zo duidelijk dat sociale vaardigheden geen extraatje zijn, maar een essentieel onderdeel van goed onderwijs.**

Meer weten over het PPGO!? Neem een kijkje op GO! pro.

2.2. De GO! mindset

De GO! mindset is de **professionele grondhouding** van iedere GO! professional die vertrekt vanuit het onvoorwaardelijke geloof in de ontwikkelingsmogelijkheden van elke lerende en in de kracht van onderwijsprofessionals om die ontwikkeling mee mogelijk te maken. De mindset vertrekt vanuit het idee dat leren, groeien en ontwikkelen mogelijk is voor iedereen en dat onderwijs daarin een betekenisvol verschil kan maken.

In de klas vertaalt de GO! mindset zich in **hoge verwachtingen voor elke leerling**. Leraren vertrekken niet vanuit wat een leerling nog niet kan, maar vanuit de overtuiging dat die leerling kan blijven leren en groeien. Ze grijpen in vanuit de overtuiging dat **ondersteuning ertoe doet** en bieden leerkansen die aansluiten bij wat een leerling nodig heeft om maximaal te ontwikkelen.



Ook bij gedragsuitdagingen blijft een GO! professional kijken naar **ontwikkelingsmogelijkheden en groeikansen**. Leerlingen zijn immers lerend: ze proberen, krijgen feedback, sturen bij en groeien stap voor stap.

Meer weten over de GO! mindset? Neem een kijkje op de GO! materialenbank.

2.3. Het GO! doelenkader

Als inrichtende macht ontwikkelt het GO! **leerplannen**. Die leerplannen geven scholen **een duidelijk en betrouwbaar kader om iedere dag sterk onderwijs te organiseren**. Ze bepalen wat we leerlingen willen meegeven en hoe dit vorm en inhoud krijgt. In zijn leerplannen zet het GO! expliciet in op kennis, vaardigheden en attitudes die bijdragen aan een positief leer- en leefklimaat.

2.3.1. Basisonderwijs: de minimumdoelen als kapstok, de leerplannen als leidraad

In het GO! leerplan voor het basisonderwijs wordt ingezet op **twalf krachtige doelensets** die samen zorgen voor een **brede vorming van leerlingen**. Daarbij gaat het om kennis, aangevuld met het ontwikkelen van (vak)specifieke en algemene vaardigheden die elkaar versterken. **Drie van deze doelensets** zijn bijzonder belangrijk voor het leer- en leefklimaat op school: **leren leren, sociale vaardigheden en burgerschap**. Deze doelensets helpen leerlingen om inzicht te krijgen in zichzelf en in hun plaats binnen de samenleving. Ze ondersteunen de brede ontwikkeling van leerlingen en helpen hen om hun weg te vinden in leren, leven en samenleven. Deze doelensets vormen met andere woorden een belangrijke basis voor een positief leer- en leefklimaat op school.

2.3.2. Secundair onderwijs: de sleutelcompetenties als kapstok, de leerplannen basisvorming als leidraad

In het GO! secundair onderwijs worden via de leerplannen voor de basisvorming **sleutelcompetenties** ontwikkeld die leerlingen niet alleen voorbereiden op verdere studies of de arbeidsmarkt, maar hen ook ondersteunen in hun groei als persoon en als lid van de samenleving. Door doelgericht te werken aan deze competenties versterken scholen hun leer- en leefklimaat waarin welbevinden, verbondenheid, engagement en groei een centrale plaats krijgen.

Vijf sleutelcompetenties zijn hierbij richtinggevend. Samen bieden ze scholen concrete aangrijpingspunten om in te zetten op veiligheid en welbevinden, constructieve interactie, participatie en eigenaarschap over leren en leven.

- ✦ **Sleutelcompetentie 1** richt zich op lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en gezondheid. Leerlingen leren stilstaan bij hun eigen gedrag, gevoelens en welbevinden, en bij de impact daarvan op zichzelf en anderen.
- ✦ **Sleutelcompetentie 5** versterkt sociaal-relatieve competenties. Leerlingen leren respectvol en constructief met elkaar omgaan, samenwerken en rekening houden met zowel elkaars als hun eigen grenzen.



- ✦ Binnen **sleutelcompetentie 7** ontwikkelen leerlingen burgerschapscompetenties die essentieel zijn voor samenleven. Ze reflecteren over identiteit, gelijkwaardigheid en diversiteit, en gaan geïnformeerd en constructief in dialoog.
- ✦ **Sleutelcompetentie 13** focust op leercompetenties. Leerlingen reflecteren over hun leerproces, zetten leer- en regulatiestrategieën in en sturen hun leren bij. Dit bevordert eigenaarschap, motivatie en een leerklimaat dat gericht is op groei.
- ✦ Tot slot ondersteunt **sleutelcompetentie 15** de ontwikkeling van initiatief, ambitie en toekomstgericht denken. Leerlingen nemen bewuste stappen in hun studie- of beroepskeuze en oefenen in creatief probleemoplossen. Dit versterkt hun zelfvertrouwen, betrokkenheid en zin om actief mee vorm te geven aan hun schoolloopbaan.

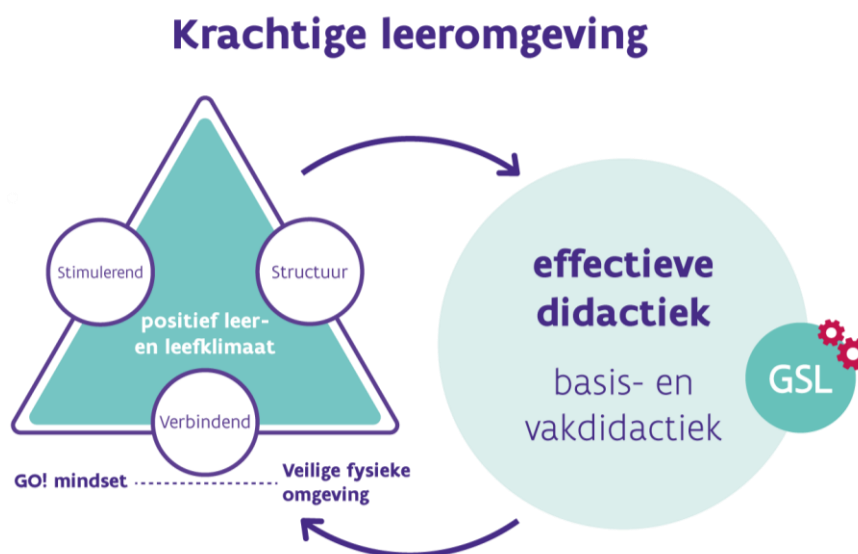
Meer weten over de GO! leerplannen? Neem een kijkje op GO! pro of op de GO! materialenbank.

2.4. De krachtige leeromgeving

Een vierde fundament binnen het GO! is het creëren van een krachtige leeromgeving. De krachtige leeromgeving is de kern van **brede basiszorg** en bestaat uit de wisselwerking tussen een **positief leer- en leefklimaat** en **effectieve didactiek**.

Figuur 1

De krachtige leeromgeving



Noot. Eigen visualisatie door de pedagogische begeleidingsdienst van het GO! (PBD-GO!).

2.4.1. Een stimulerend, gestructureerd en verbindend klimaat

Een positief leer- en leefklimaat vormt de optimale basis waarin leerlingen zich goed voelen, zich kunnen ontwikkelen en tot leren komen. Dit klimaat wordt ondersteund door de GO! mindset en een veilige fysieke leer- en leefomgeving, en wordt gekenmerkt door drie onderling verbonden dimensies: **stimuleren**, **structuur bieden** en **verbinden**.



- ✦ **Stimuleren:** In een stimulerende leeromgeving worden **leerlingen uitgedaagd door rijke en betekenisvolle leermogelijkheden**. Didactische instrumenten zoals differentiatie, coachende interactie en ontwikkelingsgerichte feedback helpen leerlingen hun eigen leerproces beter te begrijpen en te sturen. Ze leren omgaan met hun fouten en bouwen vertrouwen op in hun eigen kunnen. Dit draagt onder meer bij aan een positief leer- en leefklimaat in de klas.
- ✦ **Structuur bieden:** Duidelijke verwachtingen, regels en routines creëren **rust en veiligheid**. Een **voorspelbare, goed gestructureerde** leeromgeving helpt leerlingen om met hun gedrag en emoties om te gaan. Structuur betekent hierbij geen strikte controle, maar een **ondersteunend kader dat leerlingen helpt** om zelfstandiger te worden en hun leer- en gedragskeuzes beter te sturen.
- ✦ **Verbinden:** Een verbindende omgeving is een plek waar leerlingen zich **gehoord, gezien en gerespecteerd** voelen. **De relatie tussen de leraar en de leerling speelt hierin een centrale rol**. Wanneer leraren werken vanuit pedagogische tact, wederzijds vertrouwen en hoge verwachtingen, ontstaat een klasklimaat waarin leerlingen risico's durven nemen, feedback kunnen aanvaarden en actief leren. Deze verbondenheid is essentieel voor motivatie, sociale groei en een duurzame ontwikkeling van gedrag.

2.4.2. Effectieve didactiek met GSL als motor

In een krachtige leeromgeving staat een positief leer- en leefklimaat in voortdurende wisselwerking met effectieve didactiek. **Effectieve didactiek** bestaat uit twee complementaire onderdelen: basisdidactiek en vakdidactiek. **Basisdidactiek** vormt het algemene didactische fundament dat voor alle vakken of leergebieden geldt, terwijl **vakdidactiek** de vertaalslag maakt naar de specifieke inhoud van een vak of leergebied. Samen zorgen zij ervoor dat iedere leerling binnen een positief leer- en leefklimaat optimale leerkansen krijgt.

De toenemende complexiteit van onze maatschappij vraagt van lerarenteams een doordachte aanpak: **hoe speel je in op verschillende noden van leerlingen zonder in te boeten op de kwaliteit of hoge verwachtingen?** Als antwoord op deze uitdaging kiest het GO! voor **Gepersonaliseerd Samen Leren (GSL)**. Deze doordachte didactische aanpak is gebaseerd op wetenschappelijk onderbouwde interventies met bewezen leerwinst (Het Gemeenschapsonderwijs, 2025a).

Door de drie pijlers van GSL (doelgerichte differentiatie, groeien naar autonomie en samen leren) toe te passen binnen basis- en vakdidactiek, wordt **leerondersteuning een vast onderdeel van het dagelijks klasgebeuren**, eerder dan een aanvullend zorgtraject. Leraren worden hierin ondersteund door concrete tools, zoals didactische fiches en lesplannen op de GO! materialenbank, die praktische handvatten bieden voor dagelijks handelen in de klas.

De kracht van GSL ligt in drie kernaspecten (Het Gemeenschapsonderwijs, 2025a):

- ✦ **Differentiatie:** inzetten op variatie in leerpaden en ondersteuning komt niet alleen de leerinhouden ten goede, maar is ook een vorm van gedrags- en motivatieondersteuning.



- ✦ **Groeien naar autonomie:** leerlingen leren via zelfregulerende vaardigheden stapsgewijs verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces. Dit versterkt hun leerhouding, veerkracht en eigenaarschap.
- ✦ **Samenwerking:** door bewust in te zetten op samen leren, ontwikkelen leerlingen niet alleen kennis, maar ook sociale en emotionele vaardigheden.

Didactische keuzes binnen GSL zoals flexibele groepering, kijkwijzers en instructieformats, maken het mogelijk om als leraar gericht bij te sturen op het gedrag van leerlingen, leeraanpak en sociale interactie. Door te investeren in GSL bouw je als school stap voor stap aan een positief leer- en leefklimaat, geïntegreerd in het dagelijkse onderwijs en gedragen door het hele team.

Meer weten over de krachtige leeromgeving? Neem een kijkje op de GO! materialenbank.



3. Wat de wetenschap ons vertelt over het creëren van een positief leer- en leefklimaat

In dit hoofdstuk worden een aantal wetenschappelijke inzichten samengebracht die helpen om gedrag van leerlingen beter te begrijpen en er doelgericht op te reageren. We maken het onderscheid tussen **preventief en curatief werken**, staan stil bij **hoe gedrag en motivatie ontstaan en beïnvloed kunnen worden** en belichten **de rol van groepsdynamiek en ontwikkelingsfasen van kleuters tot adolescenten**.

3.1. Preventief en curatief werken

Een omgeving waarin lesgeven en leren optimaal kunnen plaatsvinden, ontstaat niet vanzelf. Ze vraagt om een **doordachte combinatie van preventieve en curatieve acties**, op zowel klas- als schoolniveau, die samen bijdragen aan een veilige, ondersteunende leer- en leefomgeving (Struyf et al., 2025). In de literatuur wordt soms ook gesproken over proactief werken. In deze tekst gebruiken we preventief en curatief, waarbij preventief staat voor alle acties die erop gericht zijn problemen te voorkomen voordat ze ontstaan.

Door zo veel mogelijk in te zetten op acties zoals het bouwen aan **verbindende relaties**, het installeren van duidelijke **afspraken en routines**, en het aanbieden van **stimulerende, motiverende leeractiviteiten**, leg je een stevige preventieve basis. Hoe steviger deze basis, hoe minder problemen zich voordoen die moeten worden hersteld (Struyf et al., 2024). De kernboodschap luidt dan ook: beter voorkomen dan genezen (Deklerck, 2011).

Toch blijft begrenzen soms nodig. Wanneer een school dan doordacht en passend curatief optreedt, kunnen conflicten worden ingeperkt en escalaties voorkomen (Struyf et al., 2024). Daarbij is het belangrijk dat begrenzen **constructief** gebeurt en vanuit een **positieve relatie** met de leerling. Grenzen worden best op een **steunende, begeleidende en co-regulerende** manier gesteld, met als doel niet louter te straffen, maar net te **ondersteunen**. Kies daarom voor **zinnvolle consequenties**: acties die leerlingen uitnodigen om verantwoordelijkheid te nemen en actief bij te dragen aan herstel, in plaats van passief een straf te ondergaan (Van Lommel, 2021).

3.2. Leren van gedrag

Leerlingen leren gedrag door de reacties die ze krijgen in de klas. Gedrag dat positieve reacties oproept of bekrachtigd wordt, zal toenemen. Dat kan op verschillende manieren: **materieel**, zoals een sticker; via **activiteiten**, bijvoorbeeld een extra spelmoment; of **sociaal**, bijvoorbeeld door een compliment te geven. Gedrag dat geen effect heeft of 'iets kost', neemt af of verdwijnt. Dit kan bijvoorbeeld door een **begrenzende maatregel**, zoals een extra taak, of door een **beloning weg te nemen**, zoals tijdelijk niet meer in groep mogen werken (Landrum & Kauffman, 2006).

*Een belangrijke vuistregel is:
wat aandacht krijgt, groeit.*

Wanneer leerlingen voelen dat ongewenst gedrag meer aandacht krijgt dan gewenst gedrag, bestaat de kans dat ongewenst gedrag juist toeneemt. **Aandacht kan namelijk onbedoeld als een**



bekrachtiger werken, vooral voor leerlingen die op zoek zijn naar aandacht en die minder ervaren wanneer ze zich wel goed gedragen (Landrum & Kauffman, 2006). Daarom kan het **soms zinvol zijn om bepaald ongewenst gedrag bewust te negeren, zodat het geleidelijk uitdooft**, in plaats van er extra aandacht aan te geven. Dit werkt het best wanneer je het **combineert met positieve bekrachtiging** en dus zichtbaar benadrukt welk gedrag je wel wil zien (Alberto & Troutman, 2003). Een eenvoudig voorbeeld: je negeert twee leerlingen die praten, terwijl je tegelijk een compliment geeft aan leerlingen die stil zijn en klaarzitten met het juiste materiaal (Struyf et al., 2024).

Een sanctie geven werkt alleen als leerlingen dit **ook echt als sanctie ervaren**. Wat voor de ene leerling corrigerend is, kan voor een andere leerling net bekrachtigend zijn (bv. extra aandacht door een berisping) (Struyf et al., 2024). Daarom is het belangrijk om bij incidenten **een gesprek** te hebben met de leerling: peil naar het effect, wat de leerling eruit leert en betrek ook ouders waar nodig (Struyf et al., 2025).

*Leerlingen imiteren mensen waar ze naar opkijken:
geef zelf het goede voorbeeld.*

Leerlingen leren bovendien door **observatie en imitatie**. Ze nemen routines over door te kijken naar anderen, vooral naar **leerlingen met status** of naar modellen waarin ze zichzelf herkennen (Bandura, 1986). Dat maakt de voorbeeldrol van het schoolteam belangrijk: **modelleer het gedrag dat je verwacht** (bv. zelf stipt, rustig en consequent zijn). Kies ook bewust diverse rolmodellen in materialen die je gebruikt in de les (foto's, filmpjes, voorbeelden). Verder helpt het om een klas- en schoolcultuur te installeren met waarden die belangrijk zijn voor een positief leer- en leefklimaat, denk aan samen leren. Gedrag dat aansluit bij de waarden van de klasgroep wordt namelijk sneller geïmiteerd. Promoot het gewenste gedrag dan ook vanuit deze waarden, bv. *We gaan in stilte de klas binnen en gaan met het juiste materiaal aan onze plaats zitten, zodat we geen lestijd verliezen* (Struyf et al., 2025).

*Zorg dat jij de norm bepaalt
en niet de klasgroep.*

Tot slot: in een klas verschuiven normen snel. Leerlingen kopiëren niet alleen gedrag, maar ook hoe de omgeving erop reageert. Als storend gedrag bevestiging krijgt van de groep, verspreidt het zich. Daarom blijft de kern voor klasmanagement: **houd zelf de regie over de norm**. Verwacht consequent het afgesproken gedrag en laat regels en routines niet gaandeweg door de klasgroep heronderhandelen (Bennett, 2022).

3.3. Motivatietheorieën

Als alle leerlingen van bij de start uit zichzelf gemotiveerd zijn om taakgericht gedrag te vertonen, zou klasmanagement niet zo'n grote uitdaging zijn. (Struyf et al., 2024, p. 43)

Het klimaat in de klas is nauw verbonden met **de motivatie van leerlingen** (Struyf et al., 2024). Leerlingen vertonen meer taakgericht gedrag wanneer ze **autonoom gemotiveerd** zijn: wanneer



ze iets doen omdat ze het interessant, zinvol of belangrijk vinden (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Deze vorm van motivatie leidt tot meer concentratie, betere leerprestaties, sterkere leerstrategieën en hoger welzijn (Sierens et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2004, 2005). Leren dat vooral gestuurd wordt door druk of verplichting ('*moetivatie*') is minder duurzaam (Verstuyf et al., 2014).

Om autonome motivatie te versterken, wijst de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) op het ondersteunen van drie **basisbehoeften (ABC)**:

- ✦ **Autonomie:** leerlingen ervaren keuzevrijheid (Sierens et al., 2006) en begrijpen waarom regels en opdrachten bestaan (Struyf et al., 2025). Leerkrachten ondersteunen dit door keuzes aan te bieden (Struyf et al., 2025), leerstof te verbinden met interesses en leefwereld (Deci & Ryan, 2002), en leerlingen te begeleiden in zelfstandig werken en plannen (Struyf et al., 2024). Andere voorbeelden waarbij gewerkt wordt aan autonomie zijn leerlingen inspraak geven in schoolregels en -routines, en leerlingen stimuleren om een incident of conflict zelf op te lossen (Struyf et al., 2024).
- ✦ **Verbondenheid:** leerlingen voelen zich gezien, gewaardeerd en deel van de groep (Deci & Ryan, 2002). Warme relaties, oprechte interesse, positieve boodschappen en aandacht voor ieders achtergrond versterken dit gevoel van erbij horen (Struyf et al., 2025).
- ✦ **Competentie:** leerlingen hebben nood aan uitdaging en succeservaringen (Deci & Ryan, 2002). Duidelijke leerdoelen, structuur, hoge verwachtingen in combinatie met differentiatie op niveau en ondersteunende feedback helpen leerlingen groeien (Struyf et al., 2025).

Figuur 2

De drie psychologische basisbehoeften volgens de zelfdeterminatietheorie



Noot. Eigen visualisatie door PBD-GOI, gebaseerd op Deci en Ryan (2000).



De autoritatieve leerkracht speelt in op autonomie, verbondenheid en competentie.

Een leerkracht die erin slaagt om de drie basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie te integreren, is een **autoritatieve leerkracht** (Sierens et al., 2006; Struyf & Verbeeck, 2017; Teitler & Teitler, 2022). Autoritatieve leerkrachten **stellen grenzen** en **ondersteunen** leerlingen tegelijk ook **sensitief en begripvol**. Ze werken **autonomieondersteunend** door leerlingen haalbare verantwoordelijkheden te geven, bieden **structuur** via heldere verwachtingen en doelen, en zetten in op **betrokkenheid** door warm en zorgzaam te zijn (Struyf & Verbeeck, 2017). Autoritatief omgaan met (on)gewenst gedrag vraagt dus om een **sensitieve én consequente aanpak**: onderzoek samen met leerlingen (en waar nodig ouders) de achterliggende oorzaken van gedrag, toon begrip voor moeilijkheden, maar blijf helder en voorspelbaar in verwachtingen en afspraken (Struyf et al., 2025).

Zij die het moeilijkst lijken om van te houden, hebben onze zorg het hardst nodig.

Gedrag is communicatie. Wat op het eerste gezicht lijkt op onwil of een gebrek aan respect of inzet, blijkt vaak een **uiting van onderliggende noden, verborgen hulpvragen of onvermogen**. Daarom is het belangrijk om **verder te kijken dan het zichtbare gedrag**. Achter boosheid, frustratie en schijnbare onverschilligheid gaan vaak gevoelens schuil zoals machteloosheid, angst, verdriet, wanhoop, pijn en onrechtvaardigheid. Wanneer leerkrachten samen met collega's proberen te begrijpen wat er achter gedrag zit, ontstaat er **meer inzicht**. Dat maakt het mogelijk om gericht en effectiever te reageren. **Voor leerlingen maakt die (h)erkenning een groot verschil**: zich gezien en begrepen voelen vergroot de kans dat ze ondersteuning aanvaarden en opnieuw aansluiting vinden (Van Lommel, 2021).

Reflecteer over de attributies die leerlingen en jijzelf toeschrijven aan een gebeurtenis.

Motivatie wordt ook sterk beïnvloed door **attributies**: de verklaringen die iemand geeft voor succes en falen (Weiner, 1985). Wanneer leerlingen gebeurtenissen toeschrijven aan factoren die ze zelf kunnen beïnvloeden, zoals inzet of strategie, blijven ze gemotiveerd. Procesgerichte feedback en leerlingen stimuleren om te reflecteren helpen leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces (Struyf et al., 2025).

Ook **leerkrachten** schrijven voortdurend attributies toe aan leerlingen. Deze attributies beïnvloeden direct hoe leerkrachten met leerlingen omgaan en werken zo door op de motivatie en het gedrag van de leerlingen. Onderzoek laat zien dat leerkrachten vaker strenger of sanctionerend reageren wanneer zij gedrag toeschrijven aan de leerling zelf, bijvoorbeeld aan diens 'moeilijk karakter'. Daarentegen reageren zij milder en meer ondersteunend wanneer ze gedrag toeschrijven aan oorzaken die buiten de controle van de leerling liggen, zoals een moeilijke thuissituatie (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Daarnaast toont onderzoek dat leerkrachten positiever en constructiever reageren wanneer ze het gevoel hebben dat ze **invloed hebben op**



het gedrag van leerlingen (Woodcock & Vialle, 2011). Dit vraagt om bewuste reflectie op eigen overtuigingen en hoe men reageert op leerlinggedrag.

De school en de leerkracht maken een verschil.

Op schoolniveau is een **academisch optimistisch team** cruciaal: een team dat gelooft dat het verschil kan maken, hoge verwachtingen koestert en investeert in vertrouwensrelaties met leerlingen en ouders. Geloof als team dat iets beheersbaar en veranderbaar is door samen verantwoordelijkheid op te nemen en initiatief te nemen (Lelieur et al., 2023). Zoek samen naar mogelijkheden om de relatie met een leerling te verbeteren of te herstellen, om ouders te betrekken, om een moeilijke groepsdynamiek te doen keren, enzovoort (Struyf et al., 2024).

3.4. Groepsdynamiek

Bouwen aan een positief leer- en leefklimaat vraagt inzicht in **groepsdynamiek** en in de **relatie tussen leerkracht en klasgroep**. Hoe leerlingen zich gedragen in de klas staat nooit op zichzelf: gedrag roept gedrag op. Elke beslissing van de leraar beïnvloedt rechtstreeks hoe leerlingen zich gedragen en hoe de groep zich ontwikkelt (Leary, 1958; Struyf et al., 2025).

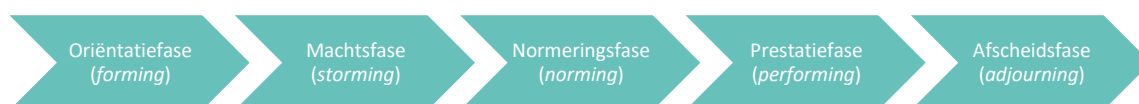
Uit onderzoek weten we dat leerlingen hun ideale leerkracht omschrijven als iemand die duidelijk leiding neemt en tegelijk vriendelijk, helpend en begripvol is.

Sterk klasmanagement ontstaat dus niet uit strengheid of toegeeflijkheid alleen, maar uit een **bewuste balans tussen regie en relatie**. Stem je houding daarom af op de situatie in de klas: wees vriendelijk en helpend als het vlot loopt, treed kordaat op wanneer leerlingen grenzen opzoeken (Struyf et al., 2025).

Daarnaast is het cruciaal om je klasmanagement af te stemmen op **de ontwikkelingsfase van de klasgroep**. Klasgroepen doorlopen voorspelbare fasen van groepsvorming, waarin telkens andere noden en uitdagingen centraal staan. Wat werkt in een beginfase (structuur, veiligheid, duidelijke afspraken), werkt niet automatisch in een latere fase (meer autonomie, verantwoordelijkheid en inspraak) (Struyf et al., 2025). Elke klasgroep vormt zich in de volgende vijf fasen (Tuckman & Jensen, 1977):

Figuur 3

De vijf fasen van groepsvorming



Noot. Eigen visualisatie door PBD-GO!, gebaseerd op Tuckman en Jensen (1977).



- ✦ **Oriëntatiefase (*forming*):** de groep wordt gevormd en de leerlingen zijn op zoek naar veiligheid en duidelijkheid (Luitjes & De Zeeuw-Jans, 2017; Teitler & Teitler, 2022; van Geel, 2012). Zet in op kennismaking, groepsverbindende activiteiten, samen afspraken maken en het expliciet aanleren en inoefenen van regels en routines. Omdat wat je in de eerste weken doet zo cruciaal is, wordt deze periode ook wel *de Gouden Weken* genoemd (Struyf et al., 2025).
- ✦ **Machtsfase (*storming*):** leerlingen verkennen grenzen en zoeken hun plek in de groep. In deze woelige fase zijn conflicten heel normaal. Het is belangrijk dat jij als onderwijsprofessional de regie neemt: reageer duidelijk en consequent, en blijf tegelijk in verbinding en motiverend (Struyf et al., 2024). Heb oog voor de verschillende groepsrollen – zoals leiders, sfeermakers en leerlingen die uit de boot dreigen te vallen – en ga hier bewust mee om (Struyf et al., 2025; Struyven et al., 2009).
- ✦ **Normeringsfase (*norming*):** in deze fase wordt vastgelegd hoe de leerlingen met elkaar omgaan (Teitler & Teitler, 2022). Neem actief de leiding over hoe leerlingen zich gedragen in de klas, tegenover elkaar en tegenover de school. Zorg ervoor dat de eerder ingeoefende regels en routines de norm worden en wees alert voor leerlingen die dreigen buiten de groep te vallen (Struyf et al., 2025).
- ✦ **Prestatiefase (*performing*):** de groep heeft de regels en routines geïnternaliseerd. Er ontstaat ruimte om nieuwe dingen uit te proberen en om leerlingen meer inspraak en verantwoordelijkheid te geven (Struyf et al., 2025).
- ✦ **Afscheidsfase (*adjourning*):** je staat stil bij het voorbije schooljaar en kijkt vooruit naar wat komt. Samen reflecteer je op wat de groep bereikt heeft en waar ze trots op mag zijn, en je bereidt de leerlingen voor op wat hen in het volgende schooljaar te wachten staat (Struyf et al., 2025).

3.5. Fasen in de ontwikkeling

Leerlingen vragen een andere aanpak naargelang de ontwikkelfase waarin ze zich bevinden (Struyven et al., 2009).

- ✦ Wees voor **peuters** een veilige haven door warmte en structuur te combineren. Stimuleer hun groei naar zelfstandigheid binnen een duidelijk en voorspelbaar kader, met heldere regels en vaste routines. In de voor kleuters typerende koppigheidsfase zijn conflicten en driftbuien heel normaal. Blijf als begeleider rustig en zelfbeheerst: jouw kalmte biedt houvast en helpt kleuters opnieuw tot rust te komen (Struyven et al., 2009).
- ✦ Ondersteun **kleuters** in het volhouden van activiteiten tot een doel bereikt is. Verhoog hun betrokkenheid via spelenderwijs en ervaringsgericht leren. Kleuters ontwikkelen een beginnend geweten en weten wat mag en niet mag, maar begrijpen het *waarom* achter sociale regels nog niet altijd. Speel daarop in met begrip en duidelijke begeleiding (Struyven et al., 2009).
- ✦ Investeer in de **lagere school** bewust in een positieve groepsdynamiek en klassfeer. Sluit aan bij het groeiende empathische vermogen van leerlingen: ze begrijpen steeds beter



waarom afspraken nodig zijn en leren de gevolgen van hun eigen gedrag inschatten (Struyven et al., 2009).

- ✦ **Adolescenten** zoeken zelfstandigheid en verbondenheid. Geef hun inspraak en autonomie binnen duidelijke grenzen (Struyven et al., 2009) en houd rekening met het puberbrein dat impulsen en emoties soms moeilijk reguleert (Crone, 2008; Struyf & Verbeeck, 2017). Behoud de regie door beslissingen toe te lichten en te bepalen wanneer er ruimte is voor inspraak (Struyf et al., 2025). Ondersteun jongeren in plannen, volhouden en concentreren (Struyf & Verbeeck, 2017) en leg de nadruk op positieve feedback (Crone, 2008; Struyf & Verbeeck, 2017). Wees waakzaam voor groepsdruk en investeer bewust in een positieve groepsdynamiek (Struyven et al., 2009).

3.6. Samengevat: dit zegt de wetenschap over het creëren van een positief leer- en leefklimaat

De vorige paragrafen zoomden in op verschillende wetenschappelijke inzichten die helpen om gedrag van leerlingen te begrijpen en er doelgericht op te reageren. Van preventief en curatief handelen, over leren van gedrag en motivatie, tot groepsdynamiek en ontwikkelingsfasen: elk thema belicht een ander, maar onmisbaar stukje van de puzzel. In onderstaand kader vind je **een beknopte synthese van wat de wetenschap ons leert over hoe je als school doelgericht kunt werken aan een veilige, ondersteunende en motiverende leer- en leefomgeving.**

1. **Bouw aan een brede basis van preventieve acties** om een veilige en ondersteunende leer- en leefomgeving te creëren (bv. relaties versterken, duidelijke afspraken maken, stimulerend leeraanbod voorzien ...), en zet in op een doordacht aanbod **curatieve strategieën** wanneer nodig.
2. **Leerlingen leren gedrag door de reacties in hun omgeving**, dus versterk gewenst gedrag, geef duidelijke grenzen aan, geef zelf het goede voorbeeld en bewaak consequent de klasnormen en -waarden.
3. **Zet in op de autonome motivatie** van leerlingen door hen keuze, betrokkenheid en succeservaringen te bieden, en houd rekening met hoe zij en jij gebeurtenissen verklaren (attributies).
4. **Wees autoritatief**: combineer structuur en duidelijke verwachtingen met warmte, betrokkenheid en ruimte voor autonomie.
5. **Stem je aanpak af op de ontwikkelingsfase van leerlingen en de klasgroep**: wat werkt bij kleuters, werkt niet automatisch bij adolescenten, en groepsdynamiek is voortdurend in beweging.



4. Aan de slag in de klas: 9 bouwstenen voor een positief leer- en leefklimaat

Het **raamwerk voor klasmanagement** (Struyf et al., 2024, 2025) geeft schoolteams een **stevig houvast** om gericht te werken aan een veilig, verbindend en leerondersteunend klas- en schoolklimaat. Het combineert wetenschappelijk onderbouwde inzichten met concrete handvatten voor de dagelijkse onderwijspraktijk en werd gevalideerd in Vlaamse scholen.

Dankzij de nauwe aansluiting bij de GO! fundamenteën past het raamwerk naadloos bij de pedagogische ambities van onze scholen. Het raamwerk bestaat uit **negen samenhangende bouwstenen**, die vertrekken vanuit de inzichten uit hoofdstuk 3 (*Wat de wetenschap ons vertelt over het creëren van een positief leer- en leefklimaat*) en scholen ondersteunen bij het bouwen aan een positief en verbindend leer- en leefklimaat, zowel in de klas als op schoolniveau.

Figuur 4

Raamwerk klasmanagement



Noot. Overgenomen uit *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)* (p. 6), door E. Struyf, D. De Neve, A. Leroy, en S. Vets, 2025.



In wat volgt, worden de negen bouwstenen van het raamwerk toegelicht. **Icoontjes** geven per bouwsteen aan met welke **GO! fundamenten** die nauw verbonden is. Zo wordt in één oogopslag duidelijk hoe elke bouwsteen bijdraagt aan de pedagogische visie van het GO!.



PPGO!

Verwijst naar het pedagogisch project van het GO! dat samen leren samenleven centraal zet en waarden benadrukt zoals actief burgerschap, gelijke onderwijskansen, welbevinden en leerwinst.



GO! mindset

Staat voor de professionele grondhouding van iedere GO! professional die onvoorwaardelijk gelooft in ontwikkelingsmogelijkheden van elke lerende en in de kracht van onderwijs om die ontwikkeling mee mogelijk te maken.



GO! doelenkader

Verwijst naar de doelensets en leerplannen die richting geven aan het onderwijs binnen het GO!.



Stimulerend, gestructureerd en verbindend klimaat

Duidt op een omgeving die zo is vormgegeven dat leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen, zich optimaal kunnen ontwikkelen en maximaal tot leren komen.



Gepersonaliseerd Samen Leren (GSL)

Doordachte didactische aanpak die het onderwijs afstemt op de noden van leerlingen, gestoeld op drie pijlers: doelgerichte differentiatie, groeien naar autonomie en samen leren.

4.1. Zet in op een positieve leerkracht-leerlingrelatie

Investeer bewust in een warme relatie met je leerlingen, vanaf de start van het schooljaar. Een veilig en positief klimaat, waarin je de leerlingen en hun sterktes goed kent, leidt tot wederzijds respect, constructiever gedrag, hogere betrokkenheid en betere leeruitkomsten.



Een positieve leerkracht-leerlingrelatie vormt de basis voor een veilig en leerondersteunend klas- en schoolklimaat (Bivona & Williford, 2022; Evertson & Weinstein, 2006; Garrett, 2014; Sabornie & Espelage, 2022; Struyf et al., 2025). Wanneer leerlingen zich **gezien en gewaardeerd** voelen,



leidt dat tot hogere betrokkenheid (Roorda et al., 2011), positiever gedrag (Marzano, 2010; Rhodes & Long, 2019), betere leerresultaten (Hattie, 2014; Roorda et al., 2011), meer motivatie (Emslander et al., 2025; Martin, 2012, geciteerd in Martin & Collie, 2016; Ryan & Deci, 2000) en een sterkere band met klasgenoten en de school (Emslander et al., 2025). Dit geldt voor alle leerlingen en is extra belangrijk voor leerlingen die uitdagend gedrag stellen of zich minder verbonden voelen met de school (Borremans & Spilt, 2023; El Hadioui et al., 2019; Teitler & Teitler, 2022).

Effectieve leerkrachten combineren **warmte en leiderschap**: ze zijn een **‘warm demander’**. Dat betekent dat ze investeren in persoonlijke, hartelijke relaties en tegelijk duidelijke en hoge verwachtingen stellen en consequent opvolgen. Leerlingen weten waar ze aan toe zijn en ervaren dat de leerkracht in hen gelooft (Bondy & Ross, 2008; Vasquez, 1988).

Positieve relaties vragen geen grote ingrepen, maar wel **bewuste, dagelijkse acties**: leerlingen begroeten met een glimlach en met hun voornaam (Fusarelli et al., 2022; Izard, 2016; Omer, 2019), positief gedrag benoemen (Borremans & Spilt, 2023; Howard et al., 2020; Omer, 2019), oprechte interesse tonen (Izard, 2016; Rhodes & Long, 2019), aandacht hebben voor emoties en ruimte maken voor korte één-op-éénmomenten (Borremans & Spilt, 2023). Ook vaste **routines die verbinding stimuleren** – zoals check-ins, kringmomenten of een warme start van de les – versterken het contact met leerlingen en de groepsdynamiek (Espelage et al., 2022; Hirsch et al., 2022).

Daarnaast is **reflectie** cruciaal (Borremans & Spilt, 2023; Van Lommel, 2021). **Het beeld dat een leerkracht heeft van een leerling beïnvloedt sterk de interactie** (Pianta, 1999; Spilt et al., 2012). Door stil te staan bij eigen overtuigingen, emoties en vooroordelen, en door achter gedrag te kijken, kunnen negatieve interactiepatronen doorbroken worden (Borremans & Spilt, 2023; Spilt et al., 2012; Van Lommel, 2021). Onderzoek wijst erop dat leerkrachten die sensitief en ondersteunend omgaan met hun leerlingen minder negatieve emoties ervaren in het dagelijks klasgebeuren en daardoor minder vastlopen in negatieve interacties of escalerende patronen (Koenen et al., 2019). Ook wanneer een leerling **zich afzet of de relatie onder druk zet**, blijft **nabijheid** essentieel. Juist in die momenten toont zich het pedagogisch vakmanschap van de leerkracht: verbinding blijven aanbieden, ongeacht het gedrag van de leerling (Van Lommel, 2021).

Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

1. Maak elke leerling elke dag bewust gezien.

Begroet leerlingen bij het binnenkomen van de klas: glimlach, spreek hen bij naam aan en maak kort oogcontact. Een persoonlijke ‘goedemorgen’ of check-in legt elke dag opnieuw de basis voor vertrouwen en verbondenheid.

2. Leer je leerlingen écht kennen.

Investeer bewust tijd in het leren kennen van interesses, talenten, thuissituatie en gevoeligheden van leerlingen. Gebruik korte gesprekken, observaties of eenvoudige vragen (bv. *Waar ben jij goed in?*) om aan te sluiten bij wie zij zijn.



3. Benoem positief gedrag expliciet en oprecht.

Verwoord wat goed loopt en wees specifiek (bv. *Ik zag dat je bleef proberen, ook toen het moeilijk was*).

4. Blijf verbinden, ook wanneer je moet begrenzen.

Corrigeer gedrag zonder de leerling af te wijzen. Maak duidelijk dat het gedrag niet oké is, maar dat de interpersoonlijke relatie overeind blijft.

5. Reflecteer op je eigen houding en impact.

Sta regelmatig stil bij je interacties: wie krijgt veel aandacht, wie weinig? Wanneer word je sneller streng of afstandelijk? Kleine aanpassingen in toon, timing of lichaamstaal kunnen een groot verschil maken in hoe leerlingen zich gezien voelen.

4.2. Installeer duidelijke regels en routines

Duidelijke regels en vaste routines zorgen voor rust en voorspelbaarheid. Kies bewust voor een beperkt aantal heldere regels en leer routines vanaf de start van het schooljaar expliciet aan en oefen ze in. Door regels en routines zoveel mogelijk schoolbreed te installeren en ze als team samen te bewaken, creëer je duidelijkheid en samenhang. Door afspraken samen met leerlingen op te stellen, zorg je voor gedragenheid en gedeelde verantwoordelijkheid.



Duidelijke regels en routines brengen **rust** in de klas en op school (Vanparys, 2025; Wong, 2007). Ze zorgen voor **voorspelbaarheid**, waardoor leerlingen zich veiliger voelen en weten wat ze kunnen verwachten (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018; Wong & Wong, 2018). Zo **neemt storend gedrag af** en ontstaat er **meer ruimte om tot leren te komen** (Wong, 2007). Onderzoek toont aan dat heldere en consequent toegepaste regels en routines een **sterk preventief effect** hebben (Marzano, 2010). Volwassenen gaan er vaak van uit dat regels en routines duidelijk zijn, terwijl dat in de praktijk niet altijd zo blijkt te zijn (Van Lommel, 2021).

Effectieve regels zijn **beperkt in aantal** (vier tot maximum tien) (Alter & Haydon, 2017; Bennett, 2022) en **helder en positief geformuleerd** (Alter & Haydon, 2017; Wysmans, 2023). Ze worden idealiter **schoolbreed vastgelegd**, samen met het schoolteam (Trudel et al., 2022), en duidelijk gecommuniceerd naar leerlingen en ouders (Marzano, 2010). Door daarnaast **klasafspraken samen met leerlingen te maken**, vergroot je het draagvlak en de betrokkenheid (Alter & Haydon, 2017; Franklin & Harrington, 2019). Maak de regels bovendien **zichtbaar in klaslokalen en andere publieke ruimtes**, zodat je er gemakkelijk naar kan verwijzen en iedereen op school er voortdurend aan herinnerd wordt (Alter & Haydon, 2017; Van Lommel, 2021; Wysmans, 2023). Regels krijgen pas echt effect wanneer ze **aangeleerd worden** en gekoppeld zijn aan **duidelijke**



procedures die consequent worden opgevolgd (Alter & Haydon, 2017; Trudel et al., 2022; Wong, 2007).

Routines beschrijven hoe leerlingen zich gedragen in terugkerende situaties opdat het klasgebeuren efficiënt kan verlopen (Mitchell et al., 2017), zoals het binnenkomen en verlaten van de klas, het starten van een les of het wisselen van activiteiten (Bennett, 2022; Valcke & De Craene, 2020). Ze moeten **expliciet aangeleerd, ingeoeft en herhaald** worden tot ze een gewoonte zijn (Bennett, 2022; Franklin & Harrington, 2019; Marzano, 2010; Simonsen et al., 2022; Struyf & Verbeeck, 2017). Vooral de start van het schooljaar – de zogenaamde *Gouden Weken* – is cruciaal om deze routines te installeren en het kader duidelijk neer te zetten (Bennett, 2022; Franklin & Harrington, 2019; Marzano, 2010; Scott & Nakamura, 2022; Struyf & Verbeeck, 2017, Teitler & Teitler, 2022; Wong, 2007; Wubbels et al., 2022).

Het volhouden en consequent handhaven van regels en routines vraagt **tijd, herhaling en teamafspraken**, en **loont op lange termijn** (Garrett, 2014). Door gewenst gedrag steeds opnieuw te benoemen, zelf het goede voorbeeld te geven en leerlingen positief te bekrachtigen, wordt dit gedrag **de norm** (Bandura, 1986; Bennett, 2022; Thorndike, 1901). De schoolleiding is cruciaal om het team samen te brengen en tot een gedeelde visie en aanpak te komen: **wanneer het hele team op één lijn staat, ontstaat er duidelijkheid, rust en veiligheid voor iedereen in de school** (Fusarelli et al., 2022; Trudel et al., 2022).

Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

1. Beperk het aantal regels.

Kies maximaal 4 tot 10 duidelijke, positief geformuleerde regels. Beschrijf concreet en waarneembaar het gewenste gedrag.

2. Maak regels en afspraken zichtbaar.

Hang afspraken, regels en routines op in klas- en schoolruimtes en verwijst er actief naar. Herhaal en oefen afspraken opnieuw na vakanties en wanneer leerlingen in- of uitstromen, zodat de klasgroep terug op één lijn zit.

3. Leer regels en routines expliciet aan.

Leg regels en routines stap voor stap uit en oefen ze samen in, vooral in het begin van het schooljaar. Blijf herhalen en inoefenen tot de regels en routines als vanzelf lopen.

4. Wees consequent en voorspelbaar.

Reageer steeds op dezelfde manier op hetzelfde gedrag, als team.

5. Maak leerlingen mede-eigenaar.

Formuleer klasafspraken samen met leerlingen en vergroot zo betrokkenheid en draagvlak. Je kan bijvoorbeeld samen antwoorden op de vraag *‘Welke afspraken zijn nodig zodat we op een goede manier samen les kunnen volgen?’*



4.3. Begeleid socio-emotioneel leren

Leerlingen een set sociale, emotionele en relationele vaardigheden, attitudes, gedrag en waarden aanleren, brengt op. Door in te zetten op socio-emotioneel leren kunnen leerlingen hun gedachten, gevoelens en gedrag beter begrijpen en in eigen handen nemen, zowel op school als in hun verdere leven.



Gericht werken aan **sociaal-emotioneel leren (SEL)** draagt bij aan een positief leer- en leefklimaat. Door leerlingen sociale, emotionele en relationele vaardigheden aan te leren, leren ze hun gedachten, gevoelens en gedrag beter begrijpen en sturen (Schwab & Elias, 2015). Dit verhoogt niet alleen hun welbevinden, maar ook hun betrokkenheid en leerprestaties (Corcoran et al., 2018; Taylor et al., 2017).

Onderzoek toont aan dat **schoolbrede en systematische SEL-aanpakken** effect hebben: leerlingen vertonen meer positief sociaal gedrag, ervaren minder stress en uitdagend gedrag en presteren beter (Durlak et al., 2011). Deze effecten dragen bij aan een positief en rustig klasklimaat. Tegelijk benadrukken Schonert-Reichl en collega's (2015) dat SEL het meest effectief verloopt binnen een veilige, ondersteunende en goed georganiseerde leeromgeving. SEL en een positief leer- en leefklimaat lijken elkaar dus wederzijds te versterken. SEL werkt bovendien het meest krachtig wanneer het **stapsgewijs en samenhangend** in het curriculum wordt ingebed (Durlak et al., 2011).

Sociaal-emotionele vaardigheden ontwikkelen zich niet vanzelf. Ze moeten, net als cognitieve vaardigheden, **expliciet aangeleerd, gemodelleerd en geoefend** worden. Dat vraagt aandacht voor zorgzame relaties in de klas, voor groepsdynamiek en voor het leren herkennen en reguleren van emoties (Schwab & Elias, 2015). Werkvormen zoals kringmomenten, proactieve cirkels, mindfulness en het aanleren van concrete strategieën voor emotieregulatie ondersteunen dit proces (Schwab & Elias, 2015; Trudel et al., 2022).

Daarnaast is het essentieel om **verantwoordelijkheid te delen met leerlingen**. Leerlingen die verantwoordelijkheid krijgen, zijn meer betrokken en sterker gemotiveerd om positief gedrag te tonen. Dit vraagt dat leerlingen **oefenkansen** krijgen om te experimenteren en te groeien (Schwab & Elias, 2015). Daarbij is begeleiding nodig in het ontwikkelen van **executieve functies**, zoals impulscontrole, zelfbeheersing, flexibiliteit, zelfmonitoring en zelfinzicht (Bennett, 2022). Wanneer uitdagend gedrag zich voordoet, verdienen interventies die inzetten op **zelfreflectie en zelfregulatie** de voorkeur. Zo leren leerlingen inzicht te krijgen in hun gedrag en worden ze gestimuleerd om hun keuzes en gedrag in de toekomst bij te sturen (Valcke & De Craene, 2020).

Tot slot helpt een kennisbasis over SEL om gedrag beter te begrijpen en er gepast op te reageren. Inzicht in executieve functies en in de impact van stress en trauma maakt duidelijk dat gedrag niet altijd een bewuste keuze is. Deze kennis ondersteunt onderwijsprofessionals om **achter het gedrag te kijken**, met meer begrip te handelen en doelgerichter in te zetten op ondersteuning en groei van leerlingen (Struyf et al., 2024).



Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

1. Leer emoties herkennen.

Geef taal aan emoties die je bij leerlingen ziet en help hen die te herkennen en te verwoorden.

2. Oefen socio-emotionele vaardigheden bewust.

Maak tijd om vaardigheden zoals luisteren, samenwerken, grenzen aangeven en conflicten oplossen actief te trainen. Leer leerlingen praktische strategieën aan om constructief met hun emoties om te gaan (bv. *Wat helpt me als ik boos ben? Hoe word ik rustig als ik verdrietig ben?*)

3. Modelleer gewenst gedrag.

Toon zelf hoe je emoties reguleert, feedback geeft en verbindend communiceert.

4. Geef verantwoordelijkheid aan leerlingen.

Geef leerlingen kansen om mee verantwoordelijkheid te dragen voor de klassfeer en hun eigen gedrag, bijvoorbeeld via klasvergaderingen, zelfreflectie of zelfevaluaties na een incident.

5. Kies voor herstel en groei.

Gebruik incidenten als leermomenten en stimuleer zelfreflectie en zelfregulatie bij leerlingen als reactie op uitdagend gedrag.

4.4. Werk herstelgericht

Herstelgericht werken ondersteunt schoolteams in het preventief en curatief omgaan met conflicten. Het nodigt zowel leerlingen als volwassenen uit om verantwoordelijkheid te nemen voor hun gedrag en om relaties te herstellen na een conflict. Door te vertrekken vanuit verbinding en te kijken naar de toekomst, helpt het om ongewenst gedrag te voorkomen, conflicten constructief aan te pakken en tegelijk te bouwen aan een warm en veilig klas- en schoolklimaat. Voorbeelden van herstelgerichte werkvormen zijn proactieve cirkels, herstelgesprekken, herstelcirkels en *peer mediation*. Al deze methodieken vertrekken vanuit een verbindende communicatiestijl.



Herstelgericht werken is een aanpak die inzet op preventieve en curatieve strategieën om **relaties te herstellen en te versterken** na een conflict (Darling-Hammond & Fronius, 2022; Deprez & Michiels, 2020). Onderzoek toont aan dat herstelgericht werken zorgt voor minder ongewenst gedrag (Cook et al., 2018; Duong et al., 2019), minder incidenten (Carroll, 2017; McMorris et al., 2013), minder disciplinemaatregelen (Armour, 2014; Augustine et al., 2018; Baker, 2009; Carroll, 2017; Darling-Hammond et al., 2021; González, 2015; Gregory et al., 2018; Riestenberg, 2003) en afwezigheden (McMorris et al., 2013), en meer begrip en waardering voor elkaar (Darling-Hammond & Fronius, 2022; Kehoe et al., 2018). De schoolomgeving wordt rustiger en veiliger



(Augustine et al., 2018; Darling-Hammond & Fronius, 2022; Kehoe et al., 2018), en leerlingen worden zich meer bewust van de impact van hun gedrag (Kehoe et al., 2018; Tyler, 2006). Bovendien zorgt herstelgericht werken voor een eerlijker gedragsbeleid: leerkrachten bouwen positievere relaties op met leerlingen uit minderheidsgroepen en grijpen minder snel naar straffen (Darling-Hammond et al., 2021; Gregory et al., 2017). Centraal staat **verbindende communicatie**, die bijdraagt aan een warme relatie tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling (Tyler, 2006).

Scholen kunnen relaties **preventief** versterken via **proactieve cirkels**, waarin leerlingen en leerkrachten volgens een vaste structuur met elkaar in gesprek gaan over thema's zoals elkaar beter leren kennen, gevoelens, groepsafspraken en samenwerking in de klas (Evanovich et al., 2019). Deze cirkels bevorderen verbondenheid en creëren een veilige basis om open en respectvol met elkaar in gesprek te gaan (Heye, 2020; Struyf et al., 2025).

Wanneer zich toch conflicten of incidenten voordoen, biedt herstelgericht werken **gerichte herstelmethodieken**, zoals herstelgesprekken, herstelcirkels (HERGO) en *peer mediation* (Darling-Hammond & Fronius, 2022). Deze methodieken focussen niet op schuld en straf, maar op het herstellen van relaties, het opnemen van verantwoordelijkheid en het maken van concrete afspraken voor de toekomst (Deprez & Michiels, 2020; Espelage et al., 2022; Kehoe et al., 2018; McMorris et al., 2013). Degenen die schade hebben aangericht worden in staat gesteld om het goed te maken en het slachtoffer wordt ondersteund (Gregory et al., 2016). Deze methodieken vragen een duidelijke structuur, deskundige begeleiding (Kehoe et al., 2018) en waar nodig specifieke opleiding (Darling-Hammond & Fronius, 2022; Johnson & Johnson, 1996). Op de GO! materialenbank vind je meer informatie over hoe je proactieve cirkels, herstelgesprekken, herstelcirkels en *peer mediation* kan vormgeven op school.

Herstelgericht werken geldt niet alleen voor leerlingen, maar ook voor volwassenen in de school. Wanneer onderwijsprofessionals erkennen dat ze iets beter anders hadden aangepakt of anders hadden kunnen reageren, geven ze een **krachtig voorbeeld**. Door verantwoordelijkheid te nemen en ruimte te maken om situaties recht te zetten, toon je dat fouten maken menselijk is en hoe waardevol herstel is (Van Lommel, 2021).

Tot slot is herstelgericht werken het meest krachtig wanneer het **gedragen wordt door het hele schoolteam** en ingebed is in het schoolbeleid. Zo bouw je als school aan een respectvolle, veilige en leerbevorderende schoolcultuur waarin conflicten worden gezien als kansen tot groei (Darling-Hammond & Fronius, 2022).

Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

1. **Start preventief met proactieve cirkels.**
Plan regelmatig een proactieve cirkel. Zo bouw je aan vertrouwen, verbondenheid en een veilige klassfeer nog vóór er conflicten ontstaan.
2. **Gebruik verbindende herstellvragen bij conflicten.**
Ga bij een incident niet meteen sanctioneren, maar stel herstelgerichte vragen, zoals:



Wat is er gebeurd? Wie is geraakt? Wat is er nodig om het weer goed te maken? Wat zou je in de toekomst anders kunnen doen? Dit helpt leerlingen verantwoordelijkheid te nemen voor hun gedrag.

3. Kies de juiste herstellvorm per situatie.

Gebruik een één-op-éénherstelgesprek bij incidenten die minder geschikt zijn om in groep te behandelen en een herstelcirkel (HERGO) bij zwaardere conflicten of groepsproblemen. Stem de aanpak af op de ernst en context.

4. Werk met *peer mediation*.

Voorzie een opleiding voor leerlingen die bij conflicten helpen bemiddelen tussen medeleerlingen. Dit bevordert verantwoordelijkheid, sociale vaardigheden en een positief schoolklimaat. De Scholierenkoepel ondersteunt scholen bij de opstart.

5. Veranker herstelgericht werken schoolbreed.

Reflecteer als schoolteam op hoe jullie omgaan met herstelgericht werken en sanctioneren binnen het schoolbeleid. Investeer in afstemming, opleiding en gezamenlijke afspraken, zodat herstelgericht werken geen individuele keuze is, maar een gedeelde schoolcultuur.

4.5. Reageer op gedrag

Een schoolbrede aanpak voor het omgaan met uitdagend gedrag, waarin zowel preventieve als curatieve strategieën zijn opgenomen, is essentieel. Doordacht en consistent reageren op uitdagend gedrag voorkomt dat gedrag escaleert en heeft een positieve impact op het leer- en leefklimaat. Zo'n aanpak combineert het expliciet aanleren en positief bekrachtigen van gewenst gedrag met zelfbeheersing en geduld van leerkrachten, het vermijden dat leerlingen uit de klas gezet worden en het inzetten van herstelgerichte praktijken, waarbij moeilijk gedrag zorgzaam benaderd wordt.



Effectief reageren op uitdagend gedrag vraagt om een **schoolbrede aanpak** met preventieve en curatieve acties (Landrum & Kauffman, 2006; Valcke & De Craene, 2020). Dat start bij een zorgzaam schoolteam dat moeilijkheden open met elkaar bespreekt en bevat ook schoolbrede procedures voor het opvolgen van uitdagend gedrag (Kauffman, 2005). Zo voelen leerkrachten dat ze er samen voor staan en ervaren leerlingen overal dezelfde verwachtingen (Struyf et al., 2024).

Een sterke aanpak vertrekt vanuit het **aanleren en positief bekrachtigen van gewenst gedrag** (Landrum & Kauffman, 2006). Positieve feedback, duidelijke verwachtingen en consistente reacties helpen leerlingen om te leren wat wel en niet gewenst is. Sancties zijn soms nodig, maar alleen bij ernstige incidenten, steeds **proportioneel, voorspelbaar en professioneel**, en nooit



vanuit boosheid (Kauffman, 2005). Consequenties werken het best wanneer ze ingebed zijn in een warm schoolklimaat en gecombineerd worden met herstel en begeleiding.

Onderzoek toont aan dat een **combinatie van bekrachtigen en begrenzen** het meest effectief is (Stage & Quiroz, 1997). Zeker bij leerlingen in de puberteit, die gevoeliger zijn voor beloningen dan voor (dreiging met) sancties, loont het om **positief gedrag zichtbaar te waarderen** (Struyf & Verbeeck, 2017). Daarnaast blijkt ook een **(non-)verbale reactie van de leraar die duidelijk maakt of gedrag al dan niet gewenst is** bijzonder effectief (Marzano, 2010). Tot slot blijkt dat zowel leerlingen als ouders **communicatie tussen leerkracht en ouders** de meest krachtige consequentie vinden bij (on)gewenst gedrag (Miller et al., 1998).

Bij voorkeur kiezen scholen voor **verbinding boven uitsluiting** (Cook et al., 2018; Darling-Hammond & Fronius, 2022; Skiba et al., 2022; Torres, 2022; Van Lommel, 2021). Uitsluitende maatregelen zoals leerlingen de klas uitsturen of schorsen hebben weinig duurzaam effect en kunnen de leerkracht-leerlingrelatie schaden, zeker bij kwetsbare leerlingen (Anyon et al., 2016). Een herstelgerichte aanpak – met time-in, herstelgesprekken of andere verbindende interventies – helpt escalaties voorkomen en houdt leerlingen betrokken (Cook et al., 2018; Darling-Hammond & Fronius, 2022; Skiba et al., 2022; Torres, 2022).

Moeilijk gedrag vraagt bovendien om een **zorgzame aanpak**: wat maakt dat deze leerling het moeilijk heeft en hoe kunnen we ondersteunen? Wanneer een leerling je uitdaagt, maak je het verschil door **constructief te begrenzen en tegelijk te tonen dat je de leerling niet opgeeft**. Door zorgvuldig te observeren en in gesprek te gaan, breng je **de betekenis van gedrag** in kaart. Wie zicht heeft op wat eronder schuilt, kan **gerichter handelen**. Je reageert dan niet alleen op het zichtbare gedrag zelf, maar ook op de onderliggende behoefte die het gedrag uitdrukt (Van Lommel, 2021).

Tot slot is het belangrijk om bij het reageren op uitdagend gedrag **verantwoordelijkheid bij leerlingen te leggen** (Marzano, 2010; Scott & Nakamura, 2022; Valcke & De Craene, 2020). Zo krijgen zij kansen om te leren via zelfreflectie, zelfregulatie en zelfmanagement. Een concreet voorbeeld hiervan is een **voorwaardelijke gedragsovereenkomst**. Daarbij maken leerling en leerkracht samen duidelijke afspraken over het gedrag dat verwacht wordt. Op basis daarvan worden haalbare doelen, taken of afspraken vastgelegd en gekoppeld aan beloningen of consequenties. De leerkracht begeleidt en ondersteunt de leerling in dit proces. Samen spreken ze ook af hoe en wanneer de afspraken geëvalueerd worden. Het voordeel van deze werkwijze is dat leerlingen zelf verantwoordelijkheid opnemen voor hun keuzes en de gevolgen ervan, terwijl de leerkracht-leerlingrelatie intact blijft en zelfs versterkt kan worden (Valcke & De Craene, 2020).

Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

1. Benoem en bekrachtig gewenst gedrag.

Zeg expliciet wat je ziet dat goed loopt (bv. *Ik zie dat jullie rustig starten.*) en waardeer dit consequent. Positieve bekrachtiging werkt preventief en vermindert de nood aan correcties.



2. Stel duidelijke grenzen en reageer voorspelbaar.

Benoem ongewenst gedrag rustig, geef aan welk gedrag je verwacht en welke consequentie volgt als het gedrag aanhoudt. Zo weten leerlingen waar ze aan toe zijn en nemen ze verantwoordelijkheid.

3. Reageer zakelijk en onmiddellijk.

Corrigeer ongewenst gedrag kort, professioneel en zonder frustratie. Richt je op het gedrag, niet op de leerling als persoon, en vermijd lange uitleg of moraliserende toespraken.

4. Kies verbinding boven uitsluiting.

Vermijd om leerlingen uit de klas te sturen. Werk met time-in en herstelgerichte gesprekken zodat leerlingen betrokken blijven bij het leerproces en relaties behouden blijven.

5. Betrek ouders bewust en doelgericht.

Communiceer met ouders bij zowel gewenst als uitdagend gedrag. Doe dit empathisch, vanuit hoge verwachtingen en met focus op samenwerking rond het welbevinden en leren van de leerling.

4.6. Beheers je didactiek en vakkennis

Een positief leerklimaat begint bij kwaliteitsvolle didactiek en stevige vakkennis. Leerlingen actief betrekken, duidelijke instructies en leerlingen autonomie geven, dragen bij tot een krachtig leerklimaat. Zo verhoog je de motivatie en betrokkenheid bij het leren, wat zorgt voor meer rust en taakgerichtheid in de klas.



Elke didactische keuze die je maakt, heeft een directe of indirecte invloed op de **betrokkenheid** van leerlingen (Scott & Nakamura, 2022). Via de leerinhoud, leerdoelen, werkvormen, media, materialen en evaluatie kan je als leerkracht leerlingen motiveren en zo bijdragen aan een positief leerklimaat (Valcke & De Craene, 2020). Door hun **aandacht te prikkelen**, duidelijk te maken **waarom de leerstof relevant** is, het **zelfvertrouwen** van leerlingen te versterken en **succeservaringen** mogelijk te maken, blijven leerlingen aandachtig en betrokken (Deci & Ryan, 2002; Weiner, 1985).

Leerlingen bewust **betrekken tijdens de instructie** versterkt de betrokkenheid verder. Dat kan door abstracte leerstof te verbinden met hun leefwereld, anekdotes te gebruiken, voor te doen en te laten nadoen, ondersteunend materiaal of animaties in te zetten en gerichte antwoordkansen te voorzien (bv. klassikaal antwoorden, iets noteren op een wisbordje, kort overleg per twee, hand opsteken) (Scott & Nakamura, 2022). Tot slot helpt **gedifferentieerde instructie** om leerlingen op hun eigen niveau te ondersteunen (Fusarelli et al., 2022; Hirsch et al.,



2022; Simonsen et al., 2022). Daardoor voelen zij zich uitgedaagd en gemotiveerd en werken ze meer taakgericht, wat het leerklimaat ten goede komt (Hirsch et al., 2022).

Verder kan je **structuur** aanbrengen door **heldere instructies**. Duidelijke instructies verkleinen de kans op misverstanden en voorkomen onnodige spanningen in de klas. Ze geven leerlingen houvast om zelfstandig en doelgericht aan het werk te gaan. Je maakt instructies duidelijker door nieuwe informatie te verbinden met de voorkennis en leefwereld van leerlingen, door concrete en passende voorbeelden te gebruiken, door eerst het hoofddoel mee te geven en daar de rest van de instructie aan vast te knopen, en door leerlingen actief met de leerstof te laten oefenen (Scott & Nakamura, 2022).

Tot slot draag je bij aan een positief leerklimaat door leerlingen te motiveren via didactische keuzes die inspelen op hun behoefte aan **autonomie**. Dat betekent dat je leerlingen aanmoedigt om zich maximaal in te zetten en verantwoordelijkheid op te nemen voor hun eigen leerproces. Je versterkt die zelfverantwoordelijkheid door leerlingen te ondersteunen in (meta)cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor zelfstandig leren, zoals het aanleren van leerstrategieën, het oefenen van plannen en organiseren, en het geven van procesgerichte feedback die verwijst naar zelfregulatie en denkstrategieën (Lane et al., 2022). Daarnaast werk je autonomieondersteunend door leerlingen keuzeruimte te geven binnen duidelijke kaders, bijvoorbeeld in *wat* ze leren, *hoe* en *wanneer* ze taken uitvoeren of *op welke manier* ze hun werk presenteren. Zo vergroot je hun eigenaarschap over het leren (Royer et al., 2017).

Een leerkracht die zich bovendien **zeker voelt op het vlak van vakkennis**, straalt vertrouwen uit en staat sterker voor de klas. Samen vormen sterke didactiek en vakexpertise een krachtige hefboom voor een positief leerklimaat (Struyf et al., 2024).

Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

- 1. Trek de aandacht van leerlingen.**

Varieer in werkvormen en materialen (bv. video's, discussiegroepjes, coöperatief leren, klassikale instructie ...). Lok actieve participatie uit met activerende werkvormen en door veel vragen te stellen, en gebruik humor, concrete voorbeelden, anekdotes of tegengestelde standpunten om leerlingen aan het denken te zetten.

- 2. Maak je les betekenisvol en relevant.**

Leg uit waarom de leerinhoud ertoe doet en verbind die met de leefwereld en voorkennis van de leerlingen. Werk met herkenbare voorbeelden of rolmodellen en bouw keuzevrijheid in, bijvoorbeeld in timing, aanpak of vormgeving van taken.

- 3. Geef leerlingen vertrouwen in en voldoening over hun leerproces.**

Geef leerlingen procesgerichte feedback en zet succeservaringen in de verf. Hou consistente standaarden aan voor succes, bijvoorbeeld door de leerdoelen of criteria van bij de start duidelijk te maken.

- 4. Differentieer je instructie en ondersteuning.**

Voorzie verschillende niveaus van instructie en oefenkansen. Leer leerlingen zelfstandig werken, zodat jij gericht ondersteuning kan bieden waar die nodig is.



5. Geef leerlingen autonomie en verantwoordelijkheid in hun leren.

Laat leerlingen keuzes maken in taak, volgorde, tempo of werkvorm. Ondersteun hen in plannen en reflecteren, en koppel procesgerichte feedback aan leerdoelen.

4.7. Heb aandacht voor infrastructuur en inrichting

De inrichting van het klaslokaal beïnvloedt de interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Een klasopstelling waar de leerkracht oogcontact kan maken met alle leerlingen en vlot door de klas kan bewegen, verhoogt de betrokkenheid van leerlingen. Stem de klasindeling af op je didactische aanpak, en voorkom onnodige drukte door leeromgevingen prikkelarm in te richten. Gebruik technologie doelgericht om de focus op leren te versterken.



De fysieke leeromgeving speelt een belangrijke rol in klasmanagement en leerkwaliteit. Een **doordachte klasindeling** versterkt de interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling, verhoogt de betrokkenheid en ondersteunt taakgericht gedrag (Bradova, 2013; Valcke & De Craene, 2020). Essentieel daarbij is dat de leerkracht alle leerlingen kan aankijken, zich vlot door de klas kan bewegen en de opstelling afstemt op de didactische aanpak (bv. instructie, groepswerk, zelfstandig werk) (Bennett, 2022; Das, 2023; Lane et al., 2011; Omer, 2019).

Rust en focus worden bevorderd door **prikkelarme** klaslokalen met een duidelijke structuur: overzichtelijke ruimtes, vaste plaatsen voor materiaal, beperkte visuele drukte en aandacht voor akoestiek. Het geluidsniveau mag variëren naargelang de werkvorm, maar ongewenst lawaai en chaos worden best vermeden. Zachte materialen, rustige kleuren, functionele hoeken (bv. kring, groepswerk, stilte- of ontprikkelplek) en slim gebruik van gangen of extra ruimtes dragen bij aan een leerbevorderende omgeving (Franklin & Harrington, 2019).

Ook op schoolniveau maakt infrastructuur een verschil. Afstemming tussen lokalen, open deuren, gedeelde ruimtes en gezamenlijke afspraken over inrichting en gebruik zorgen voor meer rust en samenwerking binnen het team (Struyf et al., 2025). Flexibele klasopstellingen en open werkruimtes kunnen het leren verdiepen en de autonomie van leerlingen versterken, op voorwaarde dat er duidelijke afspraken, routines en didactische keuzes zijn (Imms & Byers, 2017).

Tot slot vraagt **digitalisering** om bewuste keuzes. Technologie kan leren ondersteunen en motiveren, maar leidt zonder duidelijke afspraken snel tot afleiding (Valcke & De Craene, 2020). Doelgericht gebruik van digitale leermiddelen is daarom essentieel om de focus op leren te behouden (Ali et al., 2012; Ott et al., 2018; Tysowski & Paul, 2014; Valcke & De Craene, 2020).



Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

1. **Zorg voor zicht en beweging.**
Richt je klas zo in dat je alle leerlingen kan aankijken en je vlot door het lokaal kan bewegen. Actief rondlopen en nabijheid verhogen meteen de betrokkenheid en het taakgericht gedrag.
2. **Stem de opstelling af op je lesdoel.**
Gebruik één vaste basisopstelling, maar oefen met leerlingen hoe ze snel kunnen schakelen naar groepjes, kring of individueel werk, afhankelijk van de werkvorm.
3. **Maak je klas prikkelarm en overzichtelijk.**
Hang enkel op wat functioneel en actueel is. Beperk visuele drukte en zorg voor vaste plaatsen voor materiaal om rust en voorspelbaarheid te creëren.
4. **Voorzie plekken voor focus en ontspanning.**
Richt, waar mogelijk, een stille werkplek of time-in hoek in waar leerlingen tijdelijk rust kunnen nemen zonder uit de leercontext te stappen.
5. **Maak duidelijke afspraken over technologie.**
Zet digitale tools doelgericht in en zorg voor heldere, schoolbreed gedragen afspraken over wanneer en hoe technologie gebruikt wordt.

4.8. Geef cultureel responsief les

Heb oog voor de diversiteit aan achtergronden van leerlingen. Bouw sterke relaties op door in te spelen op de leefwereld en interesses van leerlingen, rekening te houden met verschillen en tegelijk gelijkenissen te benadrukken. Zorg voor een *wij-gevoel* door gemeenschappelijke schoolwaarden uit te dragen als schoolteam, in dialoog met leerlingen en ouders. Leg de focus op leren: stel hoge verwachtingen voor iedereen, streef naar gelijke onderwijskansen en zorg voor rijke leerkansen voor alle leerlingen.



Cultureel responsief lesgeven vertrekt vanuit **de diversiteit aan achtergronden die leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals meebrengen** (De Pry & Cheesman, 2010; Gay, 2006; Gay, 2018; Skiba et al., 2008). Door hier open en bewust mee om te gaan, versterken scholen relaties, bevorderen ze een gevoel van verbondenheid en creëren ze een positief leer- en leefklimaat (Gay, 2018).

Een cultureel responsieve aanpak combineert **warme relaties** met **hoge en duidelijke verwachtingen voor alle leerlingen** (Gay, 2018). Leerkrachten spelen in op de leefwereld, interesses en talenten van leerlingen, houden rekening met verschillen, benadrukken gelijkenissen en maken leerinhouden relevant. Zo wordt **gelijkwaardigheid** nagestreefd: elke leerling hoort erbij en kan maximaal tot leren komen (Gay, 2018; Milner & Tenore, 2010).



Wat leerlingen thuis als gepast leren, kan verschillen van wat op school verwacht wordt (Struyf et al., 2025). Cultureel responsief lesgeven helpt leerkrachten om deze verschillen te herkennen, gedragsverwachtingen duidelijk te benoemen en misverstanden te voorkomen. Door bewust te reflecteren over eigen normen, verwachtingen en reacties, kunnen leerkrachten gelijkwaardiger en effectiever omgaan met gedrag in diverse klasgroepen (Espelage et al., 2022; Fergus, 2017; Fusarelli et al., 2022; Osher et al., 2023; Walker & Pankowski, 2022; Weinstein et al., 2004).

Scholen bouwen aan een sterke wij-cultuur door **gedeelde waarden** expliciet uit te dragen, samen met leerlingen en ouders. Diversiteit wordt niet alleen gewaardeerd, maar ook zichtbaar gemaakt via lesmateriaal, rolmodellen, meertaligheid en samen leren in heterogene groepen (Metropolitan Center for Urban Education, 2008). Tegelijk blijft de focus helder: **leren staat centraal**, met ambitieuze doelen en rijke leerkansen voor alle leerlingen (Gay, 2018; Struyf et al., 2025).

Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

- 1. Leer je leerlingen écht kennen.**

Toon oprechte interesse in de leefwereld van je leerlingen: hun interesses, thuistalen, talenten en dromen. Gebruik deze kennis bewust in voorbeelden, opdrachten en gesprekken. Laat leerlingen ook toe in jouw wereld: stel jezelf voor en deel persoonlijke verhalen of anekdotes.

- 2. Maak diversiteit zichtbaar in je klas en school.**

Zorg dat lesmateriaal, boeken, afbeeldingen, voorbeelden en rolmodellen verschillende achtergronden weerspiegelen, zonder stereotypen. Wat leerlingen zien, bepaalt of ze zich herkennen en welkom voelen.

- 3. Formuleer en draag gedeelde waarden uit.**

Wees expliciet over waar de school voor staat (bv. gelijkwaardigheid, verdraagzaamheid, inzet, zorg voor elkaar) en koppel deze waarden aan duidelijke verwachtingen en afspraken. Communiceer dit samen met het team naar leerlingen en ouders.

- 4. Leg de lat hoog voor iedereen.**

Vertrek niet vanuit tekorten, maar vanuit talenten en groeikansen. Stel hoge, haalbare verwachtingen voor alle leerlingen en bied ondersteuning waar nodig om die verwachtingen waar te maken.

- 5. Reflecteer bewust op je eigen referentiekader.**

Sta regelmatig stil bij hoe je eigen normen, waarden en ervaringen je reacties en verwachtingen beïnvloeden. Bespreek dit ook in het team om blinde vlekken te verkleinen en meer gelijkwaardig te handelen.



4.9. Betrek de ouders als partner

Een sterk partnerschap tussen ouders en school, waarin je samen zorg draagt voor de begeleiding van leerlingen, vergroot schoolsucces en draagt bij aan een positief schoolklimaat. Vertrouwen en open communiceren zijn daarbij cruciaal, zeker bij het omgaan met uitdagend gedrag van leerlingen.

PPGo!

Een sterke samenwerking tussen school en ouders is een cruciale hefboom voor het leren en het welzijn van leerlingen (Fusarelli et al., 2022). Wanneer leerkrachten en ouders samen **verantwoordelijkheid** opnemen voor de **begeleiding van leerlingen**, stijgen motivatie, betrokkenheid (Fan & Williams, 2010; Fusarelli et al., 2022), taakgericht gedrag (Fefer et al., 2020), prosociaal gedrag (Smith et al., 2019) en verbetert het schoolklimaat (Fusarelli et al., 2022). Tegelijk versterkt een goede ouder-schoolrelatie de zelfeffectiviteit van leerkrachten, zeker bij het omgaan met uitdagend gedrag. Een goede relatie ontstaat wanneer ouders vertrouwen tonen in de school en wanneer ouders en de school vlot kunnen samenwerken (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Onderzoek toont aan dat **regelmatig en positief contact met ouders** een krachtig effect heeft: leerlingen vertonen meer taakgericht en positief gedrag, terwijl probleemgedrag afneemt (Fefer et al., 2020). Zowel waarderende boodschappen over wat goed loopt als tijdige, zorgzame communicatie bij moeilijkheden zijn effectief (Miller et al., 1998, geciteerd in Marzano, 2010), op voorwaarde dat ze vertrekken vanuit vertrouwen, hoge verwachtingen en een empathische houding (Walker & Dotger, 2012). Wanneer je ouders aanspreekt over moeilijk gedrag is het belangrijk dat zij voelen dat het contact vertrekt vanuit zorg voor hun kind (Omer, 2019; Bennett, 2022). Laat merken: jij bent belangrijk, je kind is belangrijk. Zijn leren en gedrag doen ertoe en ik geef erom. Laten we samen zoeken naar hoe we het kunnen verbeteren (Bennett, 2022).

Een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid vraagt dat het **schoolteam en ouders op één lijn staan**. In de visie van de *nieuwe autoriteit* werken alle opvoeders samen als een steunend netwerk rond de leerling (Amiel & Maimon, 2019; Omer, 2019). Eventuele spanningen tussen ouders en leden van het schoolteam vragen daarom eerst om herstel van de relatie, bij voorkeur in samenspraak met directie en het schoolteam (Omer, 2019). In het netwerk rond een leerling kunnen ook **andere partijen** dan de school en de ouders een cruciale rol spelen (De Mets, 2013; Het Gemeenschapsonderwijs, z.d.-a, z.d.-b), zoals het CLB, leersteuncentra, brugfiguren, coaches, welzijnsorganisaties, jeugdorganisaties, enzovoort.

Scholen die **ouders van bij de start actief betrekken** – via informele kennismakingsmomenten, laagdrempelige contacten, brugfiguren of driehoeksgesprekken met leerling-ouder-leerkracht – leggen een stevig fundament voor partnerschap (Bennett, 2022; Omer, 2019). Ook het eigenaarschap van leerlingen wordt versterkt wanneer zij zelf betrokken zijn bij oudercontacten en hun leerproces toelichten (Struyf et al., 2024, 2025; Verpoest, 2022).



Vijf kleine ingrepen voor een groot verschil:

- 1. Start elk schooljaar met een positief kennismakingscontact.**
Voorzie in de eerste weken een kort, informeel contact met elke ouder. Focus op kennismaken, verwachtingen afstemmen en interesse tonen in de leerling. Dit legt een sterke basis voor samenwerking in de rest van het schooljaar.
- 2. Communiceer over wat goed loopt.**
Laat ouders regelmatig weten wat goed loopt, bijvoorbeeld via een compliment, een korte mail of een gesprek aan de schoolpoort.
- 3. Communiceer empathisch bij uitdagend gedrag.**
Wanneer er sprake is van uitdagend gedrag, ga dan in dialoog met ouders vanuit een empathische houding. Vertrek van positieve verwachtingen en leg de focus op de sterktes, het welbevinden en de schoolse vooruitgang van de leerling.
- 4. Maak van oudercontacten een samenwerking.**
Bereid oudergesprekken voor met aandacht voor kwaliteiten en groeipunten. Luister actief naar het perspectief van ouders, formuleer samen concrete afspraken en maak duidelijk wat ieders rol is in de ondersteuning van de leerling.
- 5. Betrek de leerling bij oudergesprekken.**
Stimuleer leerlingen om eigenaarschap op te nemen door driehoeksgesprekken (leerling, ouder en leerkracht) te organiseren of leerlingen hun leerproces te laten toelichten via een portfolio.



5. Aan de slag op school: een positief leer- en leefklimaat vergt een schoolbrede aanpak

5.1. Vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid naar een schoolbrede aanpak

De leraar mag dan wel cruciaal zijn voor het creëren van een positieve leer- en leefomgeving (Marzano, 2010; Ottenhof & Rozing, 2018; Struyf & Verbeeck, 2017), toch is dit nooit alleen de taak van de individuele leerkracht. Werken aan een positief leer- en leefklimaat vraagt een **schoolbrede aanpak** (Sabornie & Espelage, 2022; Struyf et al., 2024) waarin **leerkrachten, leerlingen en het hele schoolteam** samen verantwoordelijkheid opnemen. Leerkrachten hebben daarbij een dubbele rol: ze staan **zelf aan het roer in de klas** en dragen samen met collega's een **gedeelde aanpak** uit door samen te werken en elkaar te ondersteunen (Struyf et al., 2024).

Het onderzoek van Struyf en collega's (2024, 2025) wijst drie kenmerken aan voor een schoolbrede aanpak: **sterke schoolleiding, teamwerk en professionalisering**.

- ✦ **Sterke schoolleiding** vertaalt zich in **gedeeld leiderschap** vanuit een duidelijke schoolvisie (Alhosani et al., 2017; Struyf et al., 2024, 2025), **aanvangsbegeleiding** voor startende leerkrachten en **aandacht voor strategieën voor een positief leer- en leefklimaat vanuit het schoolbeleid** (Fusarelli et al., 2022).
- ✦ **Teamwerk** betekent: **samen regels en routines opstellen en handhaven, gezamenlijke procedures afspreken** rond (on)gewenst gedrag en ondersteuning, **elkaar actief helpen** in moeilijke situaties en **leren van elkaar** (Struyf et al., 2024).
- ✦ **Professionalisering** is een randvoorwaarde om te kunnen bouwen aan een positief schoolklimaat (Espelage et al., 2022; Estrapala & Lewis, 2022; Fusarelli et al., 2022; Hirsch et al., 2022; Long & Clark, 2022; Montague & Kwok, 2022; Struyf et al., 2024). Effectieve professionalisering is **langdurig en praktijkgericht**: het sluit aan bij noden van leerkrachten, geeft kansen om samen te oefenen, bevat feedback en coaching en er wordt structureel tijd voor voorzien (o.a. via mentorschap, professionele leergemeenschappen, observatie en intervisie) (Darling-Hammond et al., 2017; Vanderlinde et al., 2016).

Schoolbreed werk maken van een positief leer- en leefklimaat doe je via een **duidelijk en samenhangend schoolbeleid**. Een sterk schoolbeleid begint bij **gedeelde afspraken** over hoe je op school samenwerkt aan een positief klimaat (Fusarelli et al., 2022). **Betrek het hele schoolteam** bij de keuzes die gemaakt worden. Wanneer teamleden mee nadenken en beslissen, groeit het engagement en worden afspraken ook echt gedragen in de praktijk (Alhosani et al., 2017).

Weet dat een schoolbeleid rond een positief klimaat **nooit af is**. Doordat de maatschappij voortdurend in beweging is (denk aan digitalisering (Struyf et al., 2024), diversiteit (Butler et al., 2022; Valcke & De Craene, 2020) en nieuwe vormen van autoriteit (Omer, 2011, 2019)) blijven scholen evolueren en bijsturen (Struyf et al., 2024). Dat lukt beter wanneer scholen **datagestueerd werken** (Fusarelli et al., 2022): leerresultaten opvolgen om daar didactisch op af te stemmen, maar ook gedragsdata bijhouden (bv. aantal time-outs, laatkomers, incidenten, welke afspraken vaak overtreden worden). Via deze data kan er meer op maat van de leerling gewerkt worden (bv.



een leerling die vaak uit de les gezet wordt extra begeleiden), en kunnen er sociale doelen op schoolniveau worden geïdentificeerd (bv. er vanuit het beleid voor zorgen dat er minder leerlingen uit de les gezet worden). Werken met data kan helpen om gerichte doelen te formuleren en evidence-informed praktijken te kiezen (Sun et al., 2016; Willegems et al., 2025). Een gouden tip daarbij is: **verandering is een proces**. Neem tijd om te groeien en zaken uit te proberen (Struyf et al., 2024).

Om een schoolbeleid rond een positief leer- en leefklimaat **duurzaam te realiseren**, is een **doordachte en cyclische aanpak** nodig. Wat je wil bereiken moet gepland, uitgevoerd, opgevolgd en bijgestuurd worden (Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018). In het volgende hoofdstuk (5.2. *Kaders voor kwaliteitsvolle schoolontwikkeling*) worden daarom twee cruciale kaders voor schoolontwikkeling toegelicht die helpen om gericht schoolbreed te werken: de **PDCA-cyclus** en het **model voor integrale organisatieontwikkeling**. In hoofdstuk 5.3 (*Over naar actie: een schoolontwikkelingsplan opstellen voor een positief leer- en leefklimaat*) ga je praktisch aan de slag met het opstellen van een **schoolontwikkelingsplan** voor jouw school.

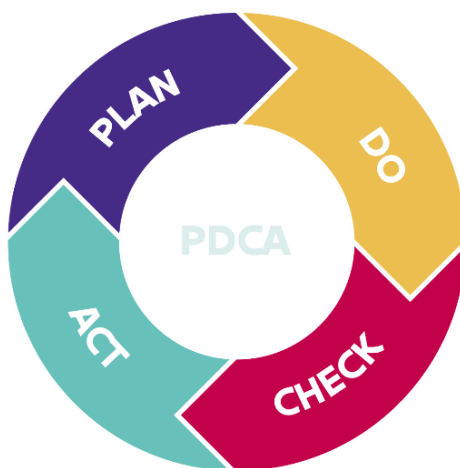
5.2. Kaders voor kwaliteitsvolle schoolontwikkeling

5.2.1. PDCA-cyclus

De **PDCA-cyclus** (Plan – Do – Check – Act) biedt een helder stappenplan om doelgericht te werken aan kwaliteitsontwikkeling. Deze cyclus is toepasbaar op alle processen binnen de school en ondersteunt scholen om plannen om te zetten in concrete acties, deze op te volgen en waar nodig bij te sturen (Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018).

De PDCA-cyclus bestaat uit vier fases:

Figuur 5
PDCA-cirkel



Noot. Eigen visualisatie door PBD-GO!, gebaseerd op de PDCA-cyclus.



PLAN-fase (plannen)	Je bepaalt wat je wil verbeteren en hoe je dat wil doen. • Je analyseert de beginsituatie. • Je kiest prioriteiten. • Je formuleert doelen (resultaten en effecten) op verschillende termijnen. • Je stelt een planning op.
DO-fase (doen)	Je voert het plan uit met de beschikbare mensen en middelen.
CHECK-fase (controleren)	Je gaat na in welke mate de doelstellingen bereikt werden en waar bijsturing nodig is.
ACT-fase (aanpassen)	Je borgt wat goed werkt en stuurt bij wat beter kan in een volgende cyclus (Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018).

Als school bepaal je zelf waarop je een PDCA-cyclus toepast (Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018). Zo kan je de cyclus inzetten bij het ontwikkelen van een gedeelde (deel)visie op een positief leer- en leefklimaat, maar evengoed bij het uitwerken van een beleid dat deze visie concreet maakt in de dagelijkse schoolpraktijk.

5.2.2. Model voor integrale organisatieontwikkeling (Tempelmodel)

Wanneer je als school werk wil maken van een positief leer- en leefklimaat, is het essentieel om dit te doen vanuit een **whole school approach**. Dat betekent dat je niet focust op één los initiatief of enkele enthousiaste trekkers, maar dat je alle onderdelen van de schoolorganisatie meeneemt. Wat er gebeurt in de klas, in het team, in het beleid en in de dagelijkse afspraken hangt samen en beïnvloedt elkaar voortdurend (Elfrink et al., 2017, Goldberg, 2020; Van Acker & Demaertelaere, 2022).

Het model van Kommers en Dresen (2010) voor integrale organisatieontwikkeling, ook gekend als het **Tempelmodel**, biedt hierbij een helder en bruikbaar kader. Het vertrekt vanuit de **missie, visie en strategie** van de school: waar staan we voor, wat willen we onze leerlingen meegeven en hoe willen we dat realiseren? Vanuit die missie, visie en strategie krijgen de **kernprocessen** vorm. Dat zijn alle activiteiten die er elke dag toe bijdragen dat leerlingen kunnen groeien, leren en tot resultaten komen (Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018).

Om die processen duurzaam te realiseren heeft een school nood aan een **sterk leiderschap** en werkt ze tegelijkertijd aan **vier pijlers** die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn:

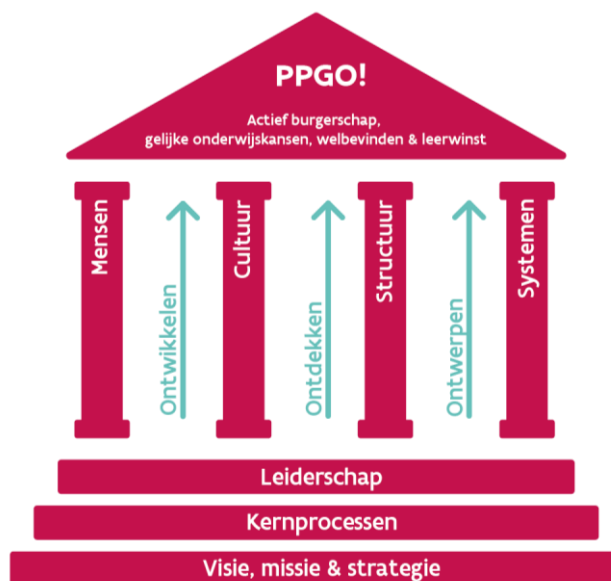
- ✦ **Mensen:** het schoolteam. Wie zijn we als team? Hoe werken we samen? Hoe worden talenten ingezet? En welke dynamieken voelen we in het team?
- ✦ **Cultuur:** de schoolcultuur leeft in de gedragingen, overtuigingen, ervaringen, belemmeringen en weerstanden in de houdingen van de mensen in de school. In hoe we met elkaar omgaan, hoe we praten over leerlingen en collega's, en hoe we reageren op situaties. De cultuur bepaalt in grote mate het leef- en werkklimaat op school.



- ✦ **Structuur:** hoe wordt de school georganiseerd? Hoe zijn leerlingen en teams ingedeeld? Welke rollen en verantwoordelijkheden zijn er? Op welke manier krijgen leerlingen, ouders en teamleden inspraak? ...
- ✦ **Systemen:** alle mogelijke afspraken, procedures en systemen die je binnen de school gebruikt (Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018), zoals het leerlingvolgsysteem, de schoolagenda of evaluatiesystemen.

Figuur 6

Tempelmodel voor integrale organisatieontwikkeling



Noot. Eigen visualisatie door PBD-GO!, gebaseerd op Kommers en Dresen (2010).

Het is belangrijk dat je **alle pijlers in samenhang bekijkt**. Werken aan een schoolbeleid vraagt om een gedeelde visie, missie en strategie, sterk leiderschap en bewuste keuzes die evenredig doorwerken in het schoolteam (mensen), de schoolcultuur, de structuren en de systemen. Dat is beleid maken vanuit een whole school approach.

5.3. Over naar actie: een schoolontwikkelingsplan opstellen voor een positief leer- en leefklimaat op jouw school

Een visie op een positief leer- en leefklimaat krijgt pas echt betekenis wanneer ze wordt omgezet in concrete acties. Een **schoolontwikkelingsplan (SOP)** helpt om die vertaalslag te maken. Het brengt helder in kaart waarop de school de komende beleidsperiode wil inzetten, met welk doel en wanneer resultaten en effecten verwacht worden (Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018).

Een SOP verplicht tot het maken van keuzes en het stellen van prioriteiten. Het zorgt voor overzicht, ondersteunt een duidelijke planning en taakverdeling en maakt zichtbaar welke mensen, middelen en structuren nodig zijn om de plannen waar te maken. Elk SOP is anders en



vertrekt vanuit de eigen context van de school. Een duidelijke structuur kan daarbij helpen (Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018). In dit hoofdstuk ga je **praktisch aan de slag** met het opstellen van een schoolontwikkelingsplan (PLAN-fase van de PDCA-cyclus). Op de GO! materialenbank vind je een sjabloon dat je hierbij kan ondersteunen.

Materialen die je nodig hebt bij onderstaand stappenplan zijn: **een grote flap, stiften (grijs, roze en andere kleuren naar keuze), post-its en het Tempelmodel** (zie hoofdstuk 5.2.2. *Model voor integrale organisatieontwikkeling (Tempelmodel)*). Neem volgende tips mee vooraleer je aan de slag gaat.

Tips bij de opmaak van een schoolontwikkelingsplan (SOP):

1. Bepaal je **strategie** voor het opmaken van een SOP:
 - **Wie** maakt het plan (directeur, zorgcoördinator, kernteam ...)?
 - **Hoe groots** zie je het plan? Een volledig SOP is niet altijd nodig; soms volstaat een deelplan (bv. voor een bepaald domein van een positief leer- en leefklimaat, voor professionalisering, voor een vakgroep ...)
2. Een SOP is een **werk- en groeidocument** dat gaandeweg kan worden aangepast.
3. Een **valkuil** is **te veel elementen** in je plan willen opnemen of er gaandeweg steeds meer aan toevoegen. Het plan wordt dan een doel op zich, de focus verdwijnt en uiteindelijk verwatert het proces.
4. Waak erover dat het **opvolgen van de fases niet enkel bij de schoolleiding** ligt. Ook kernteams, werkgroepen en middenkaders kunnen acties opvolgen.
5. Neem geregeld het SOP er opnieuw bij om de **voortgang** te bewaken, te kijken of je de doelen hebt gerealiseerd, om het plan te verfijnen, te actualiseren, uit te breiden, enz. (CHECK-fase van de PDCA-cyclus).
6. Houd bij de uitvoering van het SOP rekening met **tijd, middelen, informatie en organisatie**.
 - **Tijd:** zorg voor duidelijke termijnen in de planning en dat je die naleeft, check geregeld of het project nog op schema zit, bewaak de overgang tussen de verschillende fasen, en zorg dat er een duidelijke beslissing is om naar een volgende fase over te gaan.
 - **Middelen:** breng alle kosten duidelijk in rekening (bv. gebruik van lokalen, energie, tijd, e.d.) en zorg dat mogelijke opbrengsten ook gerealiseerd worden.
 - **Informatie:** zorg voor goede communicatie met betrokkenen en bedenk daarbij dat niet iedereen dezelfde informatie hoeft te krijgen, documenteer het verloop van het project (bv. voortgangsrapport, beeldmateriaal, verslagen van vergaderingen, persartikels, e.d.), en zorg dat alle teamleden op de hoogte blijven.
 - **Organisatie:** zorg voor een werkbare structuur binnen het team, betrek alle teamleden bij het project door hen allemaal een aangepaste rol te geven.

(Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2018)



7. Zorg voor **samenhang binnen het bredere schoolbeleid**. Een SOP staat niet op zichzelf, maar sluit aan bij de visie, het pedagogisch project, prioriteiten en andere beleidsinitiatieven binnen de school. Werk dus niet los rond een thema, maar leg doordachte linken met het algemene schoolbeleid (Onderwijsinspectie, 2017).

5.3.1. Stap 1: bepaal je bestemming

In deze stap kies je samen **waar je concreet aan wil werken**. Je kan je inspireren op de negen bouwstenen uit hoofdstuk 4 (*Aan de slag in de klas: 9 bouwstenen voor een positief leer- en leefklimaat*).

Voorbeelden:

- herstelgericht werken;
- installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines;
- ouderbetrokkenheid realiseren;
- de GO! mindset versterken in het schoolteam.

- Schrijf je bestemming bovenaan de flap als **titel**.
- Durf expliciet te kiezen voor een bouwsteen waaraan je stapsgewijs wil werken. Te veel ballen tegelijk in de lucht houden is zelden haalbaar. Maak daarom een strategische keuze en focus gericht. Houd daarbij in gedachten dat bepaalde bouwstenen sterk met elkaar samenhangen (Struyf et al., 2025).

5.3.2. Stap 2: bepaal je beginsituatie

Vanuit welke **beginsituatie** vertrek je?

Voorbeeld: installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines

- Welke regels, afspraken en routines bestaan er momenteel?
- Hoe zijn deze tot stand gekomen?
- Welke effecten hebben ze?
- Op welke manier zijn ze zichtbaar en herkenbaar in de school- en klaspraktijk?
- Hoe worden de huidige regels, afspraken en routines bewaakt en gehandhaafd?
- Welke rol neemt het schoolteam momenteel op in het bepalen en uitdragen van de regels, afspraken en routines?
- Hoe worden leerlingen betrokken en hoe dragen zij bij aan het uitdragen van de regels, afspraken en routines?



- Schrijf dit (in kernwoorden) aan de **linkerkant van de flap**.

5.3.3. Stap 3: beschrijf de gewenste effecten

In deze stap beantwoord je de centrale vraag: ***‘Hoe worden de leerlingen er beter van?’***

- Beschrijf zo **concreet** mogelijk **wat je bij leerlingen wil zien**.
- Bepaal **hoe** je zal **vaststellen** dat deze effecten bereikt zijn. Welke indicatoren gebruik je en op welke manier ga je ze meten? (bv. klas- of flitsbezoeken, gesprekken met leerlingen, observaties, klassenraad, bevragingen, cijfermatige data ...)
- Leg vast **tegen welke datum** je deze effecten gerealiseerd wil zien.

Voorbeeld: installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines

- Elke leerling ervaart rust in de klas. – Meten via gesprekken met leerlingen.
- Elke leerling krijgt inspraak in klasafspraken. – Meten via bevragingen en klasgesprekken.
- De school- en klasregels zijn zichtbaar voor alle leerlingen in klaslokalen en andere publieke ruimtes. – Meten via observaties in het schoolgebouw.
- Elke leerling beheerst de routine van het binnenkomen in het klaslokaal. – Meten via flitsbezoeken.
- Het aantal leerlingen dat 's morgens te laat komt, daalt aantoonbaar. – Meten via registratie van te laat komen.

- Noteer **helemaal rechts** op de flap de **datum** waarop je wil ‘landen’ en beschrijf daar kort **wat je wil zien**.
- Schrijf daaronder: ***“Elke leerling bij ons op school...”*** Vul dat aan met het schoolspecifiek resultaat op leerlingniveau dat je nastreeft en de manier waarop je dit zal meten.

5.3.4. Stap 4: bepaal je strategie

In deze stap beantwoord je de centrale vraag: ***‘Nu je weet waar je binnen de vooropgestelde tijd wil uitkomen, welke stappen zijn vanaf vandaag nodig om dat doel te bereiken?’***

- Iedereen denkt **individueel** na over mogelijke stappen en noteert deze op **post-its**.
Let op: één stap per post-it.
- Wanneer iedereen klaar is met individueel nadenken, bekijk je **samen** alle post-its en **orden je ze chronologisch**: wat gebeurt eerst, wat volgt daarna?



Tips:

- Blijf focussen op het **proces** en duik nog niet te diep in de inhoud.
- Denk ook aan noodzakelijke **voorbereiding, professionalisering, ondersteuning en opvolging**.
- Probeer mogelijke bezwaren of **‘ja-maars’ tijdelijk te parkeren** op een aparte post-it, zodat ze het denkproces niet blokkeren.

Voorbeeld: installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines

Visie en afstemming

- Samen met het schoolteam bepalen waarom schoolbrede regels, afspraken en routines nodig zijn en wat ze moeten opleveren voor de leerlingen.
- Bestaande regels, afspraken en routines in kaart brengen en analyseren: wat werkt, wat niet, waar is overlap of onduidelijkheid?
- Een beperkt aantal schoolbrede kernregels, -afspraken en -routines selecteren.

Ontwikkeling en concretisering

- De gekozen regels, afspraken en routines concreet en leerlinggericht formuleren (duidelijk, positief en observeerbaar).
- Afspreken wat deze regels, afspraken en routines betekenen in de klas, op de speelplaats, in de gangen ... zodat ze consistent toegepast worden.
- Afspraken maken over verwachtingen bij het aanleren en bijsturen van gedrag.

Betrokkenheid en draagvlak

- Leerlingen betrekken bij het opstellen en vertalen van regels, afspraken en routines naar de klaspraktijk.
- Rollen en verantwoordelijkheden binnen het schoolteam expliciteren (wie doet wat, wanneer?).
- Ouders informeren over de regels, afspraken en routines en het waarom ervan.

Implementatie

- Regels, afspraken en routines expliciet aanleren aan leerlingen (modelleren, inoefenen, herhalen).
- Regels, afspraken en routines zichtbaar maken in klaslokalen en andere schoolruimtes.
- Schoolbrede routines (bv. start van de dag, binnenkomen in de klas) consequent toepassen.

Ondersteuning en professionalisering

- Teamleden ondersteunen in het consequent toepassen van regels, afspraken en routines.
- Tijd voorzien voor uitwisseling van ervaringen en goede praktijken binnen het team.



- Professionaliseringsnoden detecteren en organiseren.

Opvolging en bijsturing

- Observeren hoe regels, afspraken en routines in de praktijk worden toegepast.
- Feedback verzamelen bij leerlingen en teamleden.
- Op basis van observaties en data afspraken bijsturen en verder verfijnen.

5.3.5. Stap 5: leg rollen vast

In deze stap zorg je voor duidelijkheid en eigenaarschap. Bekijk het uitgewerkte plan en bepaal **wie welke verantwoordelijkheid opneemt**.

- ▶ Ga na **welke personen** betrokken zijn bij de uitvoering van de verschillende stappen.
- ▶ Maak expliciet wie waarvoor verantwoordelijk is en wie een ondersteunende of opvolgende **rol** heeft.
- ▶ Controleer of **elke actie een duidelijke eigenaar** heeft, zodat het plan ook daadwerkelijk in beweging komt.

Voorbeeld: installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines

- De schoolleiding bewaakt de visie, het tempo en de samenhang van het traject.
- Een kernteam werkt de schoolbrede regels en routines concreet uit en stelt deze voor aan het volledige schoolteam.
- Klastitularissen denken met hun klas na over klasafspraken en routines en verzamelen hun feedback over wat werkt.
- Alle teamleden spreken leerlingen op eenzelfde manier aan op gedrag, volgens de overeengekomen regels, afspraken en routines.

5.3.6. Stap 6: bepaal wie of wat je nodig hebt

In deze stap breng je in kaart welke **ondersteuning en middelen** je nodig hebt om je plan succesvol uit te voeren. Bekijk jullie plan en ga na of duidelijk is vastgelegd **wie of wat nodig is** om de stappen te realiseren.

- ▶ Identificeer **interne en externe ondersteuning, expertise en materialen**.
- ▶ Denk zowel aan **mensen** als aan **middelen** die het traject kunnen versterken.
- ▶ Noteer deze ondersteuningsbronnen overzichtelijk op de flap. Deel ze in volgens twee vragen:



- Welke ondersteuningsbronnen hebben we nodig **op school**?
- Welke ondersteuningsbronnen heb ik nodig **op individueel niveau**?

Voorbeelden:

- Hoofdstuk 4 (*Aan de slag in de klas: 9 bouwstenen voor een positief leer- en leefklimaat*) met toelichting van het raamwerk klasmanagement (Struyf et al., 2024, 2025);
- De GO! materialenbank;
- De pedagogische begeleidingsdienst (PBD-GO!);
- Het leersteuncentrum of CLB;
- Een andere school waarvan je weet dat ze deze expertise hebben.

5.3.7. Stap 7: bepaal tussentijdse mijlpalen

In deze stap bewaak je de voortgang van het traject. Je bepaalt **wanneer welke (deel)resultaten zichtbaar moeten zijn**, zodat jullie op koers blijven en tijdig kunnen bijsturen. Hoe bewaak je dat je op de route blijft? Tegen wanneer willen jullie welke (deel)resultaten zien?

- ▶ Leg **per belangrijke stap een concrete tussentijdse mijlpaal** vast.
- ▶ Noteer **duidelijke data** op het plan (bv. een procesteam samenstellen tegen ten laatste 1 november).
- ▶ Gebruik hiervoor een **andere kleur**, zodat mijlpalen visueel opvallen.
- ▶ Ga samen na of de timing **haalbaar** is en stuur bij waar nodig, onderbouwd en realistisch.

Voorbeeld: installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines

- Tegen **1 oktober** is een procesteam rond regels, afspraken en routines samengesteld.
- Tegen **15 oktober** zijn bestaande regels, afspraken en routines geïnventariseerd.
- Tegen **1 november** is een beperkt aantal schoolbrede kernregels en kernroutines vastgelegd.
- Tegen **15 november** zijn de regels, afspraken en routines leerlinggericht geformuleerd.
- Tegen **1 december** zijn afspraken gemaakt over consequent toepassen.
- Tegen **januari** zijn de regels, afspraken en routines zichtbaar in alle klaslokalen en publieke ruimtes.
- Tegen **februari** zijn schoolbrede routines expliciet aangeleerd in alle klassen.
- Tegen **maart** zijn eerste observaties en klasbezoeken uitgevoerd.
- Tegen **april** is feedback van leerlingen en het team verzameld en besproken.
- Tegen **mei** zijn afspraken bijgestuurd en verder verankerd.



5.3.8. Stap 8: denk aan stimulerende en belemmerende factoren

In deze stap sta je bewust stil bij **factoren die het traject kunnen versterken of bemoeilijken**. Door deze vooraf te benoemen, vergroot je de kans op een realistische planning.

- ▶ Breng in kaart welke **stimulerende factoren** binnen jullie schoolcontext **helpend** zijn om het plan te realiseren. Noteer deze op de flap en trek er een **roze cirkel** rond.
- ▶ Benoem ook de **belemmerende factoren** die het traject kunnen **vertragen of onder druk zetten**. Noteer deze op de flap en trek er een **grijze cirkel** rond. Gebruik de 'ja-maars' uit stap 4.
- ▶ Ga samen na of de voorziene **timing haalbaar blijft** en stuur bij waar nodig, onderbouwd en realistisch.

Voorbeeld: installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines

Stimulerende factoren

- We werken al met procesteams.
- Het team is vertrouwd met klas- en flitsbezoeken door de zorgcoördinator of leerlingenbegeleider.
- Er bestaan al goede praktijken rond routines in verschillende klassen.
- De schoolleiding ondersteunt het traject en maakt er tijd en ruimte voor vrij.
- Er is bereidheid binnen het team om afspraken schoolbreed af te stemmen.

Belemmerende factoren

- Er bestaan uiteenlopende verwachtingen en gewoontes tussen leerkrachten.
- Tijd ervaren als schaars door andere lopende projecten.
- Bezorgdheid bij sommige teamleden over extra controle of uniformiteit.
- Wisselende instroom van nieuwe teamleden of leerlingen.

5.3.9. Stap 9: werk binnen je zone van invloed

In deze stap onderzoek je op welke belemmerende factoren je wel en niet kan inspelen. Dit helpt om je energie gericht in te zetten.

- ▶ Bekijk je **belemmerende factoren**.
- ▶ Op welke belemmerende factoren heb je **geen invloed**? Doorstreep deze.
- ▶ Op welke belemmerende factoren heb je **wel invloed**?
- ▶ Bepaal hoe je deze beïnvloedbare factoren **proactief meeneemt in de uitvoering** van je plan. Welke bijstellingen zijn nodig?



- Sta stil bij wat dit betekent voor jullie **noden op schoolniveau en op individueel niveau**.
 Breng in kaart welke ondersteuning of professionalisering nodig is voor het beleidsteam om hier effectief mee om te gaan. Noteer ze op de flap en schrijf erboven 'Professionaliseringsnoden'.

Voorbeeld: installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines

Belemmerende factoren zonder directe invloed:

- Externe regelgeving of beleidswijzigingen;
- Samenstelling van de leerlingenpopulatie;
- Personeelwissels tijdens het schooljaar.

→ Deze factoren worden erkend, maar niet verder meegenomen in de planning.

Belemmerende factoren binnen de zone van invloed:

- Verschillende interpretaties van regels, afspraken en routines binnen het team;
- Weerstand of terughoudendheid bij een deel van het team;
- Onvoldoende tijd voor afstemming en opvolging;
- Gebrek aan gedeelde taal bij het aanspreken van leerlingen.

Proactieve bijsturingen in het plan:

- Extra overlegmomenten voorzien om teamafspraken te verduidelijken en te verfijnen;
- Tijd inplannen voor het bespreken van zorgen en weerstand binnen het team;
- Afspraken maken over gezamenlijke taal en consequent handelen;
- Kleine, haalbare stappen plannen om succeservaringen te creëren.

Noden die hieruit voortkomen:

Op schoolniveau:

- Ondersteuning bij het begeleiden van veranderprocessen;
- Tijd en ruimte voor teamoverleg en gezamenlijke reflectie;
- Duidelijke communicatie vanuit de schoolleiding.

Op individueel niveau:

- Professionaliseringsnoden rond omgaan met weerstand en veranderingsdynamieken;
- Versterking van vaardigheden in coachende gesprekken en feedback;
- Ondersteuning bij het opvolgen en bijsturen op basis van observaties en data.



5.3.10. Stap 10: check

In deze stap leg je het actieplan naast het **Tempelmodel** (zie hoofdstuk 5.2.2. *Model voor integrale organisatieontwikkeling (Tempelmodel)*). Door deze check ga je na in hoeverre je plan vertrekt vanuit een **whole school approach**. Een actieplan rond een positief leer- en leefklimaat is pas duurzaam wanneer alle pijlers van de schoolorganisatie in samenhang worden meegenomen. Het gaat niet alleen om *wat* er samen wordt afgesproken, maar ook om *hoe* deze afspraken betekenis krijgen in het dagelijks handelen (kernprocessen) en hoe ze verankerd zijn in visie, missie en strategie, leiderschap, structuren, systemen, mensen en cultuur.

- ▶ Ga na in hoeverre **alle elementen van het Tempelmodel** in het actieplan aan bod komen. Waar zitten er nog blinde vlekken? Welke aspecten waren tot nu toe onderbelicht? Hoe kan je die alsnog meenemen?
- ▶ Breng waar nodig **aanvullingen en versterkingen** aan in het plan.

Voorbeeld: installeren van schoolbrede gedragen regels, afspraken en routines:

- **Visie, missie en strategie:** wordt er werk gemaakt van een duidelijke gedragen visie op regels, afspraken en routines, die verbonden is met de visie en missie van de school? Is het helder waarom de school inzet op gedeelde regels, afspraken en routines en welk effect dit moet hebben op het leer- en leefklimaat? ...
- **Kernprocessen:** hoe worden schoolbrede regels, afspraken en routines geïntegreerd in de dagelijkse schoolwerking? Worden ze expliciet aangeleerd, geoefend en opgevolgd? ...
- **Leiderschap:** hoe wordt leiderschap ingezet om het belang van schoolbrede regels, afspraken en routines uit te dragen en te bewaken? Op welke manier wordt het team ondersteund? Welke verantwoordelijkheden nemen verschillende leden van het schoolteam en de leerlingen op? ...
- **Structuur:** zijn rollen, verantwoordelijkheden en overlegstructuren duidelijk vastgelegd? Welke overlegmomenten gebruik je om afspraken te bespreken, op te volgen en bij te sturen? Hoe wordt inspraak van leerlingen en teamleden georganiseerd? ...
- **Systemen:** worden regels, afspraken en routines vastgelegd in duidelijke richtlijnen, procedures en materialen? Sluiten bestaande systemen (bv. zorgbeleid, opvolgingsinstrumenten, schoolreglement) hierbij aan? Hoe wordt er gecommuniceerd met leerlingen, ouders en collega's? ...
- **Mensen:** wordt het volledige team betrokken en meegenomen in het proces? Wordt er gewerkt aan competenties, vertrouwen en gedeelde verantwoordelijkheid? Welke ondersteuning en professionalisering is voorzien? Hoe worden nieuwe teamleden ingewerkt in schoolafspraken? ...
- **Cultuur:** hoe zorg je ervoor dat de afspraken rond regels, afspraken en routines leven in het dagelijks handelen? Hoe zorg je voor een gedeelde taal en houding? Is er een cultuur van gezamenlijke verantwoordelijkheid?



6. Actieplan ‘Goed Gedragen’ van de Vlaamse Regering: kansen en kanttekeningen

In november 2025 gaf de Vlaamse Regering groen licht aan het **actieplan ‘Goed Gedragen’**, dat ongewenst gedrag op school wil tegengaan. Het plan wil:

- ✦ meer **ruimte** creëren voor het **leerproces**;
- ✦ **leerprestaties** en **gekwalificeerde uitstroom** verhogen;
- ✦ **veilige leeromgevingen** installeren;
- ✦ een **integraal schoolbeleid** stimuleren dat inzet op een **autoritatief schoolklimaat** (Vlaamse overheid, 2025).

Het plan omvat **28 acties** die in de loop van meerdere schooljaren worden uitgerold (Vlaamse overheid, 2025).

Het GO! deelt de ambitie om kwaliteitsvol onderwijs te realiseren met krachtige leeromgevingen voor elke leerling. Rust en structuur beschouwen we daarbij als een van de **fundamenten** binnen de **brede basiszorg** om elke leerling maximaal tot leren te laten komen. Een groot deel van de voorgestelde acties sluit dan ook naadloos aan bij de huidige aanpak van tal van onze GO! scholen en bij wat in deze publicatie wordt beschreven. Actief werken aan het verminderen van **risicofactoren** is vandaag al een element van **het beleid op leerlingenbegeleiding** dat scholen ontwikkelen, implementeren en evalueren. Scholen investeren eveneens in een **verbindend schoolklimaat, vertrouwen en participatie**.

Wie zich verder wil verdiepen in het actieplan, kan terecht op de website van de Vlaamse overheid.

6.1. Kansen om het beleid verder te versterken

Verschillende acties bieden **kansen** om het beleid verder te versterken, zoals het in alle scholen inzetten op **routines en structuur** en het **uitbreiden van de monitoring van signalen** waarvan we weten dat ze een risico op vroegtijdige schooluitval voorspellen. Ook het **aanduiden van een expert** in de school die het team ondersteunt bij ontwikkelingsgericht werken rond gewenst gedrag en verbondenheid door collega's te coachen en leerlingen te begeleiden bij het ontwikkelen van leerondersteunende vaardigheden, biedt kansen.

6.2. Kanttekeningen

Tegelijk plaatsen we **kanttekeningen** bij enkele voorgestelde maatregelen. De voorgestelde **bevoegdheid voor directies om tassen en lockers te controleren** vraagt om zorgvuldige afweging. Naast vragen over aansprakelijkheid en uitvoerbaarheid, staat deze rol haaks op een andere kernboodschap van het actieplan: een warm, verbindend en participatief schoolklimaat vormt een belangrijke beschermende factor tegen ongewenst gedrag. Vertrouwen tussen leerlingen, ouders, directeurs, leerkrachten en andere onderwijsprofessionals vormt de basis van zo'n klimaat.



We missen in het plan bovendien **erkenning voor de rol van de CLB's**, in het bijzonder hun draaischijffunctie, en de situering van **gedrag en schooluitval** als thema's binnen een **geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding**.



7. Literatuurlijst

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Alhosani, A. A., Singh, S. K., & Al Nahyan, M. T. (2017). Role of school leadership and climate in student achievement: The mediating role of parental involvement. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 843–851. <https://dx.doi.org/prox.lib.ncsu.edu/10.1108/IJEM-05-2016-0113>
- Ali, A., Papakie, M., & McDevitt, T. (2012). Dealing with the distractions of cell phone misuse/use in the classroom: A case example. *Competition Forum*, 10(2), 220.
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Amiel, I., & Maimon, T. (2019). New Authority in schools: The PEN programme. In E. Heismann, J. Jude, & E. Day (Eds.), *Non-violent resistance innovations in practice*. Pavilion Publishing and Media. https://www.newauthority.net/data/cntfiles/380_.pdf
- Anyon, Y., Zhang, D., & Hazel, C. (2016). Race, exclusionary discipline, and connectedness to adults in secondary schools. *American Journal of Community Psychology*, 57(3–4), 342–352. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12061>
- Armour, M. (2014). *Ed White Middle School restorative discipline evaluation: Implementation and impact, 2012/2013 sixth & seventh grade* [PDF file]. The Institute for Restorative Justice and Restorative Dialogue. Geraadpleegd op 8 december 2025, van <https://sites.utexas.edu/irjrd/files/2016/01/Year-2-Final-EW-Report.pdf>
- Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K., & Joseph, A. A. (2018). Can restorative practices improve school climate and curb suspensions. *An evaluation of the impact of restorative practices in a mid-sized urban school district*, 1–112. <https://doi.org/10.7249/RR2840>
- Baker, M. (2009). *DPS Restorative Justice Project: Year three*. Denver Public Schools.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bennett, T. (2022). *Regie in de klas*. Phronese.



- Bivona, M. A., & Williford, A. P. (2022). Classroom management in early childhood education. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 534–557). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-33>
- Bondy, E., & Ross, D. D. (2008). The teacher as warm demander. *Educational Leadership*, 66(1), 54–58.
- Borremans, L. F., & Spilt, J. L. (2023). Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a Delphi study. *Teaching and Teacher Education*, 130, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104155>
- Bradova, J. (2013). Teacher-pupil preferences when occupying classroom space. Paper presented at the ECER 2013 conference, *Creativity and Innovation in Educational Research*, Istanbul University, 9–13 september 2013.
- Butler, B. R., & Gladney, D., Lo, Y., & Caldera, A. (2022). Classroom management instruction in teacher education: A culturally responsive approach. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 477–498). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-30>
- Carroll, P. G. (2017). *Evaluating attempts at the implementation of restorative justice in three alternative education high schools* (Doctoral dissertation). Geraadpleegd op 8 december 2025, van <https://escholarship.org/uc/item/2t95r24f>
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226–243. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein*. Bert Bakker.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>



- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., & Espinoza, D. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. Geraadpleegd op 8 december 2025, van https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17357/46%20Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf?sequence=1
- Darling-Hammond, S., & Fronius, T. (2022). Restorative practices in schools. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 54–73). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-6>
- Darling-Hammond, S., Trout, L., Fronius, T., & Cerna, R. (2021). *Can restorative practices bridge racial disparities in schools? Evidence from the California Healthy Kids Survey*. WestEd. Geraadpleegd op 8 december 2025, van www.wested.org/wp-content/uploads/2021/08/Restorative-Practices-Bridging-Racial-Disparity-Research-Brief-3.pdf
- Das, K. (2023, 25 mei). *Klasmanagement vanuit Nieuwe Autoriteit en Tools for Teaching* [keynote speaker]. UCLL Studiedag Kansrijk Onderwijs. https://www.ucll.be/sites/default/files/2023-134105/ucll_studiedag_kansrijk_onderwijs_-_werkwinkel_-_klasmanagement_vanuit_nieuwe_autoriteit_en_tools_for_teaching_-_kristof_das.pdf
- De Mets, J. (2013). *Van eiland naar wij-land: Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen*. Stad Gent. https://www.taaldiversiteitenleren.be/sites/default/files/materiaal/van_eiland_naar_wij-land.pdf
- De Pry, R., & Cheesman, E. (2010). Reflections on culturally responsive teaching: Embedding theory into practices of instructional and behavioral support. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 36–51. <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1031>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Deklerck, J. (2011). *De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*. Acco.
- Deprez, S., & Michiels, M. (2020). *Beter samen! Herstelgericht werken in de jeugdhulp*. Acco & Ligand.



- Duong, M. T., Pullmann, M. D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K. S., Nguyen, L., & Cook, C. R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student-teacher relationships in middle school. *School Psychology, 34*(2), 212–221. <https://doi.org/10.1037/spq0000296>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- El Hadioui, I., Slootman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A. L., & Schouwenburg, S. (2019). *Switchen en klimmen: Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Van Gennep.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: A pilot study. *Health Education, 117*(2), 215–230. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039>
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Espelage, D. L., Robinson, L. E., & Valido, A. (2022). Transformative social-emotional learning and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 375–387). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-24>
- Estrapala, S., & Lewis, T. J. (2022). Current trends in positive behavioral interventions and supports: Implications for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 128–151). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-8>
- Evanovich, L. L., Martinez, S., Kern, L., & Haynes Jr, R. D. (2019). Proactive circles: A practical guide to the implementation of a restorative practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 64*(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1639128>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates.



- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self- efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
<https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fefer, S. A., Hieneman, M., Virga, C., Thoma, A., & Donnelly, M. (2020). Evaluating the effect of positive parent contact on elementary students' on-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 234–245. <https://doi.org/10.1177/1098300720908009>
- Fergus, E. (2017). The integration project among white teachers and racial/ethnic minority youth: Understanding bias in school practice. *Theory into Practice*, 56(3), 169–177.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1336036>
- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12). <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>
- Fusarelli, L. D., Seaton, L., & Smith, C. S. (2022). School administration and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 271–287). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-18>
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2006). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 343–370). Lawrence Erlbaum Association, Publishers.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Goldberg, J. M. (2020). *Positive education as a whole school approach: Broadening the perspective on learning*. [PhD Thesis - Research UT, graduation UT, University of Twente]. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549622>
- González, T. (2015). Socializing schools: Addressing racial disparities in discipline through restorative justice. In D. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion* (pp. 151–165). Teachers College Press.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>



- Gregory, A., Huang, F. L., Anyon, Y., Greer, E., & Downing, B. (2018). An examination of restorative interventions and racial equity in out-of-school suspensions. *School Psychology Review*, 47(2), 167–182. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0073.V47-2>
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Mediratta, K. (2017). Eliminating disparities in school discipline: A framework for intervention. *Review of Research in Education*, 41(1), 253–278.
<https://doi.org/10.3102/0091732X17690499>
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken. Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers*. Bazalt.
- Het Gemeenschapsonderwijs (z.d.-a). *Ecosysteem: Fiche 7*. Geraadpleegd op 8 december 2025, van <https://pro.g-o.be/download/GOPRO-1830562155-28475/Fiche%207%20Ecosysteem>
- Het Gemeenschapsonderwijs (z.d.-b). *Visietekst GO! poolstervisie 2030*. Geraadpleegd op 8 december 2025, van <https://g-o.be/media/5438/p1390-4-l-go-visietekst-go-poolstervisie-2030-finaal.pdf>
- Het Gemeenschapsonderwijs (2025a). *GO! visietekst Gepersonaliseerd Samen Leren*. Geraadpleegd op 8 december 2025, van <https://pro.g-o.be/download/GOPRO-1830562155-18891/GO%20visietekst%20Gepersonaliseerd%20samen%20leren>
- Het Gemeenschapsonderwijs (2025b). *Het PPGO! Het pedagogisch project van het GO!*. Geraadpleegd op 8 december 2025, van <https://pro.g-o.be/download/GOPRO-1830562155-28665/Brochure%20PPGO%202025pdf>
- Heye, D. (2020). *Start met cirkelen: 20 cirkels voor meer magie in je klas*. Ligand
- Hirsch, S. E., Larson, K. E., Beahm, L. A., & Bradshaw, C. P. (2022). Adapting classroom management for delivery across contexts: A focus on urban, rural, and online settings. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 128–151). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003275312-10>
- Howard, J. R., Milner-McCall, T., & Howard, T. C. (2020). *No more teaching without positive relationships* (N. K. Duke & M. C. Cruz, Series Eds.). Heinemann Publishers.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
<https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Imms, W., & Byers, T. (2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environ Res* 20(1), 139–152.
<https://doi.org/10.1007/s10984-016-9210-0>



- Izard, E. (2016). *Teaching children from poverty and trauma*. National Education Association.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594465.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506.
<https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Upper Saddle River.
- Kehoe, M., Bourke-Taylor, H., & Broderick, D. (2018). Developing student social skills using restorative practices: A new framework called H.E.A.R.T. *Social Psychology of Education*, 21(1), 189–207.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9402-1>
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teachers' daily negative emotions in interactions with individual students in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 37–51. <https://doi.org/10.1177/1063426617739579>
- Kommers, H., & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47–71). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch3>
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A., & Crnobori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. Guilford Press.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Smith-Menzies, L., & Lane, K. S. (2022). Classroom management to support students with disabilities: Empowering general and special educators. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 499–516). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003275312-31>
- Leary, T. (1958). Interpersonal diagnosis of personality. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 37(6), 331.
- Lelieur, R., Vanrusselt, R., Vanhoof, J., & Clycq, N. (2023). Waarom leraren (weinig) academisch optimistisch zijn. Attributies en de impact van leerlingenpopulatie en schoolcultuur. *Pedagogische Studiën*, 100(4), 365–395, <https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350>



- Long, A., & Clark, K. (2022). An equity-driven behavior management approach to close the discipline gap. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 436–454). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-27>
- Luitjes, M., & de Zeeuw-Jans, I. (2017). *Ontwikkeling in de groep: Groepsdynamica bij kinderen en jongeren*. Coutinho.
- Martin, A. J. (2012). *Interpersonal relationships and student development (motivation, engagement, buoyancy, and achievement): What outcomes teachers, peers and parents do and do not impact*. [keynote]. International Conference on Interpersonal Relationships in Education (ICIRE).
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2016). The role of teacher-student relationships in unlocking students' academic potential: Exploring motivation, engagement, resilience, adaptability, goals, and instruction. In K.R. Wentzel & G. Ramani (Eds). *Handbook of social influences on social-emotional, motivation, and cognitive outcomes in school contexts*. Routledge.
- Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar* (2de ed.). Bazalt.
- McMorris, B. J., Beckman, K. J., Shea, G., Baumgartner, J., & Eggert, R. C. (2013). Applying restorative practices to Minneapolis Public Schools students recommended for possible expulsion. *Applied Clinical Informatics*, 4(3), 434–444.
- Metropolitan center for Urban Education. (2008). *Culturally responsive classroom strategies*. New York University Steinhardt: Steinhardt school of culture, education and human development. Geraadpleegd op 26 januari 2024, van <https://www.asdn.org/wp-content/uploads/CulturallyResponsive-Classroom-Mgmt-Strat2.pdf>
- Miller, A., Ferguson, E., & Simpson, R. (1998). The perceived effectiveness of rewards and sanctions in primary schools: Adding in the parental perspective. *Educational Psychology*, 18(1), 55–64. <https://doi.org/10.1080/0144341980180104>
- Milner, H. R., & Tenore, F. B. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education*, 45(5), 560–603. <https://doi.org/10.1177/0042085910377290>
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 140–153. <https://doi.org/10.1177/0888406417700961>



- Montague, M. L., & Kwok, A. (2022). Teacher training and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 249–270). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003275312-17>
- Omer, H. (2011). *Nieuwe autoriteit: Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving*. Hogrefe Uitgevers.
- Omer, H. (2019). *Nieuwe autoriteit: Verbindend gezag voor het onderwijs*. Pelckmans.
- Onderwijsinspectie (2017). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit: Bronnendocument*. Vlaamse onderwijsinspectie.
- Osher, D., Plank, S., Hester, C., Houghton, S. (2023). The contribution of school and classroom disciplinary practices to the school-to-prison-pipeline. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 288–318). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003275312-19>
- Ott, T., Magnusson, A. G., Weilenmann, A., & Hård af Segerstad, Y. (2018) “It must not disturb, it’s as simple as that”: Students’ voices on mobile phones in the infrastructure for learning in Swedish upper secondary school. *Education and Information Technologies* 23(1), 517–536.
<https://doi.org/10.1007/s10639-017-9615-0>
- Ottenhof, F., & Rozing, G. (2018). *Wat doen goede leraren anders*. Ten Brink Uitgevers.
- Pedagogische begeleidingsdienst van het GO! (2018). *Kwaliteitszorg op school 2.0: Praktische kaders en handvatten*. Politeia.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Rhodes, I., & Long, M. (2019). *Improving behaviour in schools: Guidance report*. Education Endowment Foundation. Geraadpleegd op 21 november 2023, van
https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidancereports/behaviour/EEF_Improving_behaviour_in_schools_Report.pdf?v=1701147524
- Riestedberg, N. (2003). *Restorative schools grants final report, January 2002–June 2003: A summary of the grantees’ evaluation* [PDF File]. Minnesota Department of Education.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>



- Royer, D. J., Lane, K. L., Cantwell, E. D., & Messenger, M. (2017). A systematic review of the evidence base for instructional choice in k-12 settings. *Behavioral Disorders*, 42(3), 89–107. <https://doi.org/10.1177/0198742916688655>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (2022). *Handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In Durlak, J. A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 406–421. Guildford.
- Schwab, Y., & Elias, M. J. (2015). From compliance to responsibility: Social-emotional learning and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sarbonie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 94–115). Routledge.
- Scott, T. M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 15–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-4>
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtenstijl: Een model voor de studie van leerkrachtenstijlen. *Pedagogische Studiën*, 83(6), 419–431. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14576/16061>
- Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S., & Feinberg, A. B. (2022). Supporting students' social, emotional, and behavior (SEB) growth through TIER 2 and 3 intervention within a multi-tiered system of supports (MTSS) framework. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 102–127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-9>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skiba, R. J., Fergus, E., & Gregory, A. (2022). The New Jim Crow in school: Exclusionary discipline and structural racism. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 211–230). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-15>



- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. G. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74, 264–288. <https://doi.org/10.1177/001440290807400301>
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363–375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development*, 14(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333–368.
- Struyf, E., & Verbeeck, G. (2017). *Regisseur je klas: Theorie bij het oefeningenboek klasmanagement*. Pelckmans Pro.
- Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2024). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (eindrapport)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool.
- Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool.
- Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E., & Sierens E. (2009). *Groot worden: De ontwikkeling van baby tot adolescent: Handboek voor (toekomstige) leerkrachten, opvoeders en verzorgers*. LannooCampus.
- Sun, J., Przybylski, R., & Johnson, B. J. (2016). A review of research on teachers' use of student data: From the perspective of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(1), 5–33. <https://dx.doi.org/prox.lib.ncsu.edu/10.1007/s11092-016-9238-9>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Teitler, P., & Teitler, R. (2022). *Lessen in orde: Handboek voor de onderwijspraktijk*. Coutinho.
- Thorndike, E. L. (1901). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review Monograph Supplement*, 2, 1–109.



- Torres, C. (2022). Classroom management in “no-excuses” charter schools. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 152–166). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003275312-11>
- Trudel, S. M., Winter, E. L., & Bray, M. A. (2022). Prevention strategies for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 31–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-32>
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & organization studies*, 2(4), 419–427.
- Tyler, T. (2006). Restorative justice and procedural justice: Dealing with rule breaking. *Journal of Social Issues*, 62(2), 307–326.
- Tysowski, N., & Paul, J. (2014). Cell phone use in a high school classroom: Three mini-cases explored. *Journal on Education*, 2(1), 10–15.
- Valcke, M., & De Craene, B. (2020). *Klasmanagement en reflectie: Omgaan met diversiteit in de klas*. Academia Press.
- Van Acker, T., & Demaertelaere, Y. (2022). *Scholen slim organiseren: Anders werken met goesting*. LannooCampus.
- Van Droogenbroeck, F., Simon, R., Almey, K., Faddar, J., Kavadias, D., Siongers, J., Spruyt, B., Te Braak, P., & Thomas, V. (2025). *TALIS 2024 Vlaanderen*. Vrije Universiteit Brussel.
- van Geel, V. (2012). *De orde in orde: Het voorkomen en oplossen van ordeproblemen*. Abimo Uitgeverij.
- Van Lommel, K. (2021). *Sprekende harten, strijdende zwaarden: Moeilijk gedrag bij kinderen en jongeren: Visie op Verfijnde Pedagogiek*. Pelckmans.
- Vanderlinde, R., Tuytens, M., Devos, G., & Merchie, E. (2016). *Eindrapport van de kortlopende O&O-onderzoeksopdracht: Indicatoren voor de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven*.
<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6215>
- Vanparys, S. (2025). *Klas in rust: Van schoolroutines tot crisisaanpak*. LannooCampus.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37, 1–27.



- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: Over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden*, 59, 117–128.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M. M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vasquez, J. (1988). Contexts of learning for minority students. *The Education Forum*, 52(3), 243–253. <https://doi.org/10.1080/00131728809335490>
- Verpoest, B. (2022, 19 mei). Bij dit oudercontact neemt de leerling de leiding. *Klasse*. Geraadpleegd op 8 januari 2024, van <https://www.klasse.be/543006/oudercontact-kom-gesprek-leerling/>
- Verstuyf, J., Vansteenkiste, M., De Pauw, S., & Weymeis, H. (2014). ‘Moetivatie’ of motivatie? Over de vitamines voor therapietrouw, duurzame gedragsverandering en groei. *SIGNAAL*, 89, 22–49.
- Vlaamse overheid (2025). *Goed gedragen: Van ongewenst gedrag naar leerondersteunend gedrag*. Geraadpleegd op 8 november 2025, van <https://themis.vlaanderen.be/files/f228f010-bbd6-11f0-9019-e7e62dc5a47e/download?name=VR%202025%200711%20MED.0391-2%20Actieplan%20Goed%20Gedragen%20-%20bijlage%20SEXIES.pdf&content-disposition=inline>
- Walker, J. M., & Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told: Using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62–75. <https://doi.org/10.1177/0022487111419300>
- Walker, J., & Pankowski, J. (2022). Why effective classroom management depends on teachers' abilities to engage families. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 231–248). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-16>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/0022487103259812>
- Willegems, V., Consuegra, E., Van den Rym, K., & Faddar, J. (2025). *Inspiratiegids: Evidence-informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel*. Stichting Leerpunt.



- Wong, H. K. (2007). *The well-managed classroom. Excerpt from The First Days of School*. Geraadpleegd op 31 augustus 2023, van https://wtc.ie/images/pdf/Classroom_Management/cm6.PDF
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2018). *The first days of school: How to be an effective teacher* (5th ed.). Harry K. Wong Publications.
- Woodcock S., & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61, 223–241. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9>
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. Evertson, & Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181–219). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T., Mainhard, T., den Brok, P., Claessens, L., & van Tartwijk, J. (2022). Classroom management at different timescales: An interpersonal perspective. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.) (pp. 231–248). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-25>
- Wysmans, M. (2023, 25 mei). *Klasmanagement: preventie van en omgaan met probleemgedrag in de klas* [keynote speaker]. UCLL Studiedag Kansrijk Onderwijs. https://www.ucll.be/sites/default/files/2023-05/ucll_studiedag_kansrijk_onderwijs_-_keynote_-_klasmanagement_preventie_van_en_omgaan_met_probleemgedrag_in_de_klas_-_maurits_wysmans.pdf

