

REGISSEER JE KLAS

Leesexemplaar



# REGISSEER JE KLAS

Theorie bij het oefeningenboek  
klasmanagement

ELKE STRUYF & GILBERTE VERBEECK

P E L C K M A N S



# Inhoud

<b>Woord vooraf</b>	9
<b>Leeswijzer</b>	11
<b>DEEL 1</b>	
<b>OVERKOEPELENDE KADERS</b>	13
Casus Anke	14
<b>Hoofdstuk 1: Klasmanagement en de relatie met goed lesgeven</b>	19
Definitie van klasmanagement	19
Klasmanagement en taakgerichtheid	19
Klasmanagement en goed lesgeven	20
Casus Lotte	21
Casus Nele	22
Klasmanagement en de grootstedelijke context	23
Basiselementen van doeltreffend klasmanagement	25
Casus Eva	26
<b>Hoofdstuk 2: Het 'ABC' als uitgangspunt voor het motiveren van leerlingen</b>	29
Motivatie en demotivatie	29
Oorzaken van (de)motivatie	29
Motivatie bekeken vanuit een interactieperspectief	30
Intrinsieke versus extrinsieke motivatie	31
Dynamische wisselwerking tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie	32
Drie basisbehoeften: Autonomie, verbondenheid en Competentie – het 'ABC'	33
De zelfdeterminatietheorie: autonome versus gecontroleerde motivatie	35
De rol van de leraar bij internalisatie	37
<b>Hoofdstuk 3: Aanleren van (gewenst) gedrag</b>	39
De basisprincipes van de gedragstheorie	39
De sociale leertheorie van Bandura	45
<b>Hoofdstuk 4: De adolescent</b>	49
De pubertijd en de adolescentie	49
Het puberende brein	51
Implicaties voor de klaspraktijk	53

## DEEL 2

## RELEVANTE KADERS ROND KLASMANAGEMENT

	57
Casus Wendy	58
<b>Hoofdstuk 5: Kenmerken van de klas</b>	61
Multidimensionaliteit	61
Gelijktijdigheid	62
Onmiddellijkheid	62
Onvoorspelbaarheid	63
Openbaarheid	63
Geschiedenis	64
Casus Jan	65
<b>Hoofdstuk 6: Proactieve klasmanagementstrategieën</b>	69
Opmerkzaamheid en erbij zijn (' <i>With-it-ness</i> ')	69
Simultaan gedrag (' <i>Overlapping</i> ')	70
Continuïteit en soepel verloop (' <i>Lesson smoothness and Momentum</i> ')	70
Uitdaging en afwisseling in opdrachten (' <i>Stimulating seatwork</i> ')	71
Groepsfocus en verantwoordelijkheid delegeren (' <i>Group focus and accountability</i> ')	71
<b>Hoofdstuk 7: Preventieve ordemaatregelen</b>	73
Passieve preventie: organisatie van tijd en ruimte	73
Actieve preventie: oogcontact en toezicht	75
<b>Hoofdstuk 8: Regels en procedures</b>	79
Regels en procedures afspreken	79
Het schoolreglement	81
De start van het schooljaar	81
Casus Sofie	83
<b>Hoofdstuk 9: Waarden en normen</b>	85
Casus Mark	85
Casus Sara	86
Verschillen tussen leraren	87
Casus Lennert	88
De cultuur van de macht	89
<b>Hoofdstuk 10: Omgaan met dreigende of kleine ordeverstoring</b>	91
Casus Marjolein	91
Effectief stopgedrag	92
Soorten stopgedrag	94
Verbaal stopgedrag: responsief of directief	96
Lichaamstaal en assertiviteit	97

<b>Hoofdstuk 11: Straffen of belonen?</b>	101
Straffen als ordemaatregel	101
Het vierlademodel	102
Straffen: do's and don'ts	105
Enkele opvattingen van leerlingen over ordehandhavingsstrategieën van leraren	107
<b>Hoofdstuk 12: Omgaan met ernstige en escalerende ordeverstoring</b>	109
Negatieve circulaire communicatieprocessen	109
Casus Bart	110
Effectieve maatregelen	114
Oorzaken en effecten van (ernstige) ordeverstoring	116
<b>Hoofdstuk 13: De kracht van een positief klas- en schoolklimaat</b>	119
Positieve betrokkenheid en binding	119
Een positief en verbindend klas- en schoolklimaat	119
De casus Heleen	121
<b>DEEL 3</b>	
<b>DE LERAAR</b>	<b>125</b>
<b>Hoofdstuk 14: Gedrag van de leraar vanuit een interpersoonlijk perspectief</b>	127
Het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag	127
De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag	127
Casus Liesbeth	128
Het profiel van de 'beste' leraar volgens leerlingen	130
Lerarenprofielen wijzigen naargelang onderwijservaring	131
Verschillen tussen het leerlingenbeeld en het zelfbeeld van leraren	135
<b>Hoofdstuk 15: De autoritatieve leraar</b>	137
De autoritatieve leraar	137
De leraar als 'warm demander' in een grootstedelijke context	141
<b>Hoofdstuk 16: Opvattingen van leraren over klasmanagement</b>	145
De subjectieve onderwijstheorie	145
Opvattingen van leraren over klasmanagement	146
Op zoek naar je eigen lerarenstijl en wat werkt voor jou	148
<b>Referenties</b>	151
<b>Index</b>	155





## Woord vooraf

*'Classroom management is a topic of enduring concern for teachers, administrators, and the public. It consistently ranks as the first or second most educational problem in the eyes of the general public, and beginning teachers consistently rank it as their most pressing concern during their early teaching years. Management problems continue to be a major cause of teacher burnout and job dissatisfaction.'*

(Evertson & Weinstein, 2006)

Hoewel klasmanagement de grootste uitdaging blijkt voor startende leraren, vonden we maar weinig Nederlandstalige lectuur over dit onderwerp toegespitst op het secundair onderwijs (voortgezet onderwijs in Nederland). Met dit boek willen we aan dit gemis tegemoetkomen. Het is ontstaan uit lectuur en praktijk. We ambiëren om aspirant-leraren de noodzakelijke kennis aan te reiken zodat ze in staat zijn om effectieve klasmanagementvaardigheden te ontwikkelen. Daarbij gaan we ervan uit dat je kunt leren hoe je voor de klas moet staan. Een (wetenschappelijke) kennisbasis is volgens ons een eerste stap in het ontwikkelen van de nodige competenties op dit vlak. Weten wat je kunt doen en waarom én weten wat je het best vermijdt en waarom, maakt het voorwerp uit van dit boek.

Het Engelstalige citaat hierboven staat op de achterflap van het *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*, dat in 2006 voor het eerst verscheen. Aan het boek werkten meer dan 90 auteurs mee. Het zijn onder meer enkele hoofdstukken uit dit omvangrijke handboek die inspiratie gaven voor de inhoud van het opleidingsonderdeel Klasmanagement aan de Educatieve masteropleidingen van de Universiteit Antwerpen. Je vindt in dit boek dan ook regelmatig verwijzingen naar een van de auteurs die meewerkten aan het Engelstalige handboek. Daarnaast verwijzen we naar diverse andere auteurs, onder meer Gilbert Redant, Eveline Crone, Theo Wubbels, Maarten Vansteenkiste en hun collega's, van wie het werk rechtstreeks of onrechtstreeks gelinkt is aan het thema klasmanagement. Ook hun ideeën en onderzoek inspireerden ons bij het uitwerken van dit boek. De vele getuigenissen en casussen in het boek zijn aangereikt door onze studenten en leraren met wie we in gesprek gingen. We willen hen hiervoor hartelijk danken. Ook Alain Noëz danken we voor zijn reflecties op het thema. Hoewel de getuigenissen en casussen betrekking hebben op situaties in het secundair (voortgezet) onderwijs menen we dat de kennisbasis die we in dit boek behandelen relevant is voor verschillende onderwijsniveaus, van kleuter- tot hoger onderwijs.

Kennis alleen is niet voldoende. Theorie kun je lezen, begrijpen, studeren. Eer deze echter beklijft en daadwerkelijk je handelen stuurt, moet je de theorie op zo'n manier beheersen dat deze spontaan in je opkomt bij het analyseren van je lessen op het vlak van klasmanagement. Daarom oefenen we in de lerarenopleiding ook met authentieke situaties en casussen. Deze oefeningen zijn gebundeld in een apart oefeningenboek dat we in 2022 grondig herwerkten: *Regisseeer je klas. Oefeningen in klasmanagement* (Verbeeck, Leroy & Struyf, 2022). Het oefeningenboek wil (toekomstige) leraren stimuleren na te denken over aspecten van goed klasmanagement, hen

inzichten bijbrengen en vooral in interactie met anderen ideeën laten uitwisselen. Dit boek geeft meer achtergrond bij de theoretische duidingen van het oefeningenboek. Daarom verwijzen we in verschillende hoofdstukken van dit boek naar de oefeningen of fiches uit het oefeningenboek. De opbouw van dit boek en het oefeningenboek lopen bijgevolg sterk parallel. *Regisseeer je klas. Oefeningen in klasmanagement* werd in 2022 grondig herwerkt. Dit heeft geleid tot enkele nieuwe fiches en een verschuiving in fiches. Daarnaast zijn er enkele inhoudelijke wijzigingen en aanvullingen. Naar aanleiding van deze vierde druk pasten we het theorieboek bijgevolg aan. De herwerkte uitgave van het theorieboek die je nu in handen hebt, werd afgestemd op deze wijzigingen in het oefeningenboek. Hier en daar pasten we formuleringen aan of voegden we enkele inhoudelijke elementen toe. Hoewel de boeken samen één geheel vormen, zijn ze ook los van elkaar waardevolle lectuur.

Net zoals in het oefeningenboek, geven we in dit boek diverse tips en verwijzen we naar concrete casussen en getuigenissen. De klaspraktijk is in realiteit echter zeer complex; leraren staan telkens opnieuw voor de uitdaging om de 'juiste' aanpak te kiezen voor een bepaalde klas. Het is een illusie om ervan uit te gaan dat 'wat werkt in de ene klas' automatisch ook werkt in een andere klas. Een *one-size-fits-all* benadering is zelden effectief. Het komt er daarbij op aan om diverse strategieën te combineren en af te wisselen. We nodigen (student-)leraren uit om de theoretische inzichten uit dit boek te verbinden met de dagelijkse praktijk die ze in stages of bij collega's observeren en/of (nadien) zelf ervaren, maar ook met reflecties over het eigen leerproces. Aarzel niet begeleiders, collega-leraren of pedagogisch begeleiders feedback te vragen over klasmanagementvaardigheden. Besef daarbij alvast het volgende: 'De leraar zelf is de enige die een moeilijk klasproces kan aanpakken, eventueel in samenspraak met collega's, mentorcoaches en leidinggevenden binnen de school'.

We willen tot slot Pat en Mitte Scheldeman en Suzanne Mertens danken voor het nalezen van onze eerste versie en voor hun waardevolle feedback.

Veel lees- en studieplezier!

Elke Struyf & Gilberte Verbeeck  
Antwerpen, juli 2023

## Leeswijzer

Dit boek is opgebouwd uit 16 hoofdstukken, gebundeld in drie delen. Elk deel heeft zijn eigen accent en is volgens een bepaalde volgorde opgebouwd.

In *deel I* behandelen we enkele algemene overkoepelende theoretische kaders, die wat ons betreft heel relevant zijn in een boek over klasmanagement. We gaan in op de relatie tussen klasmanagement en goed lesgeven, manieren om leerlingen te motiveren en om (gewenst) gedrag aan te leren. We eindigen met een hoofdstuk over de adolescent en de uitdagingen in deze ontwikkelingsfase. We beperken ons daarbij tot aspecten die relevant zijn voor het werken met jongeren in de klas. In *deel II* gaan we dieper in op diverse aspecten van klasmanagement. Het maakt de leraar bewust van hoe hij preventief klasmanagementproblemen kan voorkomen en hoe hij kan reageren wanneer deze zich toch voordoen. *Deel III* zet de leraar en zijn relatie met de leerlingen centraal. Het komt er immers op aan om als leraar een eigen lerarenstijl te ontwikkelen die inspeelt op de basisbehoeften van leerlingen en waaruit een gezagsrelatie met leerlingen blijkt.

Vanaf deel II verwijzen we bij het begin van het hoofdstuk naar de *oefeningenfiches* die in een apart boek gebundeld zijn: *Regisseer je klas. Oefeningen in klasmanagement* (Verbeeck, Leroy & Struyf, 2022). Wie zelfstandig aan de slag wil gaan met de inzichten uit het boek, adviseren we om eerst de oefening te maken. Elke oefening eindigt met een korte theoretische duiding. Dit boek geeft hierbij meer achtergrond. Gedeeltelijke overlap tussen de theoretische duiding in het oefeningenboek en dit boek was daarom niet te vermijden.

De praktijk leert dat de theoretische kaders die we in dit boek hanteren, gelden in elke context. Hoewel we in dit boek specifiek de nadruk leggen op het secundair (voortgezet) onderwijs – zoals zal blijken uit de vele getuigenissen en casussen – zijn de theoretische kaders ook relevant voor andere onderwijsniveaus. In sommige hoofdstukken gaan we in op de grootstedelijke context omdat we als lerarenopleiders onze studenten hierop expliciet willen voorbereiden. In hoofdstuk 1 behandelen we enkele kenmerken van de stad. In deel II en deel III gaan we – waar zinvol – dieper in op lesgeven in zo'n context en de implicaties voor klasmanagement.

De kaders en inzichten die we in dit boek uitwerken, illustreren we met getuigenissen en casussen. Doorheen het boek brengen we enkele uitgebreide casussen aan waarnaar we in diverse hoofdstukken verwijzen. Alle casussen zijn uit de praktijk geplukt. Het gaat vaak om casussen die door onze studenten werden aangereikt. In de casussen beschrijven we levensechte situaties die studenten hebben meegemaakt of geobserveerd en die voor hen aanleiding vormden tot reflectie. Het is bijgevolg niet verwonderlijk dat de situaties beschreven in de casussen situaties zijn waar studenten mee worstelen. Ze verwijzen dan ook vaak naar grensoverschrijdend of moeilijk gedrag van leerlingen. We willen in dit boek nochtans benadrukken dat klasmanagement om zoveel meer gaat dan enkel reageren op moeilijk gedrag van leerlingen. We willen te allen tijde

een positieve mentaliteit van de leraar aanmoedigen. In de bespreking van de casussen maken we dit duidelijk.

Tot slot hebben we er omwille van de leesbaarheid voor gekozen om naar de onderwijsverstreker in dit boek te verwijzen met de term 'leraar' en gebruiken we daarbij de voornaamwoorden hij/zijn. Uiteraard richt dit boek zich tot iedereen: tot hem, haar en hen.

Deel 1

# Overkoepelende kaders

Leesvoorbeeld

# Deel 1 – Overkoepelende kaders

In dit eerste deel beschrijven we enkele overkoepelende kaders.

Het *eerste hoofdstuk* gaat dieper in op de relatie tussen klasmanagement en goed lesgeven. De beste klasmanagers zijn immers die leraren die problemen tijdens de les voorkomen. Dit hangt ontegensprekelijk nauw samen met de kerntaak van de leraar: goed lesgeven. Wie boeiend lesgeeft op maat van zijn leerlingen, creëert minder situaties waarin leerlingen de orde willen of kunnen verstoren.

Het *tweede hoofdstuk* handelt over motivatie. Naast het goed managen van de klas, geven (beginnende) leraren het motiveren van leerlingen aan als een van hun meest voorkomende bekommernissen. Wat maakt dat iemand gemotiveerd is om bepaald gedrag te stellen? Wat maakt dat leerlingen gemotiveerd zijn voor schoolse taken? Dat motivatie in een boek over klasmanagement aan bod komt, hoeft niet te verwonderen. Een ordeprobleem wordt immers vaak door leraren gepercipieerd als een motivatieprobleem.

Het *derde hoofdstuk* zoomt in op het aanleren van gedrag. De centrale idee in dit hoofdstuk is dat alle gedrag – dus zowel gewenst als ongewenst gedrag – aangeleerd gedrag is en dus ook afgeleerd kan worden. De ‘wet van het effect’ biedt inzicht in waarom mensen bepaald gedrag (blijven) stellen of waarom het stellen van bepaald gedrag toeneemt dan wel afneemt. De sociale leertheorie van Albert Bandura leert ons wanneer mensen – en dus ook leerlingen – gedrag van anderen overnemen.

Het *vierde hoofdstuk* is gewijd aan de adolescentieperiode. Dit boek richt zich immers in eerste instantie tot leraren die (gaan) werken in het secundair (voortgezet) onderwijs. Inzicht krijgen in deze ontwikkelingsfase, in wat adolescenten bezighoudt en hoe adolescenten in het leven staan, achten we relevant voor leraren. Zonder volledigheid te willen nastreven, halen we enkele naar onze mening belangrijke inzichten aan.

Diverse inhouden die in dit eerste deel aan bod komen, illustreren we aan de hand van concrete voorbeelden. We zullen daarbij regelmatig verwijzen naar de ervaringen van Anke, een aspirant-leraar die een interimopdracht van een maand uitvoerde tijdens haar lerarenopleiding.

## Casus Anke

**A**nke heeft een interimopdracht aangenomen voor de maand maart en vervangt een leraar wiskunde in 5 Gezondheidszorg (dubbele finaliteit, vergelijkbaar met

havo in Nederland). Ze kreeg de kans om in het kader van haar stage enkele lessen bij de leraar te observeren. Daaruit concludeerde ze dat de leraar een heel andere stijl heeft dan



hoe ze zelf wil lesgeven. De leraar gebruikt geen handboek en de leerlingen moeten alles van het bord overschrijven in hun schrift. Tijd om vragen te stellen is er nauwelijks. De leerlingen nemen niet actief deel aan de les, meer nog ... ze letten nauwelijks op. Ze maken zelf geen oefeningen. Als ze iets niet begrijpen, stellen ze vragen aan elkaar en niet aan de leraar. Heel wat leerlingen schrijven echter gewoon van het bord over zonder na te denken of ze het wel begrepen hebben; sommigen babbelen erop los. De leerlingen vinden het normaal om veel lawaai te maken. Toen Anke dit observeerde, was ze overtuigd: 'Dat ga ik anders doen.'

Les 1: Anke stelt zich kort voor en vraagt van de leerlingen hetzelfde. Ze mogen kiezen wat ze willen delen: een hobby, passie, iets over thuis, de school ...

Na dit kennismakingsrondje start Anke haar les. Ze maakt een oefening op het bord en legt aan de hand van dit voorbeeld de theorie uit. Ze start met een klassikale werkvorm: het onderwijsleergesprek. Ze maakt samen met de leerlingen nog een oefening om de principes te herhalen. Als ze merkt dat iedereen mee is, laat ze de leerlingen zelfstandig oefeningen maken. Ze loopt ondertussen rond in de klas en helpt individuele leerlingen die vastzitten met een oefening of ze beantwoordt vragen. Ze ziet hierdoor wie wat doet, wie wat begrijpt en niet begrijpt. Ze ziet of de leerling noteert. Ze geeft complimenten aan leerlingen die goed bezig zijn. Ze bekijkt waar het fout loopt bij leerlingen die niet goed bezig zijn. Ze geeft hen hulp door tips te geven en als het dan nog niet lukt, probeert ze de oefening samen met hen tot een goed einde te brengen.

Anke laat leerlingen oefeningen aan het bord brengen om ze nadien met de klas te verbeteren. Dan gaat ze af en toe achteraan in de klas staan.

Ze is niet tevreden over haar eerste les; er is immers naar haar gevoel nog te veel rumoer in de klas.

Les 2: Ze geeft de instructie voor de volgende twee lessen waarin de leerlingen oefeningen zullen maken. Ze laat de leerlingen de keuze of ze alleen, met twee of met drie samenwerken. Elke individuele leerling, ieder duo of trio krijgt verschillende oefeningen. Als ze klaar zijn, schrijven ze hun oefening op het bord en leggen ze deze uit aan de klas. De andere leerlingen kregen ondertussen de opdracht om elke oefening mee te verbeteren en aan te geven of er fouten zijn gemaakt of niet.

Ondanks het feit dat de leerlingen deze werkwijze niet gewoon zijn, moet ze niemand aanduiden om aan het bord te gaan. Spontaan geven leerlingen zich op. Ze let er wel op dat geen enkele leerling tweemaal aan het bord komt en dat ook leerlingen die moeite hebben met wiskunde aan bod komen.

Leerlingen die sneller klaar zijn dan de anderen, geeft ze de opdracht om de oefeningen te maken die de anderen moeten voorbereiden. Ze merkt dat leerlingen die minder goed zijn in wiskunde of meer introverte leerlingen, zich niet spontaan aanbieden. Ze geeft hen de keuze maar moedigt hen aan om hun oefening aan het bord te maken en daagt hen uit. Ze geeft vooral ook aan dat fouten maken niet erg is, maar dat je daaruit leert. Uiteindelijk krijgt ze toch ook een aantal van deze leerlingen zo ver dat ze een oefening aan het bord willen uitleggen. Ze geeft hen na hun uitleg vooral positieve feedback, alleen al omwille van de stap die ze gezet hebben om naar het bord te gaan.

Ze brengt tijdens deze les de volgende regels aan. 'Je steekt je hand op en wacht tot je het woord krijgt.' 'Als er iemand aan het woord is, ben je stil en luister je.' 'Tijdens het maken van de oefeningen mag je praten over de oefening.'

Ze is opnieuw niet tevreden over deze les. Er is nog te veel rumoer.

Les 3: Het loopt uit de hand. De leerlingen die sterk zijn in wiskunde, zijn hun aandacht volledig kwijt. De oefeningen die ze zelfstandig moesten maken en de extra oefeningen van de andere groepen, hebben deze leerlingen allemaal gemaakt. Ze babbelen er op los. Hierdoor kunnen de leerlingen die nog niet klaar zijn zich niet meer concentreren. Ze beginnen over de groepjes heen onderling vragen te stellen terwijl Anke leerlingen helpt. Anke vraagt hen om stil te zijn als zij of een andere leerling aan het woord is. Ze vraagt hen de anderen niet te storen tijdens de voorbereiding van de oefeningen. De leerlingen zijn dan telkens even stil, maar slechts voor een paar minuten.

Na 25 minuten legt Anke de les stil. 75% van de klas is niet meer aan het meewerken en er is veel rumoer. Ze roepen naar elkaar en lijken dit normaal te vinden. Anke geeft een toets met drie oefeningen die letterlijk uit het boek komen en die de vorige of deze les behandeld zijn. Na de toets legt ze uit waarom ze dit gedaan heeft: ze strafte de leerlingen voor hun gedrag. De leerlingen schrikken en zijn ontevreden.

Na de les komen een aantal leerlingen vragen: 'Mevrouw, staat deze toets op punten? Wij waren niet degenen die lawaai maakten en bovendien storen we ons er ook aan, maar daar is niks aan te doen want de "stoorzenders" doen toch maar hun zin. Het is niet alleen in deze les maar in alle lessen zo.' Anke antwoordt vriendelijk maar kordaat: 'Elke toets staat op punten.'

De volgende dag komt er nog een leerling naar Anke: 'Mevrouw, mijn vriendin en ik zijn momenteel gebuisd voor wiskunde. Onze leraar heeft ons gezegd dat de kans reëel is dat we moeten blijven zitten voor wiskunde. Is het echt waar dat die toets op punten staat? We

gaan echt meewerken in de toekomst. Onze klas babbelt bij veel leraren zo veel hoor.' Dat laatste wist Anke al. Ze had immers gepolst bij andere leraren en hun antwoord was: 'Ze babbelen zoveel want de klas hangt heel goed aan elkaar.' De leerling zei verder: 'We hebben een gesprek gehad met de klastitularis. De leerlingen die steeds storen, hebben toegegeven dat het zo niet verder kon. We hebben samen met onze titularis besproken hoe ze dit kunnen vermijden in de toekomst.'

Anke antwoordt: 'Ik vind het fijn dat je dit rechtstreeks tegen mij komt zeggen. Ik begrijp je en zal erover nadenken.'

Anke verbetert de toetsen. De 'stoorzenders' van de klas scoren meer dan 80%. Week 1 van haar interimopdracht zit erop. Het volledige weekend denkt Anke maar aan één ding: 'Hoe los ik dit nu op?'

Les 4: Anke start met een klasgesprek. Ze vraagt de leerlingen naar hun mening over de laatste les inclusief het geven van de toets. Ze vraagt hen of zij een oplossing zien zodat het in de klas werkbaar is voor iedereen. Ze geeft daarna haar mening waarbij ze onder meer aanhaalt dat met de toets vooral de leerlingen met zwakke resultaten gestraft werden. Anke wil met de leerlingen tot afspraken komen zodat deze situatie in de toekomst vermeden kan worden. Ze let er tijdens het gesprek op dat iedereen zijn mening kan geven.

De ordeverstoorers geven toe dat Ankes reactie meer dan gepast was omdat hun gedrag er inderdaad 'over' was. Ze waren er zich niet van bewust dat ze niet babbelen, maar vaak roepen naar elkaar. Ze realiseren zich dat leerlingen die zwak zijn in wiskunde en zij die wel willen meewerken, de dupe zijn van hun gedrag. De gedupeerde leerlingen geven ook aan dat ze het anders willen. Alle leerlingen verwijzen naar het verleden en hoe ze gewoon waren om wiskundeles te krijgen van hun leraar.