



EDUCATIEVE BACHELOR SECUNDAIR ONDERWIJS

Bachelorproef

Hostilia inzetten in de
onderwijscontext om toekomstige
leerkrachten inzicht in hun
klasmanagement te geven.

Voorwoord

Na een academiejaar hard werken, presenteer ik u met trots mijn bachelorproef. Na een studieduur van vier jaar vol inzet kan ik u nu de kers op de taart van mijn opleiding aanbieden. Deze bachelorproef vormt de afsluiter van mijn opleiding tot leerkracht wiskunde en informatica en is een reflectie van mijn passie voor het lesgeven en het gebruik van ICT.

Met dit werk wil ik de aandacht vestigen op de problematiek rond het aanleren van klasmanagement aan toekomstige leerkrachten. Ik hoop dan ook dat mijn product een opstap kan zijn naar het vinden van een oplossing om klasmanagement beter aangeleerd te krijgen en toekomstige leerkrachten met meer inzicht rond hun klasmanagement op stage te laten vertrekken.

Vooraleer ik u een kijkje laat nemen in mijn werk, zou ik graag een aantal personen willen bedanken.

In de eerste plaats wil ik mijn promotor An Vanfroyenhoven bedanken. Dankzij haar heb ik dit interessante en leuke thema voor mijn bachelorproef ontdekt. Daarnaast heeft zij mij dit volledig proces met raad en daad bijgestaan en er dus mede voor gezorgd dat ik tot dit eindresultaat gekomen ben.

Verder wil ik zeker Jan Baerts bedanken. Zonder hem was mijn spelversie niet geweest wat hij nu is. Na een moeilijkere start waarbij de beperkingen van Hostilia al snel duidelijk werden, is het dankzij zijn fantastische ondersteuning en zijn tips dat mijn product geworden is wat het nu is. Hij stond dan ook altijd onmiddellijk klaar met hulp mocht dit nodig zijn en daarvoor ben ik hem heel dankbaar.

Ook wil ik volgende lectoren persoonlijk bedanken: Ruben Kelchtermans, Eveline Carbone en Doha Ramzi. Dankzij hun aanwezigheid en engagement tijdens de co-creatiesessies is het scenario voor de spelversie tot stand gekomen en dankzij de input uit hun lessenreeks waren ook al snel de personages voor het spel gekozen.

Daarnaast wil ik de pedagogen binnen PXL-Education voor secundair onderwijs bedanken voor hun input doorheen mijn proces. Zonder hen had ik mijn testfases niet kunnen uitvoeren en zou mijn bachelorproef niet in de praktijk getest zijn geweest, waarvoor dank.

Mijn mama mag zeker ook niet in het lijstje ontbreken. Ik wil haar bedanken voor de vele uren die zij in mijn bachelorproef gestoken heeft om er zoveel mogelijk schrijffouten uit te halen en om als leek te zorgen dat mijn bachelorproef in begrijpbare taal neergeschreven zou zijn. Ook wil ik haar bedanken voor haar (soms iets té) kritische blik doorheen dit proces hierdoor is mijn eindresultaat geworden wat het is en is mijn bachelorproef een product geworden waar ik trots op kan zijn.

Tot slot richt ik mij tot u, beste lezer. Ik wil u bedanken voor uw interesse in deze bachelorproef. Ik hoop dat mijn verslag u iets kan bijbrengen en wens u veel leesplezier.

Yenthe Ramakers, Maasmechelen 2025

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	6
1 Verkennend onderzoek.....	7
1.1 Aanleiding voor het onderzoek.....	7
1.1.1 Beschrijving van het praktijkprobleem.....	8
1.1.2 Het onderzoeksdoel.....	9
1.1.3 De onderzoeksvraag met deelvragen	9
1.2 Het onderzoeksplan.....	10
1.3 Wat is Hostilia?.....	11
1.3.1 Het doel van Hostilia	11
1.3.2 De doelgroep van Hostilia	11
1.3.3 Het verloop van het spel	11
1.3.4 Praktische aspecten	12
1.3.5 De link met deze bachelorproef	12
1.4 Wat is de ORID-cyclus?.....	13
1.4.1 Het GROW-model.....	14
1.4.2 Het verschil tussen de ORID-cyclus en het GROW-model.....	15
1.4.3 Voorbeeld van ORID in de onderwijspraktijk	15
1.4.4 De link met deze bachelorproef	15
1.5 Wat zou de meerwaarde van het gebruik van een game kunnen zijn?.....	16
1.5.1 Wat is 'Game-Based Learning'?	16
1.5.2 Het verschil tussen Game-Based Learning en gamification	17
1.5.3 De voordelen van Game-Based Learning	17
1.5.4 De nadelen van Game-Based Learning	18
1.5.5 Conclusie.....	18
1.5.6 De link met deze bachelorproef	19
1.6 Wat is klasmanagement?.....	20
1.6.1 De kenmerken van een klas.....	20
1.6.2 De didactische basiselementen van goed klasmanagement	22
1.6.3 De leerkracht als persoon	24
1.6.4 Een veranderende maatschappij en nieuwe autoriteit	25

1.6.5	Het proactieve/preventieve luik van klasmanagement.....	27
1.6.6	Het curatieve luik van klasmanagement.....	30
1.6.7	Het model van klasmanagement binnen PXL-Education.....	33
1.6.8	Conclusie.....	33
1.6.9	De link met deze bachelorproef	34
1.7	Hoe wordt klasmanagement nu aangeboden in de lerarenopleidingen?	34
1.7.1	Hogeschool PXL (Hasselt).....	34
1.7.2	Hogeschool UCLL (Diepenbeek)	35
1.7.3	Hogeschool Howest (Brugge)	35
1.7.4	Conclusie.....	36
2	Ontwerpen	37
2.1	De ontwerpeisen.....	37
2.2	De hulpbronnen	38
2.3	De algemene methodiek	38
2.4	De ontwikkeling van de spelversie	39
2.4.1	De co-creatiesessies.....	39
2.4.2	Het scenario	43
2.4.3	De Hostilia Builder	46
2.4.4	De verschillende testfasen en spelversies.....	49
2.5	De handleiding voor de lectoren en de studentenbundel.....	53
2.5.1	De handleiding voor de lectoren	53
2.5.2	De studentenbundel.....	53
2.6	Mogelijkheden tot vervolg	54
	Conclusie – Besluit.....	55
	Lijst met figuren	56
	Literatuurlijst.....	57
	Bijlagen	62
	Bijlage 1: Gedetailleerde planning academiejaar 2023 – 2024	62
	Bijlage 2: Gedetailleerde planning academiejaar 2024 – 2025	63
	Bijlage 3: Het volledige scenario.....	65
	Bijlage 4: De handleiding voor de lectoren.....	109
	Bijlage 5: De studentenbundel.....	119

Inleiding

Klasmanagement, het blijft een moeilijk aan te leren vaardigheid aan toekomstige leerkrachten. Lerarenopleidingen proberen dit zo goed mogelijk te doen maar in de praktijk blijkt dit vaak onvoldoende. Er bestaat geen eenduidige aanpak rond klasmanagement wat ervoor zorgt dat er enkel handvaten aangereikt kunnen worden aan toekomstige leerkrachten waardoor ze vaak met te weinig bagage op stage vertrekken. Kan hier niks op gevonden worden? Kunnen toekomstige leerkrachten niet beter opgeleid worden op vlak van klasmanagement? Kan hun inzicht vergroot worden door achter de schoolbanken te zitten of kan dit enkel in de praktijk? Binnen deze bachelorproef is hier onderzoek naar gedaan.

Dit onderzoek werd uitgevoerd binnen PXL-Education en in samenwerking met Jan Baerts, mede-ontwikkelaar van de edugame Hostilia. De theoretische aspecten zijn verkregen door een uitgebreid bronnenonderzoek uit te voeren, studenten te bevragen en uiteraard de edugame Hostilia te spelen.

Het doel van deze bachelorproef is op zoek te gaan naar de moeilijkheden bij het aanleren van klasmanagement aan toekomstige leerkrachten secundair onderwijs binnen PXL-Education. Op basis van de verzamelde informatie is er binnen het ontwerp een spelversie ontwikkeld, gebaseerd op onderwijs en meer specifiek op klasmanagement, om in Hostilia te implementeren.

Binnen het verkennend onderzoek wordt in 1.3 besproken wat Hostilia nu precies is, om in 1.4 in te zoomen op de ORID-cyclus die doorheen deze edugame gebruikt wordt. Verder wordt er in 1.5 besproken wat Game-Based Learning is en wat de invloed hiervan kan zijn op de onderwijspraktijk om in 1.6 te komen tot wat klasmanagement nu eigenlijk is, waarbij het theoretische aspect beperkt wordt tot de elementen die nodig zijn voor het ontwikkelen van het spelontwerp aangezien klasmanagement zo'n ruim begrip is. Tot slot wordt in 1.7 nog bekeken hoe klasmanagement momenteel in verschillende hogescholen aangeleerd wordt aan toekomstige leerkrachten.

Binnen het ontwerp valt te lezen hoe de spelversie tot stand gekomen is. Er wordt besproken hoe de co-creatiesessies om het thema te bepalen verlopen zijn, welke verschillende testen er uitgevoerd werden en hoe de gekregen feedback doorheen het proces geleid heeft tot het eindresultaat. Hierbij zijn QR-codes terug te vinden om video's te bekijken die de verschillende spelversies illustreren. Daarnaast wordt er ook besproken hoe de handleiding voor lectoren en de bundel voor de studenten ontstaan zijn.

Om af te sluiten valt er in 2.6 nog te lezen hoe de onderzoeker kijkt naar een mogelijk vervolg op deze bachelorproef.

Om al deze informatie te verwerken en alle visuele elementen tot uiting te brengen, is er binnen deze bachelorproef naast het spelontwerp ook een website¹ ontwikkeld waar heel het proces en alle materialen en video's terug te vinden zijn. Deze website is bij voorkeur te bekijken op een scherm van minstens 12 inch zodat alle visuele effecten correct weergegeven kunnen worden.



Scan of klik op deze QR-code om op de website uit te komen.

¹ <https://hostiliainhetonderwijs.weebly.com>

1 Verkennend onderzoek

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

In de hedendaagse onderwijspraktijk is er steeds meer aandacht voor goed klasmanagement (Klasse, 2017). Het vermogen van (toekomstige) leerkrachten om een les efficiënt te organiseren, heeft niet alleen een impact op de leerprestaties van de leerlingen maar ook op het welzijn van de leerkracht zelf. Ondanks het belang van goed klasmanagement, blijft het aanleren ervan aan toekomstige leerkrachten een grote uitdaging voor lerarenopleiders. Toekomstige leerkrachten leren over klasmanagement in de theorielessen en krijgen praktijkvoorbeelden aangereikt, maar toch hebben ze hier bij het binnenstappen van een klaslokaal niet écht kennis van. Het blijkt dan ook uit onderzoek van de Vlor, de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming, dat toekomstige leerkrachten vaak niet voorbereid zijn op de 'praktijkshock'. Al zijn de vakinhouden goed gekend, klasmanagement blijft een uitdaging. (Beckers, 2021; Belga, 2023)

Deze uitdaging wordt versterkt door de aard van de moderne onderwijspraktijk, die gekenmerkt wordt door diversiteit in leerbehoeften en achtergronden van leerlingen. Bovendien brengt de toenemende nadruk op inclusief onderwijs nieuwe eisen met zich mee (Carbone et al, 2024b). Hierdoor moeten (toekomstige) leerkrachten niet alleen kennis hebben van verschillende onderwijsstrategieën, maar ook in staat zijn deze toe te passen in een snel veranderende en vaak onvoorspelbare onderwijscontext (Boderé et al., 2018). Maar hoe kan je klasmanagement aanleren als er zoveel elementen zijn om rekening mee te houden? Het is die vraag in combinatie met het leren kennen van de edugame² Hostilia dat de aanleiding geweest is voor deze bachelorproef.

Hostilia is een edugame ontwikkeld binnen het ESF-project Innovatief Omgaan met Agressie. Met dit project wilden Hogeschool PXL, Hogeschool UCLL, Hogeschool Luca Arts, Universiteit Hasselt en OPZC-Rekem een antwoord bieden op volgende vraag: "Hoe kunnen we zorgprofessionals beter voorbereiden op agressie op de werkvloer?". Omdat opleidingen hierover vaak te algemeen van opzet zijn, weinig flexibel in tijd en vaak ook plaatsgebonden, werd Hostilia ontwikkeld (Team Hostilia, z.j.). Daarnaast brengt het gebruik van hedendaagse technologie, zoals VR-brillen om opleidingen visueler te maken, ook een (hoog) prijskaartje met zich mee waardoor het inzetten van deze technologie niet voor iedereen haalbaar is. Hostilia biedt hier een oplossing voor aangezien het ingezet kan worden op eigen locatie, gebruikt kan worden met beperkte middelen (enkel laptop, smartphone en beamer) en tijdsefficiënt is aangezien het spel in een 30-tal minuten te spelen is (Baerts & Lodewyckx, 2024, 5 maart – persoonlijke communicatie).

Deze vereisten komen ook terug binnen de opzet van deze bachelorproef. Het product moet inspelen op de nood om toekomstige leerkrachten meer inzicht te geven in hun klasmanagement maar tegelijk mag het ook niet te veel tijd in beslag nemen én moet het gemakkelijk inzetbaar zijn. De lector die het spel begeleidt zal geen ellenlange voorbereiding nodig hebben en zoals eerder vermeld, zijn er geen extra materialen nodig. Elke student heeft al een laptop (en smartphone) mee naar school, de lokalen zijn voorzien van een beamer (of e-screen) en ook lectoren hebben een laptop waardoor het spel dus in elk lokaal gespeeld kan worden.

Met de kennis dat in Hostilia eigen scenario's toegevoegd kunnen worden, was er geen twijfel meer dat Hostilia voor de uitwerking van deze bachelorproef gebruikt zou worden.

² Een "edugame" is een spel dat specifiek is ontworpen met een educatief doel, of dat een bijkomende educatieve waarde heeft.

Mijn keuze om dit onderwerp uit te werken is sterk beïnvloed geweest door het feit dat ik door mijn promotor benaderd ben met de vraag of ik het zag zitten mijn bachelorproef rond dit thema te maken. Mijn promotor heeft de game die in dit onderzoek gebruikt is, leren kennen en zag veel potentieel voor dit onderzoek en in mij de geschikte kandidaat om dit uit te werken. Na een kort overleg waarin uitgelegd werd waarom er aan mij gedacht werd om deze bachelorproef uit te voeren en wat het onderzoek zou gaan inhouden, was ik eigenlijk al onmiddellijk overtuigd. Ik heb dan ook snel 'ja' gezegd op de vraag om mijn bachelorproef rond dit thema uit te werken. Mijn persoonlijke doel van dit onderzoek is dan ook om zelf meer inzicht te krijgen in klasmanagement en om een product te ontwikkelen dat toekomstige leerkrachten zal helpen meer inzicht te krijgen in hun klasmanagement.

1.1.1 Beschrijving van het praktijkprobleem

Het aanleren van klasmanagement aan toekomstige leerkrachten is een zeer complexe uitdaging. Het probleem ligt in het feit dat klasmanagement niet alleen gaat over het behouden van orde in de klas, maar ook over het creëren van een positieve leeromgeving, het effectief plannen en uitvoeren van de lessen en het aanpassen van deze lessen aan de diverse klasgroepen alsook over de relatie tussen leerkracht en leerling (Kerpel, 2023).

“Leerlingen willen een leraar met de X-factor” (Klasse, 2023a). Ze verwachten een persoon die weet wat hij doet en die te allen tijde alles onder controle heeft maar ook een persoon die empathisch (en liefst niet te streng) is maar vooral iemand die passie uitstraalt. Hierdoor ervaren veel startende leerkrachten stress rond hun klasmanagement. Verder durven (startende) leerkrachten aan collega's vaak niet aangeven wanneer ze moeilijkheden op vlak van klasmanagement ervaren en blijven zo alleen met hun probleem zitten (Klasse, 2023a). Al is het aan te raden om raad te gaan vragen bij de meer ervaren collega's om zo meer inzicht te krijgen in een mogelijke aanpak of in een aanpak die past binnen de schoolcultuur (Tips, 2023). Zeker niet enkel startende leerkrachten worstelen met problemen rond hun klasmanagement want ook leerkrachten die al jaren voor de klas staan, geven aan hier nog wel eens moeite mee te hebben. Soms is het probleem met hun klasmanagement zelfs zo groot dat deze ervaren leerkrachten na een aantal jaar toch uit het onderwijs stappen (Klasse, 2023b).

Een van de hoofdproblemen is dat theoretische kennis over klasmanagement niet altijd gemakkelijk te vertalen is naar de praktijk. Toekomstige leerkrachten kunnen moeite hebben met het toepassen van de aangeleerde concepten in de praktijk, die vol zit met dynamische en onvoorspelbare situaties (Kerpel, 2023). Klasmanagement is een heel complex gegeven waarbij een bepaalde aanpak in de ene klas tot een andere reactie kan leiden in een andere klas (Kelchtermans, 2024, 13 maart – persoonlijke communicatie). Hierdoor bestaat er niet één specifieke aanpak die aan toekomstige leerkrachten aangeleerd kan worden waarvan je met zekerheid kan zeggen dat deze altijd werkt.

Daarnaast is er het probleem van persoonlijke vaardigheden en procesdenken.

Procesdenken is het herkennen en begrijpen van de verschillende stappen en activiteiten die nodig zijn om een bepaald doel te bereiken. Bij klasmanagement betekent dit dat een leerkracht zich bewust is van alle onderling verbonden acties en beslissingen die invloed hebben op het leerproces en de leeromgeving (Microsoft Copilot, 2024). Klasmanagement vereist sterke interpersoonlijke vaardigheden en het vermogen om snel te reageren op gedragsproblemen of veranderingen in de situatie. Het ontwikkelen van deze vaardigheden vereist enige ervaring, wat betekent dat toekomstige leerkrachten zich onvoorbereid kunnen voelen tijdens hun stages (Backers et al., 2020). Om dit gevoel te verminderen, krijgen studenten van PXL-Education tijdens hun opleiding didactische ateliers per onderwijsvak aangeboden en tijdens deze ateliers krijgen de studenten de kans om aan microteaching te doen. Hierbij wordt een klaspraktijk nagebootst zodat studenten hun lessen al eens kunnen oefenen voordat ze deze in de praktijk moeten uitvoeren. Vooral voor de eerstejaars

studenten is dat zeer interessant. Helaas zijn studenten tijdens deze microteachings te lief voor elkaar door geen chaotische klassferen te creëren en gewoon rustig les te volgen om het elkaar niet 'lastiger te willen maken dan nodig'. Dit heeft tot gevolg dat de les meer lijkt op het geven van een presentatie dan op de praktijk zoals deze op stage ervaren zal worden, wat maakt dat het 'ervaren' van een moeilijke klas of het op proef stellen van hun klasmanagement uitblijft tot in de praktijk. Uit eigen ervaring weet de onderzoeker dat dit gemiste oefenkansen zijn.

Tot slot is er nog de uitdaging van consistentie en consequentie. Het is belangrijk dat toekomstige leerkrachten leren hoe ze consequent kunnen zijn in hun verwachtingen en regels en hoe ze een balans kunnen vinden tussen autoriteit en benaderbaarheid (Klasse, 2023b). Aangezien het aantal stage-uren in de lerarenopleidingen beperkt zijn, is dit iets wat pas echt bij een eerste werkervaring ondervonden kan worden.

Deze problemen aanpakken vereist een combinatie van theoretische kennis, praktische training (=stages) en reflectie op persoonlijke ervaringen om effectieve klasmanagementstrategieën te ontwikkelen. Het is een proces van continue groei en aanpassing voor elke (toekomstige) leerkracht. Al deze elementen zijn dan ook al in de lerarenopleiding aanwezig maar de samenhang staat nog niet helemaal op punt. Dit is waar deze bachelorproef verandering in probeert te brengen. Door het product van deze bachelorproef in te zetten in de lessen van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' wordt er geprobeerd een praktijksituatie na te bootsen waar de studenten zich in moeten inleven om zo het effect van hun acties en reacties tijdens een les te ervaren met als doel een visueel beeld te krijgen van wat voor gevolgen hun keuzes tijdens een lesuur kunnen hebben op de orde binnen de klas.

1.1.2 Het onderzoeksdoel

Het doel van deze bachelorproef is op zoek te gaan naar de moeilijkheden bij het aanleren van klasmanagement aan toekomstige leerkrachten secundair onderwijs binnen PXL-Education. Ook is het de bedoeling erachter te komen wat belangrijke elementen uit de praktijk zijn die aan studenten meegegeven moeten worden.

Op basis van alle verzamelde informatie zal er een scenario voor Hostilia ontwikkeld worden dat gericht is op het verwerven van inzicht bij toekomstige leerkrachten over hun klasmanagement. Dit scenario zal vervolgens in Hostilia geïmplementeerd worden waarna deze game ingezet zal kunnen worden tijdens de lessen van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' om toekomstige leerkrachten meer inzicht te geven in hun klasmanagement.

1.1.3 De onderzoeksvraag met deelvragen

Onderzoeksvraag:

'Hoe kan Hostilia, een edugame ontwikkeld voor de zorg, ingezet worden om toekomstige leerkrachten inzicht te geven in hun klasmanagement?'

Deelvragen:

1. Wat is Hostilia?
2. Wat is de ORID-cyclus?
3. Wat zou de meerwaarde van het gebruik van een game kunnen zijn?
4. Wat is klasmanagement?
5. Hoe wordt klasmanagement nu aangeboden in de lerarenopleidingen?

1.2 Het onderzoeksplan

Deze bachelorproef was een onderzoek verspreid over 1,5 academiejaar. Een gedetailleerde planning met tijdsindicatie is terug te vinden in bijlage onder de titels 'Bijlage 1: Gedetailleerde planning academiejaar 2023 – 2024' en 'Bijlage 2: Gedetailleerde planning academiejaar 2024 – 2025'.

Gedetailleerde planning academiejaar 2023 – 2024' en 'Bijlage 2: Gedetailleerde planning academiejaar 2024 – 2025'.

Deze bachelorproef werd in het tweede semester van academiejaar 2023 – 2024 opgestart. Daarbij zijn er verschillende gesprekken gevoerd met Jan Baerts en Eric Lodewyckx van Hostilia om informatie over de game te verzamelen en de mogelijkheden voor het gebruik van de game binnen deze bachelorproef te bespreken. Daarnaast heeft er in dat semester ook een eerste co-creatiesessie met enkele lectoren van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' plaatsgevonden. Hierbij werd de werking van Hostilia toegelicht aan de lectoren alsook het thema voor het scenario bepaald en het aantal keuzemomenten besproken. Tot slot werd gedurende dit semester de eerste versie van de aanleiding voor het onderzoek, de beschrijving van het praktijkprobleem, het onderzoeksdoel, de onderzoeks- en deelvragen en de planning uitgewerkt alsook de eerste deelvraag 'Wat is Hostilia?' beantwoord.

In academiejaar 2024 – 2025 werd gedurende de periode van september tot november de heropstart van de bachelorproef uitgevoerd. Hierbij vond een opstartgesprek met de promotor plaats en werd er overlegd met Jan Baerts om meer informatie te verkrijgen over de werking van de Hostilia Builder (= de omgeving waarin het scenario gemaakt zou worden). Verder werd er in die periode een tweede co-creatiesessie op poten gezet om de grote lijnen van het scenario voor de game te schetsen in samenspraak met de lectoren van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement'.

In tegenstelling tot andere bachelorproeven verliep de planning van deze bachelorproef een beetje anders. Binnen dit project werd eerst een eerste versie van het ontwerp volledig uitgewerkt nog voordat de literatuurstudie en het verkennende onderzoek volledig afgerond waren. Dit gebeurde in de periode van september tot december 2024 waarna ook een eerste test volgde op 17 januari 2025.

Vanaf januari 2025 werd ook het verkennend onderzoek terug verder uitgewerkt. Om informatie te verzamelen voor de beantwoording van de deelvragen is er een uitgebreid bronnenonderzoek gevoerd. Daarnaast werd voor de deelvraag 'Wat is Hostilia?' ook nog het spel zelf een aantal keren gespeeld om de werking goed te begrijpen met oog op het implementeren van het scenario dat ontwikkeld zou worden.

Voor het vervolledigen van de informatie bij de deelvraag 'Wat is klasmanagement?' is er naast de literatuurstudie ook informatie verzameld tijdens de verschillende co-creatiesessies en werd de eigen ervaring van de onderzoeker mee in het onderzoek opgenomen.

De deelvraag 'Hoe wordt klasmanagement momenteel aangeboden in de lerarenopleidingen?' is beantwoord door naast het bronnenonderzoek uit te voeren ook een bevraging af te nemen bij een studente aan Hogeschool UCLL (Diepenbeek) en een studente aan Hogeschool HOWEST (Brugge).

Het werken aan het ontwerp van deze bachelorproef heeft het grootste deel van de tijd in beslag genomen. Verspreid doorheen academiejaar 2024 – 2025 heeft de onderzoeker op verschillende momenten een ontwerp gemaakt, getest en herwerkt. Zo werd het eerste ontwerp ontwikkeld en getest samen met enkele lectoren van PXL-Education (secundair onderwijs) in de periode van september 2024 tot januari 2025. Vervolgens werd dit ontwerp, aan de hand van de verzamelde informatie en gekregen feedback, in de periode van januari tot maart 2025 herwerkt en opnieuw getest, ditmaal bij enkele tweedejaarsstudenten binnen PXL-Education (leerkracht secundair onderwijs). Een derde en laatste ontwerp van het scenario en dus de uiteindelijke spelversie werd gemaakt in de periode van april tot mei

2025. In de laatste maanden van academiejaar 2024 – 2025 werd ook nog een handleiding voor lectoren ontwikkeld en een bundel gemaakt voor de studenten om tijdens het spelen van het spel enkele belangrijke bedenkingen te noteren. Tot slot werd eind mei 2025 een [website](#) ontwikkeld om de bachelorproef en het volledig proces visueel te kunnen voorstellen.

1.3 Wat is Hostilia?

Hostilia is een edugame ontwikkeld binnen het ESF-project Innovatief Omgaan met Agressie. Dit project is een samenwerking tussen Hogeschool PXL, Hogeschool UCLL, Hogeschool Luca Arts, Universiteit Hasselt en OPZC-Rekem. Hostilia is ontwikkeld als reactie op de maatschappelijke noodzaak om zorgprofessionals te versterken in het omgaan met agressie op de werkvloer. Tegenwoordig zetten veel zorgorganisaties in op het trainen van hun personeel om hen te ondersteunen in situaties waar agressie in vervat zit. Zulke opleidingen zijn vaak heel algemeen van opzet, weinig flexibel in tijd en ook plaatsgebonden. Met de ontwikkeling van Hostilia probeert het onderzoeksteam in te spelen op deze moeilijkheden. Zo is er om de game te spelen niets meer nodig dan een laptop, een beamer en de smartphones van de deelnemers. Daarnaast kan de game door iedereen gedownload worden en kan deze binnen de eigen zorg- of welzijnsorganisatie gespeeld worden zonder dat hiervoor verplaatsingen moeten gebeuren. Voorlopig is Hostilia nog toegespitst op de zorgsector, maar de ontwikkelaars hopen in de toekomst op een doorontwikkeling naar andere sectoren. (Team Hostilia, z.j.)

Het spel is gemakkelijk te spelen. Als facilitator is er geen ellenlange voorbereiding of veel voorkennis nodig. Er is namelijk een handleiding³ die uitleg geeft over het spel en hoe de facilitator de groepssessie in goede banen kan leiden. Ook voor de deelnemers vraagt het spel geen technische aanleg. Ze moeten enkel de app downloaden op hun smartphone en het antwoord aanduiden op de vraag die op het scherm van de smartphone verschijnt tijdens het spelen van het spel. (Team Hostilia, z.j.)

1.3.1 Het doel van Hostilia

Hostilia is gecreëerd als een zelfstandige edugame die deelnemers aanzet tot nadenken door hen actief te betrekken in een samenwerkingsgerichte setting. Teams kunnen met behulp van Hostilia hun eigen gedrag en acties evalueren. (Team Hostilia, z.j.)

1.3.2 De doelgroep van Hostilia

Voorlopig is de doelgroep van Hostilia professionals in de zorg- en welzijnssector omwille van het feit dat de scenario's die in de game verwerkt zitten voorlopig enkel betrekking hebben op deze sectoren. Het doel van de ontwikkelaars van deze edugame is om in de toekomst ook andere sectoren te gaan betrekken en hun doelgroep zo dus uit te breiden. (Team Hostilia, z.j.)

1.3.3 Het verloop van het spel

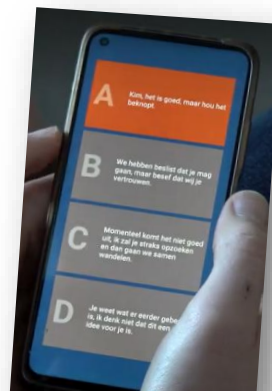
Het spel bestaat uit twee delen. Het eerste deel bestaat uit het spelen van het gekozen scenario. Deze verhaallijn is gebaseerd op een realistische casus, bijvoorbeeld 'Wachttijden op de spoedgevallen'. Doorheen het verhaal krijgen de deelnemers vragen die ze moeten beantwoorden of kiezen ze welke actie een specifiek personage zal uitvoeren.



Figuur 1: Mogelijk scenario in Hostilia

³ <https://www.hostilia.be/handleiding>

De keuze die ze maken, geven ze individueel door via hun smartphone of laptop en zo worden de deelnemers zich meer bewust van hun eigen handelen. De antwoordmogelijkheid met de meeste stemmen, stuurt het verhaal in een bepaalde richting verder. Door de beslissingen die de deelnemers ingeven, is de uitkomst van iedere spelsessie uniek. Dit heeft als voordeel dat de game verschillende keren gespeeld kan worden met eenzelfde groep. (Team Hostilia, z.j.) Het tweede deel van het spel bestaat uit het reflectieeluk. Dit is het einde van het spel waarbij er tijd gemaakt wordt om te bespreken wat er allemaal gebeurd is tijdens het doorlopen van het scenario. Zowel de individuele keuzes van iedere deelnemer als de keuzes in groep kunnen besproken worden. Tijdens dit reflectiemoment wordt ook de koppeling gemaakt naar de werksituatie en het handelen in team. De deelnemers bepalen zelf welke momenten ze als belangrijk ervaren hebben en op die momenten zal er ingezoomd worden. (Team Hostilia, z.j.)



Figuur 2: Scherm smartphone tijdens keuzemoment

Voor een mooi visueel beeld van hoe dit nu allemaal precies in zijn werk gaat, kunt u terecht op de website van Hostilia waar op de Homepagina onder de titel '[Hostilia app](#)' een video terug te vinden is waarin het verloop van een spelsessie wordt getoond.

1.3.4 Praktische aspecten

In het ideale geval wordt Hostilia gespeeld met vier tot zeven deelnemers, exclusief de facilitator. Het eerste deel van het spel, waarbij het scenario doorlopen wordt, neemt voor de scenario's die momenteel in Hostilia zitten ongeveer een 20-tal minuten in beslag. Voor het doorlopen van het reflectieeluk wordt een 40-tal minuten gerekend. (Team Hostilia, z.j.) Tijdens het doorlopen van het scenario maken de deelnemers gebruik van hun smartphone of laptop. Zij moeten via hun toestel hun antwoorden op de vragen of de reactie op bepaalde situaties doorgeven. Al dan niet leidt dit tot een agressie-incident. Het scenario zelf wordt door de facilitator bestuurd. Hij/zij projecteert het scenario via de laptop op de beamer zodat alle deelnemers kunnen meevolgen. Ook begeleidt hij/zij het verloop van het reflectiemoment. De facilitator is de begeleider van de groep. Het gaat hier dan ook vaak om een persoon die ervaring heeft met het begeleiden van groepen. De taak van de facilitator bestaat erin praktische vragen te beantwoorden en een beschrijving te geven bij de verschillende stappen tijdens het doorlopen van de game. (Team Hostilia, z.j.)

1.3.5 De link met deze bachelorproef

Er zal binnen deze bachelorproef een scenario ontwikkeld worden dat betrekking heeft op het onderwijs. De doelgroep zijn studenten uit het tweede jaar van de opleiding leerkracht secundair onderwijs. Meer specifiek de studenten die het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' zullen volgen. Het doel is het inzicht van de studenten in hun klasmanagement te vergroten. Ze zullen namelijk in hun rol van leerkracht kruipen en zich inleven in een realistische onderwijscontext. Door de verschillende vragen die gaan komen en de gevolgen die aan hun antwoorden gekoppeld zijn, zullen de studenten meer inzicht krijgen in hun klasmanagement. Zo zullen hun antwoorden bepalen of er op het einde van het spel nog steeds orde heerst in de klas of dat de sfeer helemaal omgeslagen is.

Het voordeel van het inzetten van deze game is dat dit gemakkelijk in de lessen toe te passen is. Iedere student en lector heeft een laptop (en smartphone) mee naar de campus en de lokalen zijn voorzien van een beamer of smartboard en meer is er niet nodig om deze edugame te kunnen spelen. Daarnaast biedt deze game een voordeel voor de studenten die het onderwijsvak voor een tweede keer moeten opnemen, aangezien zij dit spel nog altijd kunnen meespelen zonder de afloop al te kennen omdat deze afhangt van de antwoorden

die door de klasgroep gegeven worden. Uit eigen ervaring weet de onderzoeker dat het kennen van de antwoorden bij studenten leidt tot het minder serieus nemen van de oefening met als gevolg dat hun motivatie om ook effectief mee te spelen niet zo hoog meer is. Daarnaast zou dit spel eventueel gebruikt kunnen worden als teaser voor het thema klasmanagement. Speel dit met de klasgroep bij de start en aan het einde van de lessenreeks en bekijk dan wat er veranderd is aan het spelverloop en maak zo een koppeling naar wat de studenten geleerd hebben.

Doordat de studenten hun antwoorden individueel moeten ingeven, worden ze minder beïnvloed door elkaar. In een klas zijn er vaak studenten die het voortouw nemen wanneer er klasgesprekken gevoerd worden. Zij geven misschien wel een antwoord op de vragen maar dit hoeft dan niet te betekenen dat dit ook het antwoord is dat door de meeste studenten gegeven zou zijn. Door het individueel antwoorden in de game wordt de stem van de meerderheid ook effectief gehoord.

(Vanfroyenhoven, 2024, 7 oktober – persoonlijke communicatie)

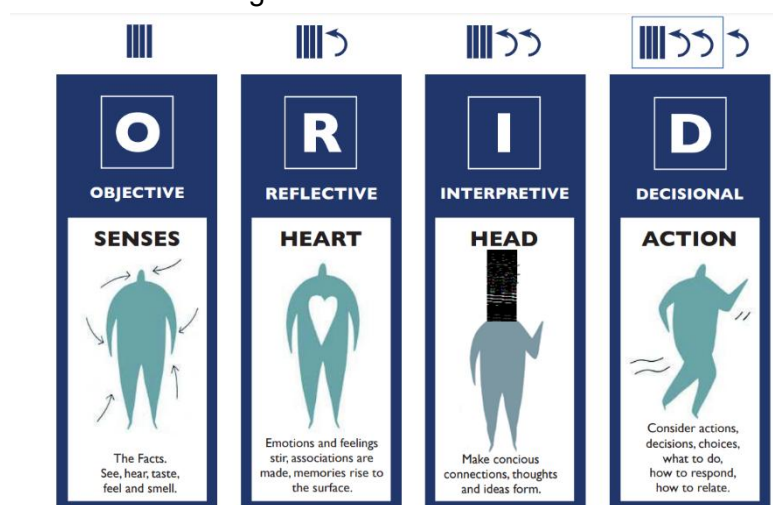
Het reflectieluik is dan weer een mooi aanknopingspunt om een gesprek tussen lector en student te starten. Hierbij kan dan niet enkel gereflecteerd worden op de antwoorden en acties tijdens het spel maar kan er ook van het moment gebruik gemaakt worden om tips & tricks met elkaar te delen. Ook hierdoor zal het inzicht in het klasmanagement van de student vergroot worden.

1.4 Wat is de ORID-cyclus?

Het idee achter de opbouw van het spelverloop en de vragen binnen Hostilia volgt de structuur van de ORID-cyclus. Dus om meer inzicht in het spel te krijgen en om gericht een scenario te ontwerpen, was het belangrijk om in te zoomen op deze cyclus.

ORID wordt vaak gebruikt als faciliteringskader waarmee binnen een groep gericht in gesprek gegaan kan worden om tot overeenstemming te komen of om meningsverschillen te verhelderen. Deze methodiek is gebaseerd op de theorie dat mensen zich bewust moeten zijn van de feitelijke gegevens over een bepaald onderwerp en moeten leren omgaan met hun eigen emotionele reactie(s) op dit onderwerp. Zo kan men een betere analyse maken en dus ook een betere beslissing nemen. (ORID, 2022)

De inhoud van deze cyclus wordt geïllustreerd op onderstaande afbeelding. Meer uitleg over de inhoud volgt onder de afbeelding.



Figuur 3: De ORID-cyclus (the Institute of Cultural Affairs, 2014)

ORID is een methodiek die gebruikt wordt in verschillende disciplines zoals onderzoek, analyse en probleemoplossing. Daarnaast is het ook een handige cyclus om te volgen wanneer het gaat over het voeren van gesprekken. Het is een model van hoe wij als mensen op elkaar en onze omgeving reageren maar ook van hoe wij leren, beslissingen nemen en handelen.

Mensen nemen de omgeving waar door gebruik te maken van zintuigen, zij vormen de bronnen op het **objectieve** niveau. Vaak neemt men bepaalde signalen waar en reageert hier vervolgens intrinsiek of intuïtief op. Deze reacties vallen onder het **reflectieve** niveau. Op het **interpretatieve** niveau 'leert' de mens, hiermee wordt bedoeld dat men een waarde of betekenis gaat toekennen aan de reacties die op het reflectieve niveau gevormd werden. Tot slot maakt men nog een beslissing of komt men tot een oplossing voor het probleem en wanneer dit gebeurt, situeren we ons op het **besluitvormingsniveau**. (Gilbraith, 2014)

De ORID-cyclus helpt bij het structureren van gedachten en het nemen van weloverwogen beslissingen door een gestructureerde benadering van probleemoplossing te bieden. (Microsoft Copilot, 2025b). Deze cyclus wordt door leerkrachten vaak al onbewust toegepast bij het voeren van gesprekken met leerlingen. Door deze cyclus te hanteren als leidraad van een gesprek wordt er ingezet op de autonomie van de leerling om zelf oplossingen te zoeken voor de mogelijke problemen die deze leerling ervaart. Dit komt overeen met het GROW-model dat binnen PXL-Education wordt aangereikt/aangeleerd aan de toekomstige leerkrachten en wat hieronder kort besproken wordt.

1.4.1 Het GROW-model

Het GROW-model is een veelgebruikt coachingsframework dat coaches helpt om hun coachee gestructureerd en effectief te begeleiden in hun leerproces. Het acroniem staat voor **Goal**, **Reality**, **Options** en **Will**. (Blankestijn & Partners, 2015)

Het GROW-model is een effectief model omdat het structuur biedt en tegelijkertijd flexibiliteit behoudt voor persoonlijke behoeften. (Blankestijn & Partners, 2015)

GROW Coaching Model	
G	Goal • Wat wil je bereiken? • Wat is je streefdoel?
R	Reality • Welk gedrag zet je in? Met welk effect? • Welke gedachten en emoties houden je gedrag in stand?
O	Options / Obstacles • Welke acties kun je ondernemen om je doel te realiseren? • Welke belemmeringen moet je overwinnen?
W	Will • Aan welke acties ga je je committeren? • Welke steun ga je hiervoor mobiliseren?

Blankestijn & Partners, Trainer en Coach Opleidingen | www.bpopleidingen.nl

Figuur 4: Het GROW-model in coaching

Hierbij gaat het bij **Goal** over het identificeren van een specifiek en duidelijk doel dat de coachee wil bereiken. Vervolgens wordt de huidige situatie geanalyseerd om te begrijpen waar de coachee staat en welke uitdagingen er zijn (= **Reality**). Dan wordt er overgegaan naar de **Options**. Hierbij worden mogelijke strategieën en oplossingen besproken wat het creatief denken bevordert en verschillende wegen naar succes opent. Ten slotte wordt de coachee aangemoedigd om actie te ondernemen en zich te houden aan een gekozen aanpak (= **Will**). (Blankestijn & Partners, 2015; GROW, 2021)

1.4.2 Het verschil tussen de ORID-cyclus en het GROW-model

De ORID-cyclus en het GROW-model zijn beide methodieken die gebruikt worden in coaching en bij het faciliteren van gesprekken maar hebben verschillende benaderingen en doelen.

Zo is één van de verschillen het verschil in structuur en focus. De ORID-cyclus richt zich meer op het gestructureerd voeren van gesprekken om tot diepere inzichten of een consensus te komen. Het begint met objectieve feiten gaat dan over naar de emotionele reflectie, analyseert de interpretaties en eindigt met het nemen van een beslissing. Terwijl het GROW-model zich richt op het begeleiden van een coachee naar een specifiek doel. (Blankestijn & Partners, 2015; Gilbraith, 2014; GROW, 2021; Microsoft Copilot; 2025f)

Een volgend verschil is de toepassing. ORID is vooral geschikt voor groepsfacilitatie en besluitvorming en kan gebruikt worden in reflectieve gesprekken zoals in het reflectieluik van Hostilia. Terwijl GROW vooral gebruikt wordt bij individuele coaching om doelen te bereiken en concrete acties te ondernemen.

(Blankestijn & Partners, 2015; Gilbraith, 2014; Microsoft Copilot; 2025f)

Tot slot is er ook een verschil in flexibiliteit. Het GROW-model volgt een lineaire structuur die gericht is op vooruitgang. De ORID-cyclus biedt meer ruimte voor een open dialoog waarbij elke fase bijdraagt tot het verkennen van het onderwerp vanuit verschillende perspectieven. (Gilbraith, 2014; GROW, 2021; Microsoft Copilot; 2025f)

1.4.3 Voorbeeld van ORID in de onderwijspraktijk

Een leerling op school is nog niet begonnen aan het werk voor de taak die over een paar dagen ingeleverd moet worden. Deze leerling komt vertellen dat het allemaal niet gaat lukken voor de deadline. Als leerkracht kan je de ORID-cyclus gebruiken om in gesprek te gaan met deze leerling zodat hij/zij dieper gaat nadenken over waarom het niet lukt om aan deze taak te beginnen om zo tot een oplossing te komen voor het probleem. Hierbij komt de oplossing dan vanuit de leerling zelf en dit zal meer effect hebben dan wanneer jij als leerkracht een kant-en-klare oplossing aanbiedt.

- **Objectieve vragen:** Wat moet er gedaan worden? Wanneer moet deze taak af zijn?
- **Reflectieve vragen:** Hoe voelt deze taak voor jou? Waarom vind je het moeilijk om aan deze taak te beginnen?
- **Interpretatieve vragen:** Wat gebeurt er als je de taak niet maakt? Wat gebeurt er als je alles tot het laatste moment uitstelt?
- **Besluitvormingsvragen:** Wat wil jij hieraan doen? Kan ik ergens mee/bij helpen?

(Sparkling Leaders, 2023).

1.4.4 De link met deze bachelorproef

In het scenario dat voor deze bachelorproef geschreven is, moeten de studenten telkens vanuit de ik-persoon nadenken. Hoe reageer ik op deze specifieke situatie? Impliciet zullen bepaalde keuzes die doorheen het spel gemaakt worden, bepaalde emoties bij de studenten oproepen. Misschien heeft een student als enige voor een bepaald antwoord gekozen maar gaat het spel de andere kant op en zorgt dit voor frustraties of verwarring.

Doorheen het spel doorlopen de studenten de ORID-cyclus continu. Ze moeten bij elk keuzemoment nadenken over wat ze op dat moment weten en wat de huidige situatie in de klas is (= objectieve niveau). Vervolgens zullen zij bepaalde emoties of gedachten hebben bij de huidige situatie en zullen ze gaan nadenken over hoe ze zich nu als leerkracht voelen in de situatie zoals die op dat moment in het spel geschetst wordt (= reflectieve niveau). Dan gaan ze nadenken over de mogelijke gevolgen die een bepaalde keuze zou kunnen hebben

op de klasgroep en het verdere verloop van het lesuur (= interpretatieve niveau). Tot slot maken de studenten dan effectief een keuze: Hoe gaat het spel nu verder? (= besluitvormingsniveau).

Deze cyclus in denkpatroon doorlopen de studenten bij alle keuzemomenten die in het spel vervat zitten.

Aan het einde van het spel is er een reflectieluik voorzien. Hierin denken de studenten na over de verschillende keuzes die doorheen het spel gemaakt zijn en over welke emoties, vragen, bedenkingen... deze bij hen oproepen. Ook de facilitator zal handelen volgens ORID. In de handleiding die bij het spel afgeleverd wordt, zitten een aantal voorgestelde reflectievragen die gesteld kunnen worden aan de klasgroep(en). Op die manier zullen de studenten dieper moeten nadenken over waarom ze bepaalde keuzes gemaakt hebben.

1.5 Wat zou de meerwaarde van het gebruik van een game kunnen zijn?

Game-Based Learning is een relatief nieuw begrip. Wetenschappelijk onderzoek over dit thema is nog volop in ontwikkeling. Om die reden zullen de aangehaalde bronnen bij het beantwoorden van deze deelvraag zeer recent zijn. In de toekomst zal over dit onderwerp veel meer materiaal beschikbaar zijn dan nu tijdens het schrijven van deze bachelorproef.

Na de Digisprong in 2021 (Econocom, 2025), die ervoor zorgde dat de digitalisering in het onderwijs in een stroomversnelling kwam, blijven technologische ontwikkelingen zoals Artificial Intelligence, dat nu zeer sterk in opmars is, het onderwijs binnenstromen. Hierdoor komt Game-Based Learning steeds meer naar voren als aanpak om in lessen te integreren. Toch is er bij (toekomstige) leerkrachten nog zeer weinig kennis over wat Game-Based Learning nu precies is. (Akcaova & de Zaldumbide, 2024)

1.5.1 Wat is 'Game-Based Learning'?

Game-Based Learning is een educatieve methodiek die gebruikt wordt om specifieke leerdoelen aan te leren. Hierbij wordt niet enkel ingezet op het 'leuk maken van een les' door gebruik te maken van spelelementen maar wordt er een spel gecreëerd dat gericht is op het behalen van vooropgestelde leerdoelen. Eén van de belangrijkste insteken van Game-Based Learning is het gemotiveerd krijgen van het doelpubliek dat de game speelt. (Pieterjan, z.j.) Bernard Suits, een bekende filosoof en schrijver, stelt dat "het spelen van een game een vrijwillige poging is om onnodige obstakels te overwinnen", waarbij het belangrijk is dat studenten die aan Game-Based Learning zullen doen, beseffen dat het een noodzaak is zich open te stellen om betrokken te zijn in de game die ze spelen. Enkel zo kunnen ze nieuwe uitdagingen aangaan en nieuwe vaardigheden leren. (Akcaova & de Zaldumbide, 2024) Daarnaast zijn deze spellen vaak ook realistischer van aard om de betrokkenheid en de inleving bij de spelers zo groot mogelijk te krijgen. Game-Based Learning is erop gericht tijdens het spelen van de game bepaalde kennis over te dragen, bepaalde vaardigheden te ontwikkelen of om gedragsveranderingen te stimuleren (Pieterjan, z.j.). Men ontwikkelt tijdens het spelen van zo'n (educatieve) game vaardigheden die men op de werkvloer kan inzetten (van der Bok, 2024). Dit komt doordat actief leren via een spel ervoor zorgt dat studenten inhouden langer onthouden, het spelen van een spel een positief effect heeft op de motivatie en betrokkenheid én het een laagdrempelige manier is om te zorgen voor interactie (Liese, 2024). Let wel dat dit enkel van toepassing is als het ook effectief gaat over het toepassen van leren via Game-Based Learning in de klaspraktijk en niet door gamification.

1.5.2 Het verschil tussen Game-Based Learning en gamification

In tegenstelling tot Game-Based Learning waarbij de game het leermiddel is, wordt er bij gamification geen op zichzelf staand spel gebruikt, wat wil zeggen dat er spelelementen toegevoegd worden aan bestaande leeractiviteiten. Hierbij is het leren geen spel maar maken spelelementen de les 'leuker'. Wanneer een leerkracht gebruik maakt van gamification in zijn/haar klaspraktijk, zet deze leerkracht in op spelelementen die als ondersteuning dienen tijdens de les. Het kan hierbij bijvoorbeeld gaan over tijdsdruk en competitie, denk aan een groepsopdracht in de vorm van een escaperoom. Dit zijn elementen die veel leerkrachten tegenwoordig al in hun lessen verwerken om hun lessen interactiever te maken. Gamification wordt dus onbewust door veel leerkrachten al ingezet om hun 'saai' lessen leuker te maken en de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten. Echter tonen Meta-analyses (2020) wel aan dat gamification slechts een gematigd positief effect heeft op de leerwinst, en enkel als het goed wordt geïntegreerd in de didactiek door bijvoorbeeld in te zetten op samenwerking en competitie (Hommel & Sailer; 2020). Gamification werkt beter voor kortetermijnmotivatie (dus tijdens de les zelf) dan voor een langdurige gedragsverandering, wat bij Game-Based Learning wel het geval is. (Pieterjan, z.j.; van der Bok, 2024)

Game-Based Learning in een les verwerken wil dan zeggen dat het spel dat er gespeeld wordt ook effectief zorgt voor het ontwikkelen van kennis en vaardigheden. Zo'n spel hoeft zeker niet altijd zelf ontwikkeld te worden of enkel digitaal te zijn, dit kan ook een kaartspel of bordspel zijn. Enkele voorbeelden van eenvoudige integratie van Game-Based Learning in de klaspraktijk zijn:

- Yahtzee spelen in de wiskundeles. Hierdoor verhoog je de rekenvaardigheid van de leerlingen;
- Een simulatiespel om je reactievaardigheid te vergroten;
- Scrabble om woordenschat uit te breiden;
- Een kaartspel waarmee je woordjes voor Frans, Engels, Duits ... bijleert;
- Een spel zoals Geoguessr waarbij leerlingen via Google Street View de weg terug moeten vinden (aardrijkskunde).

(Klasse, 2022; van der Bok, 2024)

Samengevat: Het grootste verschil tussen gamification en Game-Based Learning is hun integratie en toepassing in de klaspraktijk. Waarbij het bij Game-Based Learning gaat over de nadruk op de educatieve inhoud terwijl het bij gamification vooral gaat over het spelelement.

1.5.3 De voordelen van Game-Based Learning

Het efficiënt inzetten van Game-Based Learning heeft tal van voordelen op de klaspraktijk. Zo kunnen studenten in een veilige omgeving leren 'falen', hun keuzes leren herzien en verbeteringen aanbrengen (Akcaova & de Zaldumbide, 2024). Daarnaast ontwikkelen studenten vaardigheden die ze op de werkvloer kunnen inzetten, zoals kritisch denken, samenwerken, besluitvaardigheid Verder gaan studenten actief aan de slag met wat ze aan het leren zijn (van der Bok, 2024).

Game-Based Learning wordt gebruikt om studenten te leren een verband te leggen tussen hetgeen ze weten en hetgeen ze doen. Het in balans houden van uitdagingen- en vaardigheidsdynamiek verhoogt de betrokkenheid en motivatie van studenten en daarbovenop worden hun capaciteiten ook nog uitgebreid (Akcaova & de Zaldumbide, 2024).

Tot slot wordt het systeemdenken van studenten bevorderd en leren ze context interpreteren en verklaringen bedenken (ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs, 2022). Uit eigen ervaring en

verhalen van medestudenten weet de onderzoeker dat het bevorderen van dit systeemdenken bij toekomstige studenten zeer belangrijk is aangezien ze hier zeker in het begin van hun opleiding tot leerkracht nog veel moeite mee hebben.

1.5.3.1 Wat is systeemdenken?

Systeemdenken is het vermogen om situaties te begrijpen als onderdelen van een groter geheel, waarin elementen met elkaar verbonden zijn in netwerken of systemen. Denk aan oorzakelijke verbanden, terugkoppelingen en hoe veranderingen in één deel effect kunnen hebben op andere delen. (ChatGPT, 2025) Specifiek vertaald naar de onderwijscontext zou dit dus gezien kunnen worden als: 'De reactie aan het begin van de les heeft effect op het vervolg van de les.' Dit is iets waar toekomstige leerkrachten doorheen hun opleiding nog heel erg in moeten en zullen groeien.

Game-Based Learning bevordert dit systeemdenken door de complexe situaties in games waarbij er vaak realistische contexten zoals sociale situaties worden nagebootst en waarbinnen spelers via interactie leren hoe hun keuzes gevolgen hebben binnen een bepaald systeem. Verder is er de directe feedback en de kans om te experimenteren. Spelers zien onmiddellijk de gevolgen van hun acties en kunnen zo veilig fouten maken en experimenteren met andere strategieën. Tot slot moedigt Game-Based Learning spelers aan om oorzaak-gevolgrelaties te onderzoeken waardoor ze patronen leren herkennen en verbanden tussen elementen leren leggen. (Akcaova & de Zaldumbide, 2024; ChatGPT, 2025; ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs, 2022)

1.5.4 De nadelen van Game-Based Learning

Naast voordelen zijn er uiteraard ook nadelen verbonden aan het gebruik van games in de klaspraktijk. Zo kan het verkeerd inzetten van games tijdens de les ervoor zorgen dat de beoogde lesdoelen verloren gaan waardoor studenten achteraf juist minder geleerd hebben. Het is niet evident om een bestaande game te vinden waarvan het karakter en de dynamiek samenvallen met de competenties van het opleidingsonderdeel. (ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs, 2022; Klasse, 2022)

Daarnaast bestaat de kans dat studenten afhaken bij games die verouderd zijn. We leven in een snel evoluerende maatschappij en zeker op technologisch vlak maken we de laatste jaren zeer grote sprongen. Studenten boeien met spellen die er ouder uitzien, is nog niet zo vanzelfsprekend. (ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs, 2022)

Als laatste is er ook nog het prijskaartje. Ook dit kan een nadeel van Game-Based Learning zijn. Niet zomaar alle games worden gratis ter beschikking gesteld en zelf een spel ontwikkelen dat voldoet aan de eisen van het opleidingsonderdeel vergt een productiekost die vaak veel te hoog is. (ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs, 2022)

1.5.5 Conclusie

Het is belangrijk te begrijpen dat het gebruik van een game niet zomaar de lesinhouden kan vervangen. Als (toekomstige) leerkracht is het belangrijk om stil te staan bij het nut van de game die in de les gebruikt zal worden. Zorgt de gekozen game ervoor dat de beoogde lesdoelen behaald worden? Zo niet, dan heeft het spelen van die game geen meerwaarde en zal er ook niet geleerd worden via Game-Based Learning. Daarnaast is het belangrijk te beseffen dat enkel het spelen van een game ook niet volstaat. Het is de reflectie over de nieuwverworven vaardigheden of kennis die ervoor zorgen dat deze leerstof blijft hangen. Het gebruik van games verhoogt de motivatie en betrokkenheid van de spelers waardoor ze enthousiaster 'willen leren'. (Akcaova & de Zaldumbide, 2024; ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs, 2022; Klasse, 2022)

Als een game op de juiste manier ingezet wordt in de klaspraktijk komen studenten sneller tot effectief leren. Het gebruik van een game kan op verschillende manieren: een volledig lesuur, tijdens een oefenmoment, als aanknopingsfase.... Zolang het gebruik van een game maar niet als 'vervanging' van de leerstof maar wel als ondersteuning gezien wordt, hebben games in de les zeker een meerwaarde.

(Akcaova & de Zaldumbide, 2024; ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs, 2022; Klasse, 2022)

1.5.6 De link met deze bachelorproef

Het eindproduct van deze bachelorproef valt dus onder de categorie van Game-Based Learning aangezien de studenten door het spelen van deze game meer inzicht zullen krijgen in (hun) klasmanagement. Daarnaast zorgt het gebruik van deze game ervoor dat de vooropgestelde leerdoelen (zie einde van deze alinea) bereikt worden want het scenario in de game is speciaal ontwikkeld om aan deze leerdoelen te voldoen. Daarbij speelt de reflectie op het einde van het scenario een zeer grote rol waardoor de studenten van elkaar en van de lector kunnen leren. Waarom hebben ze bepaalde keuzes gemaakt? Waarom leidde een bepaalde keuze tot een bepaalde reactie in de klas (in het spel)?

De leerdoelen die in het scenario (en het reflectieluik) verwerkt zijn, zijn:

- **Preventief**
 - Het concept situationeel leiderschap in eigen woorden uitleggen (als onderdeel van een pedagogische basishouding);
 - De didactische basiselementen van goed preventief klasmanagement (controle, tempo, motivatie en duidelijkheid) herkennen in situaties;
 - De systeemkenmerken van een klas (wij-gevoel, subsystemen, ...) herkennen in situaties;
 - Op basis van een gegeven casus effectieve preventieve maatregelen voorstellen en beargumenteren.
- **Curatief**
 - Het principe van de maatregelenladder uitleggen en verschillende interventies koppelen aan de verschillende niveaus van de ladder;
 - Op basis van een gegeven casus effectieve curatieve interventies (ordehandhavers) voorstellen en beargumenteren.
- **Attitudes**
 - Kritisch nadenken over de eigen reacties op probleemgedrag;
 - Onbevooroordeeld luisteren naar de ervaringen van anderen;
 - Oog hebben voor het welbevinden, de autonomie en het competentiegevoel van leerlingen;
 - De voor- en nadelen van een gemaakte keuze kunnen toelichten.

Het ontwikkelde spel is ook geen doel op zich maar een middel om tot meer inzicht te komen. Het kan op verschillende momenten ingezet worden. Lectoren kunnen deze game spelen bij de start van de lessenreeks om aan te tonen dat klasmanagement een complex gegeven is en zo de overgang maken naar de theoretische lessen. Daarnaast kunnen ze deze game spelen aan het einde van de lessenreeks om op die manier de theorie om te zetten naar een visuele praktijkvoorbeeld.

Tot slot is het gebruik van een game binnen dit topic een meerwaarde. Het aanleren van klasmanagement enkel via theorie zorgt ervoor dat dit voor toekomstige leerkrachten een 'ver van mijn bed'-show blijft. Door deze game te gebruiken vergaren toekomstige leerkrachten meer kennis en inzicht over klasmanagement. Ze gaan zich inleven in het spel en ervaren welke gevolgen hun acties kunnen hebben in een klas. Hierdoor ontwikkelen ze nieuwe vaardigheden die ze mee kunnen nemen wanneer ze effectief op stage vertrekken.

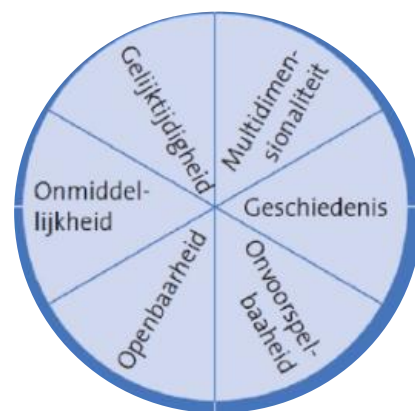
1.6 Wat is klasmanagement?

Met klasmanagement wordt de deskundigheid van de leerkracht bedoeld die ervoor zorgt dat de leer- en onderwijsactiviteiten zo georganiseerd kunnen worden dat de voorwaarden vervuld zijn om de beoogde lesdoelen bij de leerlingen te realiseren. (Carbone et al., 2024b) Het is geen vaardigheid die zomaar aan te leren is in de lerarenopleiding maar die uitgebreid en bijgeschaafd wordt door de ervaring in het werkveld. Leerkrachten die net gestart zijn, maar ook ervaren leerkrachten, geven aan dat ze blijven bijleren wat klasmanagement betreft en dat de lerarenopleiding je onvoldoende klaarstoomt voor de praktijk. (Coucke, 2017; Klasse, 2023a) Desondanks is het wel de taak van de lerarenopleidingen om klasmanagement voldoende aandacht te geven binnen deze opleidingen zodat toekomstige leerkrachten met voldoende kennis op stage kunnen vertrekken. (Carbone et al., 2024b; Onderwijstafel, 2024)

Binnen deze deelvraag worden in 1.6.1 de kenmerken van een klas besproken waarbij aandacht besteed wordt aan wat deze kenmerken precies zijn, wat de samenhang van deze kenmerken is en wat hun invloed op klasmanagement dan betekent. In 1.6.2 worden de didactische basiselementen van goed klasmanagement besproken en wordt de koppeling met de kenmerken van een klas gemaakt. Verder wordt in 1.6.3 aandacht besteed aan de leerkracht als persoon want deze mag in het kader van klasmanagement zeker niet vergeten worden. Gevolgd door de visie over de veranderende maatschappij en een nieuwe autoriteit in 1.6.4. Klasmanagement valt ruwweg onder te brengen in twee categorieën: het proactieve/preventieve luik en het curatieve luik. Beide worden in '1.6.5 Het proactieve/preventieve luik van klasmanagement' en '1.6.6 Het curatieve luik van klasmanagement' verder besproken om in 1.6.7 af te sluiten met het model van klasmanagement binnen PXL-Education en over te gaan naar de conclusie in 1.6.8.

1.6.1 De kenmerken van een klas

Het gaat binnen deze bachelorproef over klasmanagement en in klasmanagement herkent men het woord 'klas'. Leerkrachten weten het ondertussen zelf al, het managen van een klas vraagt een andere aanpak dan bijvoorbeeld een scoutsgroep. Hierdoor is het hebben van inzicht in de kenmerken van een klas voor (toekomstige) leerkrachten zeker een must. Dankzij onderzoek van Doyle (1986) blijkt dat een klas zes specifieke kenmerken heeft. Deze worden hieronder besproken. (Carbone et al., 2024b; Moles, 1989)



Figuur 5: De 6 kenmerken van een klas (Doyle)

1.6.1.1 Gelijktijdigheid

In een klaslokaal gebeuren er veel verschillende dingen op eenzelfde moment. Zo kan een leerling met een pennenzak beginnen gooien terwijl de leerkracht midden in de uitleg zit. Of kan er een leerling over een boekentas struikelen terwijl er twee banken verder een leerling van zijn stoel valt omdat deze op twee poten probeerde te balanceren. Van een leerkracht wordt verwacht een overzicht te houden en aandacht te hebben voor alles wat er in het klaslokaal gebeurt. Vanzelfsprekend vraagt dit de nodige managementcapaciteiten. (Berg, 2024; Carbone et al., 2024b; Kenmerken, 2021)

1.6.1.2 Multidimensionaliteit

In een klas is er niet enkel verschil tussen de leerlingen onderling maar ook in de taken die uitgevoerd worden. Een hoogbegaafde leerling voert waarschijnlijk andere taken uit dan een ex-OKAN leerling. Daarnaast hebben leerlingen ook andere doelen en voorkeuren. De ene leerling heeft als doel om wiskundige te worden en zal dus harder werken in de wiskundelessen en daar meer interesse in tonen terwijl de andere leerling misschien schoolmoe is. Een leerkracht moet dus rekening houden met deze diversiteit maar moet ook werken aan een samenhang van de klasgroep. Inzetten op deze elementen brengt een uitdaging met zich mee en vraagt om goed klasmanagement. (Berg, 2024; Carbone et al., 2024b; Moles, 1989)

1.6.1.3 Onmiddellijkheid

In een klas volgen de verschillende gebeurtenissen elkaar continu op. Het is de taak van de leerkracht om onmiddellijk te reageren zodra er iets gebeurt. Denk als (toekomstige) leerkracht op voorhand al na over bepaalde reacties op vaak terugkerende elementen zoals storend gedrag of een leerling die snel klaar is met een taak. Toch is het soms beter om een reactie uit te stellen tot na de les, dit bijvoorbeeld wanneer het om een emotioneel beladen situatie gaat. Maar ook dat is een keuze die een leerkracht onmiddellijk moet maken. (Berg, 2024; Carbone et al., 2024b; Onderwijstafel, 2024)

1.6.1.4 Onvoorspelbaarheid

Als leerkracht kan je de les zeer goed voorbereid hebben, de leerlingen kennen dit ‘scenario’ niet en hierdoor gebeuren er regelmatig zaken die niet voorzien zijn. Bijvoorbeeld een leerling die moet overgeven, de laptops die onvoldoende opgeladen blijken te zijn of plots is er een algemene internetstoring. Bij deze vormen van onvoorspelbaarheid valt een leerkracht vaak terug op de ervaring die doorheen de jaren is opgedaan. Voor toekomstige en startende leerkrachten geldt hier de regel: blijf kalm en anticipeer. Hoe vaker dit soort situaties meegemaakt worden hoe flexibeler hiermee omgegaan kan worden. (Berg, 2024; Carbone et al., 2024b; Onderwijstafel, 2024)

1.6.1.5 Openbaarheid

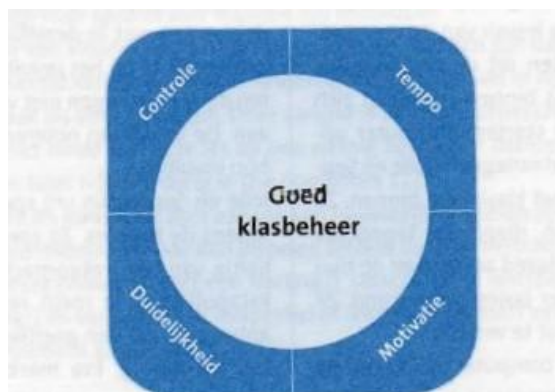
Een gepaste reactie geven op gebeurtenissen in een klaslokaal is niet altijd vanzelfsprekend. Leerlingen zien namelijk hoe de leerkracht al dan niet reageert op gedrag dat een andere leerling stelt. Negeer je als leerkracht storend gedrag, geef je impliciet de boodschap dat dit gedrag oké is. Reageer dus altijd op storend gedrag en geef zo de boodschap dat dit niet oké is. Een reactie geven kan op veel verschillende manieren, meer hierover in ‘1.6.6.2 De maatregelenladder’. (Berg; 2024; Carbone et al., 2024b)

1.6.1.6 Geschiedenis

Elke klas heeft een eigen (voor)geschiedenis. Leerlingen spenderen het grootste deel van hun dag met elkaar en hierdoor ontstaan er regels binnen deze klasgroep. Verder leven leerlingen vaak ook volgens de regels van de voorganger, de afspraken van het volledige schoolteam en het schoolreglement. Ga dus na wat de ‘gang van zaken’ binnen de school is zodat er een onbenullige discussie over bijvoorbeeld het al dan niet drinken van water tijdens de les vermeden kan worden. Maar ook de leerkracht zelf heeft een geschiedenis en deze wordt meegenomen naar het klaslokaal. Staat een leerkracht bekend als de persoon bij wie er gemakkelijk toetsen verplaatst kunnen worden, zal het meer opstand teweegbrengen binnen de klasgroep wanneer het blijkt dat dit toch niet zo evident is. Het is dus zeer belangrijk als leerkracht om consequent te zijn in de manier van handelen. (Berg, 2024; Carbone et al., 2024b; Onderwijstafel, 2024)

1.6.2 De didactische basiselementen van goed klasmanagement

Klasmanagement hangt niet enkel af van de kenmerken van een klas maar evenzeer van de didactische handelingen die een leerkracht stelt in functie van het klasmanagement. Een les waarover inhoudelijk en didactisch goed nagedacht is, zal meestal vlotter verlopen en minder onderhevig zijn aan problemen met klasmanagement. Krachtig didactisch handelen wordt vooral gerealiseerd door sterk preventief te handelen. Dit kan door in te zetten op de didactische basiselementen voor goed klasmanagement die samengebracht worden in het kader van Redant (2015). (Carbone et al., 2024b)



Figuur 6: Vier basiselementen van goed klasbeheer (Redant, 2015)

Belangrijk om te weten is dat dit kader niet de sleutel tot succes is, hierbij blijft een goede inhoudelijke les nog altijd zeer belangrijk. Als de inhoud van een les niet goed overgebracht wordt, zal een goed tempo of een goede controle deze les niet ineens veel beter maken. (Carbone et al., 2024b) De didactische basiselementen en hun invloed op de klaspraktijk worden hieronder besproken.

1.6.2.1 Tempo

Een leerkracht moet een goed tempo in de les houden. De verschillende fases binnen een les moeten elkaar vlot opvolgen en ook binnen de verschillende klasactiviteiten moet een voldoende hoog tempo aanwezig zijn. Toch mag het tempo ook weer niet te hoog zijn want bij een te hoog tempo haken de leerlingen die niet kunnen volgen af en dat is een probleem. Daarnaast gaat tempo ook over het feit dat een leerkracht aandacht moet hebben voor de tempoverschillen tussen de leerlingen onderling. Hier kan een leerkracht op inspelen door in een klas waarbinnen dit verschil zeer groot is, meer in te zetten op differentiatie. (Carbone et al., 2024b; Vanfroyenhoven, 2025, 3 juni – persoonlijke communicatie)

Verder hangt een goed lestempo onvermijdelijk samen met een goede (materiële) organisatie van de les. Een leerkracht die op voorhand het nodige materiaal al heeft klaarliggen, kan tijdens de les vlotter de overgang maken tussen de verschillende lesfasen dan een leerkracht die in de helft van het lesuur nog op zoek moet gaan naar de toets die gemaakt moet worden. Maar ook de opstelling van het klaslokaal zorgt voor een hoog of laag tempo. Gaat er een groepswork plaatsvinden maar de banken moeten tijdens het lesuur nog verplaatst worden, ook dan gaat het tempo omlaag. (Carbone et al., 2024b; Kerpel, 2023; Vernooij, 2022)

1.6.2.2 Controle

Hiermee wordt bedoeld dat een leerkracht op elk moment controle moet hebben over de klas. Dit kan bereikt worden door op elk moment te weten wat er gebeurt in deze klas. Hierbij is nabijheid een zeer belangrijke factor. In een klas waar de leerlingen het gevoel hebben dat de leerkracht altijd nabij is en zo alles snel gezien of gehoord heeft, zullen leerlingen minder

snel overgaan tot ordeverstorend gedrag. De controle bestaat eruit dat een leerkracht meerdere zaken tegelijk kan verrichten. Bijvoorbeeld door in te gaan op het gedrag van één leerling terwijl de leerkracht de rest van de klas in het oog blijft houden.

Daarnaast kan controle ook bereikt worden door als leerkracht niet altijd 'voorspelbaar' gedrag te vertonen. Dit kan bijvoorbeeld door af te wisselen tussen het actief en passief laten meewerken van de leerlingen. Zo blijven ze alert want ze weten nooit op voorhand of ze nu actief moeten deelnemen of gewoon moeten luisteren. Dit zou ook kunnen door bijvoorbeeld leerlingen elkaars antwoorden te laten aanvullen wanneer je een klasgesprek voert om te achterhalen of iedereen de leerstof begrepen heeft. (Aelterman et al., 2008; Carbone et al., 2024b)

1.6.2.3 Motivatie

Hierbij gaat het over de acties die de leerkracht onderneemt om de leerlingen een volledig lesuur gemotiveerd te houden maar ook over het inzicht dat er factoren zijn die de motivatie van de leerlingen beïnvloeden. (Carbone et al., 2024b) Zo zijn leerlingen tijdens het vierde lesuur van de dag vaak minder gemotiveerd omdat ze al honger beginnen krijgen, maar ook het eerste en het laatste lesuur zijn uren waarop de motivatie al eens wat minder kan zijn. Daarnaast hangt de motivatie van leerlingen ook sterk af van de leerkracht en het onderwijsvak dat ze hebben maar ook van de finaliteit waarin er lesgegeven wordt. Uit onderzoek (Motivatie, 2020) blijkt dat motivatie een cruciale rol speelt in het succes van leerlingen in verschillende finaliteiten. Factoren zoals persoonlijke interesse, ondersteunende omgeving en toekomstperspectieven spelen een belangrijke rol bij het bevorderen van de motivatie van leerlingen. (Barbier et al., 2019) Ook het inzien van het nut van de leerstof die aangebracht wordt, speelt heel erg mee. Als leerkracht is het dus zeker belangrijk te beseffen dat hier per klasgroep en zelfs per leerling een groot verschil zit.

1.6.2.4 Duidelijkheid

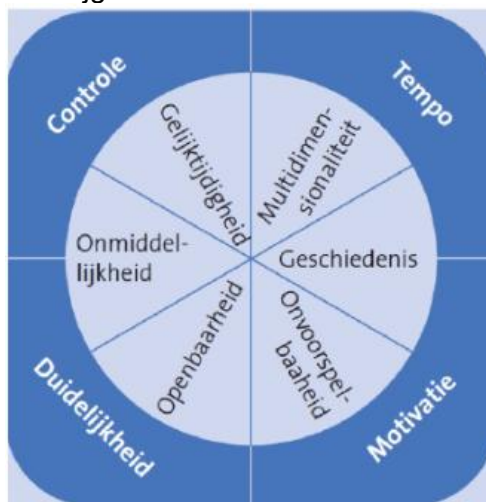
Duidelijkheid gaat over het creëren van een duidelijk beeld van de verwachtingen binnen het klaslokaal. Welke regels moeten leerlingen volgen? En wat zijn de procedures? Leerlingen hebben duidelijkheid nodig zodat ze weten wat er van hen verwacht wordt.

De klasregels die je als leerkracht opstelt, vormen de gedragscodes die aangeven wat wel en niet hoort binnen de klas. Toch staan de meeste regels die leerlingen moeten volgen ook in het schoolreglement en gelden deze niet bij één enkele leerkracht maar op schoolniveau. Bijvoorbeeld 'Geen jassen dragen in het lokaal', 'Geen smartphonegebruik in het schoolgebouw', of 'Er wordt niet gegeten tijdens de les'. Belangrijk om te onthouden is wel dat een teveel aan regels ook niet goed is. Hierdoor gaan leerlingen het overzicht verliezen en zich toch niet aan deze regels houden. Wees dus zo concreet mogelijk bij het opstellen van eventuele klasafspraken. Daarnaast zijn leerlingen meer geneigd zich aan regels/afspraken te houden waarin ze zelf inspraak hadden. Stel dus klasafspraken op in samenspraak met de leerlingen. Leg hierbij als leerkracht een paar basisregels vast waar zeker niet van afgeweken kan worden en bespreek de andere regels in klasverband. Hou hierbij wel de schoolregels in het achterhoofd en zorg voor uniformiteit. Zo is het voor de leerlingen ook duidelijker wat er in alle klassen en bij alle leerkrachten mag en wat niet. (Carbone et al., 2024b; Klasse, 2017; Willems, 2024)

De procedures zijn de scenario's voor terugkerende handelingen bij de leerlingen. (Carbone et al., 2024b) Bijvoorbeeld 'Toetsen worden met een groene pen tegen volgende les verbeterd.', of 'Bij het binnenkomen van het lokaal wachten de leerlingen achter hun stoel totdat het signaal gegeven wordt om te gaan zitten.' Ook hierbij geldt dat het opstellen van deze procedures het efficiëntst verloopt als dit in samenspraak met de leerlingen en het schoolteam gebeurt. (Carbone et al., 2024b)

1.6.2.5 Conclusie

Er is een duidelijke samenhang tussen de kenmerken van een klas en de didactische basiselementen voor goed klasmanagement. Een leerkracht houdt dus best rekening met alle elementen die besproken zijn bij Doyle en Redant. De afbeelding hieronder toont de samenhang tussen deze elementen. Goed klasmanagement start bij het zien van de samenhang tussen deze elementen en er als leerkracht op in te zetten deze elementen zo goed mogelijk onder de knie te krijgen.



Figuur 7: Samenvattend kader Doyle en Redant (2017)

1.6.3 De leerkracht als persoon

‘De leerkracht als persoon’ mag zeker niet uit het oog verloren worden. Naast een goede kennis over de didactische basiselementen voor goed klasmanagement of de kenmerken van een klas, vormt de leerkracht zelf ook een belangrijke schakel in het creëren van goed klasmanagement want een leerkracht heeft een grote invloed op de manier waarop een klas functioneert. Ook leerkrachten blijven nu eenmaal mensen en mensen maken al eens fouten. Om te streven naar goed klasmanagement is het dan ook belangrijk dat een leerkracht altijd handelt vanuit een pedagogische basishouding⁴ van empathie, respect, authenticiteit en passie. (Balledux et al., 2022; Carbone et al., 2024b)

Eén van de belangrijkste elementen binnen klasmanagement voor toekomstige leerkrachten die op stage vertrekken en voor leerkrachten die voor het eerst een nieuwe klas voor zich krijgen, is ‘de eerste indruk’. Deze indruk ontstaat vrij snel en is moeilijk terug om te buigen. Belangrijk bij het maken van deze eerste indruk is om authentiek te blijven. Wees wie je bent maar wel op een professionele manier. Leerlingen prikken toch door de maskers heen en het is dus geen verstandig idee om zich anders voor te gaan doen. Daarbovenop komt wel dat het essentieel is stil te staan bij hoe jij overkomt op anderen en hier rekening mee te houden. Wees als leerkracht niet enkel bezig met wat er overgebracht moet worden maar ook met hoe dit gebeurt. (Carbone et al., 2024b)

Enkele tips om een goede ‘eerste indruk’ te maken, zijn:

- **Wees goed voorbereid:** Leerlingen vinden het belangrijk dat hun leerkracht een goede vakkennis heeft en een passie voor het vak toont. Ze verwachten een leerkracht die ‘de X-factor’ heeft. (Klasse, 2023b) Een goede voorbereiding begint bij de praktische beginsituatie en dus bij een verdieping in de klas, de indeling van het lokaal en in het thema dat onderwezen zal worden. In de praktijk lopen lessen vaak ‘mis’ omdat deze praktische zaken op voorhand niet bekeken zijn. (Carbone et al., 2024b)

⁴ <https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/opgroeien-doe-je-samen.pdf>

- **Besef dat klasmanagement begint nog voor het lokaal betreden wordt:** Een 'fout' die veel (toekomstige) leerkrachten bij de start van hun carrière maken, is denken dat klasmanagement zich beperkt tot in het klaslokaal. Dit is niet helemaal waar. Klasmanagement start namelijk al vanop de speelplaats of van in de gang. Een les start nu eenmaal gemakkelijker wanneer leerlingen het lokaal op een rustige manier betreden. Daarnaast zien leerlingen jouw houding buiten het klaslokaal ook en ook dit nemen ze mee in het beeld dat ze van jou als leerkracht vormen. (Carbone et al., 2024b)
- **Het belang van stemgebruik en goede instructie:** De stem is één van de belangrijkste instrumenten die een leerkracht bezit. Een leerkracht gebruikt de stem continu om boodschappen over te brengen. Dit kan gaan van het uitleggen van theorie tot het geven van instructies voor een groepswork. Het is dus belangrijk om duidelijk en helder te communiceren en toch ook te beseffen dat een instructie die enkel mondeling meegegeven wordt vaak 'verloren' zal gaan bij de leerlingen. (Carbone et al., 2024b)

1.6.3.1 De link met deze bachelorproef

Het handelen vanuit de pedagogische basishouding zoals hierboven vermeld wordt, is één van de elementen die in het geschreven scenario vervat zitten. De studenten worden geacht hun keuzes in te voeren vanuit de 'ik-persoon' en zo dus authentiek te zijn in de antwoorden die ze geven om op die manier een beeld te krijgen van hoe hun reactie, zoals ze deze op stage ook zouden geven, een invloed heeft op het lesverloop.

Verder zit een goede voorbereiding ook vervat in de verschillende scènes. Zo wordt aan het begin van het spel meegedeeld dat de leerkracht in kwestie goed voorbereid is en inspeelt op de beginsituatie van deze klas. Hierdoor wordt de studenten die de game spelen impliciet meegegeven dat een goede voorbereiding belangrijk is.

Ook krijgen de studenten aan het begin van het spel de keuze of ze eerst wachten tot het stil is op de gang of dat ze de leerlingen al naar binnen laten gaan nog voordat ze rustig zijn. Door de tekst die in de game gebruikt wordt, merken de studenten dat het langer zal duren voor ze aan hun les kunnen beginnen wanneer ze de leerlingen niet rustig het lokaal hebben laten betreden. Dus hier zit de link met de theorie dat klasmanagement al begint nog voor het lokaal binnengegaan wordt.

Tot slot zit het belang van stemgebruik en een goede instructie ook in één van de verhaallijnen vervat. Kiezen de studenten ervoor om instructies enkel mondeling toe te lichten, zullen ze merken dat hun lestempo omlaag zal gaan doordat er veel meer vragen vanuit de klasgroep zullen komen omdat mondelinge instructie bij leerlingen nu eenmaal niet goed blijft hangen.

1.6.4 Een veranderende maatschappij en nieuwe autoriteit

Men kan er niet omheen dat in een veranderende maatschappij ook het onderwijs verandert. Waar de leerkracht vroeger een autoritaire macht had, is deze macht verschoven naar een vorm van evenwicht tussen leerkracht en leerling. Dit heeft als gevolg dat er nieuwe uitdagingen ontstaan op het vlak van klasmanagement. Zo is er enerzijds een toenemende diversiteit en een toegenomen mondigheid van de leerlingen en ligt de focus meer op het leerlinggericht leren. Anderzijds vraagt de maatschappij steeds meer van het onderwijs. Waar de leerkracht vroeger enkel geacht werd om aan kennisontwikkeling te doen, wordt er nu verwacht dat de leerkracht een deel van de opvoeding op zich neemt. (Carbone et al., 2024b; Departement Onderwijs en Vorming, z.j.)

De leerkracht van tegenwoordig is niet langer meer 'de persoon die kennis overbrengt' maar is een duizendpoot die op verschillende vlakken getalenteerd hoort te zijn. Dit zorgt voor extra uitdagingen rond klasmanagement. Daarom wordt van (toekomstige) leerkrachten verwacht dat zij de 'tien basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs' ontwikkelen. Deze tien functionele gehelen (FG) en hun inhoud zijn:

1. **De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (FG1):** Hierbij gaat het over het in kaart brengen van de beginsituatie van de klasgroep, het kiezen en formuleren van haalbare doelstellingen alsook over het bepalen van aangepaste werkvormen en het structureren van de leerinhouden. Kortom, over het creëren van een krachtige leeromgeving met aandacht voor de heterogeniteit binnen de klasgroep.
2. **De leraar als opvoeder (FG2):** Hierbij gaat het over het creëren van een positief leef- en leerklimaat voor de leerlingen en het bevorderen van hun emancipatie. Maar ook over het ondersteunen van leerlingen in sociaal-emotionele probleemsituaties of met gedragsmoeilijkheden en het bevorderen van de fysieke en mentale gezondheid van de leerlingen.
3. **De leraar als inhoudelijk expert (FG3):** Hierbij gaat het over de domeinspecifieke kennis die de leerkracht geacht wordt te hebben. Zo moet de leerkracht domeinspecifieke kennis en vaardigheden beheersen en deze kunnen verbreden en verdiepen.
4. **De leraar als organisator (FG4):** Dit gaat over het organiseren van de klasruimte. De leerkracht moet een gestructureerd werkklimaat kunnen bevorderen en een efficiënt lesverloop kunnen creëren.
5. **De leraar als innovator/onderzoeker (FG5):** Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht het eigen functioneren in vraag kan stellen en kan bijsturen alsook dat de leerkracht vernieuwende elementen kan integreren in de klaspraktijk.
6. **De leraar als partner van ouders of verzorgers (FG6):** Hierbij gaat het over de communicatie tussen leerkracht en ouders. De leerkracht wordt geacht om discreet om te gaan met leerlinginformatie en correct te communiceren met de ouders over de opvoeding in het onderwijs. Daarnaast wordt er ook verwacht dat de leerkracht strategieën kan ontwikkelen om te communiceren met anderstalige ouders.
7. **De leraar als lid van het schoolteam (FG7):** Kort gezegd gaat het over het overleggen en samenwerken van de leerkracht binnen het schoolteam.
8. **De leraar als partner van externen (FG8):** Hierbij gaat het over het leggen van contacten met externe partners.
9. **De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap (FG9):** Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht in dialoog kan gaan over het beroep en diens plaats in de samenleving alsook over het deelnemen aan maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's.
10. **De leraar als cultuurparticipant (FG10):** Hierbij gaat het over de leerkracht die actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen kan onderscheiden en kritisch kan benaderen.

(Aelterman et al., 2008; Basiscompetenties; 2007; Carbone et al., 2024b)

Door sterk in te zetten op de eerste vijf functionele gehelen wordt er ook gewerkt aan het klasmanagement van (toekomstige) leerkrachten.

Bijvoorbeeld, zo draagt het in kaart brengen van de beginsituatie van de klasgroep (FG1) bij tot het kunnen creëren van een positief leef- en leerklimaat (FG2) omdat de leerkracht weet wat de noden van de klasgroep zijn en hierop kan inspelen. Maar ook door het eigen functioneren in vraag te stellen (FG5) kan de leerkracht zich eventueel verder gaan verdiepen in bepaalde, nog niet zo goed beheerste, leerstof (FG3) waarna het overbrengen van deze theorie soepeler zal verlopen. Of kan de leerkracht door de klasruimte anders in te delen (FG4) ondersteuning bieden aan leerlingen met specifieke noden (FG2) die zich dan beter zouden kunnen concentreren op de les en de les minder zullen 'verstoren'.

1.6.5 Het proactieve/preventieve luik van klasmanagement

Zoals bij veel dingen in het leven geldt bij klasmanagement ook beter voorkomen dan genezen. Het proactieve/preventieve luik gaat er dan ook over ervoor te zorgen dat er al veel 'problemen' op voorhand geanalyseerd en bekeken worden zodat er een gepaste methodiek toegepast kan worden opdat deze problemen zich in de praktijk niet zullen voordoen. (Carbone et al., 2024b)

Vroeger kregen (toekomstige) leerkrachten te horen dat een leerkracht in het begin bij een nieuwe klas best zo streng mogelijk is zodat er respect afgedwongen kan worden. Met streng bedoelt men dan bij elke minimale vorm van ordeverstoring direct optreden en zeer kordaat te werk gaan. Deze manier van denken gaat uit van een autoritaire macht van de leerkracht. Uit recentere onderzoeken (Departement Onderwijs en Vorming, z.j.; Lamers, z.j.) blijkt echter dat goed klasmanagement niet zozeer te maken heeft met 'streng' zijn maar met doordacht preventief te werk gaan.

Proactief/preventief werken gebeurt op twee domeinen, namelijk klasklimaat en didactiek.

Klasklimaat verwijst naar de algehele sfeer, interactie en dynamiek binnen een klasomgeving. Het omvat de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leerkracht. Een positief klasklimaat wordt gekenmerkt door respect, veiligheid, betrokkenheid, steun en een gevoel van gemeenschap. Dit bevordert niet alleen het welzijn van de leerlingen, maar draagt ook bij tot een effectiever leerproces en betere leerprestaties. (Bijlsma, 2024; Carbone et al., 2024b; Microsoft Copilot, 2025d)

Didactiek is de wetenschap en kunst van het onderwijzen en omvat de methoden en technieken die worden gebruikt om kennis, vaardigheden en attitudes over te brengen. Het richt zich op de vraag hoe leerstof het best kan worden gepresenteerd, hoe leeractiviteiten moeten worden georganiseerd en hoe de interactie tussen leerkracht en leerling kan worden geoptimaliseerd om zo het leerproces te bevorderen.

(Bijlsma, 2024; Carbone et al., 2024b; Microsoft Copilot, 2025d)

1.6.5.1 Het verschil tussen proactief en preventief klasmanagement

Proactief en preventief worden vaak als synoniemen gebruikt maar er is toch een klein verschil in betekenis. (Carbone et al., 2024b)

Proactief werken betekent dat men vooruitdenkt en handelt voordat problemen of uitdagingen zich voordoen. Het gaat om het identificeren van potentiële obstakels of kansen en hierop anticiperen met passende acties. Dit kan bijvoorbeeld inhouden dat men analyseert wat leerkracht en leerling nodig hebben om optimaal te kunnen functioneren om zo strategieën te ontwikkelen om toekomstige problemen te voorkomen of om veranderingen in de organisatie door te voeren voordat deze noodzakelijk worden. Bijvoorbeeld, de leerkracht die tijdens het lesgeven de klas zeer goed observeert om te kijken waar er eventueel onrust zou kunnen ontstaan. Of het nadenken over (en inzetten van) verschillende werkvormen die bij een specifieke klasgroep passen om de leerlingen betrokken te houden. (Carbone et al., 2024b; Microsoft Copilot, 2025c)

Preventief werken daarentegen richt zich specifiek op het voorkomen van problemen voordat ze ontstaan. Dit betekent dat men maatregelen neemt om negatieve uitkomsten te vermijden. Stel u voor dat er een klas is waar vaak onrust ontstaat tijdens de les. Preventief werken in deze situatie zou betekenen dat men maatregelen neemt om deze onrust te voorkomen voordat het zich voordoet. Bijvoorbeeld, de leerlingen een vaste plaats in het lokaal geven. Het elke les mogen veranderen van plaats kan leiden tot ofwel een zeer traag begin van de les waarbij de leerlingen discussiëren over wie waar zal zitten (zeker als er ruzies binnen de klasgroep aanwezig zijn) ofwel een leerkracht die tijd verliest doordat alle

leerlingen achteraan willen zitten en de leerkracht meermaals moet vragen om naar voren te komen. (Carbone et al., 2024b; Microsoft Copilot, 2025c)

Kortom, proactief werken omvat een bredere strategie van vooruitdenken en handelen, terwijl preventief werken zich specifiek richt op het vermijden van negatieve gebeurtenissen.

1.6.5.2 Investeren in een goed klasklimaat

De sfeer in een klas heeft een invloed op het welbevinden en de resultaten van de leerlingen maar ook op het welbevinden van de leerkracht. Het spreekt voor zich dat het van essentieel belang is om als leerkracht in te zetten op een positief klasklimaat. Hierbij is het belangrijk om rekening te houden met de kenmerken van een klas zoals beschreven in 1.6.1 maar ook met het gegeven dat een klas een bepaald 'systeem' is en dus bepaalde systeemkenmerken vertoont. Vaak leidt dit tot een 'wij-gevoel' binnen de klasgroep waardoor een klas zich afzet tegen andere klasgroepen. 'Wij van wetenschappen zijn beter dan die van humane'. Binnen de klasgroep zelf ontstaan er dan weer subsystemen. Leerlingen vormen groepjes op basis van hobby's, interesses in muzieksoort, kledingstijl... hierdoor heeft elke klas wel kans op pestgedrag en het zondebokfenomeen (Redactie, 2022). Dit ontstaat wanneer leerlingen binnen een klasgroep uitgesloten worden omdat ze niet passen binnen deze subsystemen. Het is belangrijk te beseffen dat deze (sub)systemen bestaan en dat de leerkracht daar ook een plek in heeft. Vaak heeft de leerkracht hierin de leidinggevende rol omdat deze moet waken over het naleven van de regels en procedures en moet zorgen dat de groep bepaalde doelen bereikt. (Carbone et al., 2024b; Goossens & Van De Pontseele, 2024)

Het feit dat deze systemen binnen een bepaalde klasgroep ontstaan impliceert ook dat verandering van één element het hele systeem beïnvloedt. Dit kan gaan van een leerling die van klas verandert tot een nieuwe leerkracht met nieuwe regels en een andere aanpak. Een verandering in samenstelling van de klas betekent dus altijd een invloed op het systeem in deze klas. Daarbij komt ook dat het belangrijk is om te beseffen dat leerlingen zich in een systeem anders gedragen dan daarbuiten. Denk maar aan ouders op het oudercontact die meedelen dat het gedrag dat beschreven wordt niet past bij hun kind. Een leerling is thuis anders dan op school en het gedrag van deze leerling kan veranderen afhankelijk van de groep waarin deze leerling zich bevindt. Zo kan een klasgroep door een collega als verschrikkelijk ervaren worden terwijl jij zelf geen 'last' ervaart met deze groep. Dit is een mooi voorbeeld van het feit dat verandering van leerkracht een verandering in het systeem is en dus een verandering in gedrag van deze klasgroep uitlokt. (Carbone et al., 2024b)

Een klas is dus een soort systeem waarin leerlingen bepaalde rollen vervullen. Deze rollen zorgen voor een bepaalde klasdynamiek en dus voor een bepaald klasklimaat. Het is de taak van de leerkracht om ervoor te zorgen dat dit een goed klasklimaat is. Dit kan door groepsbindende activiteiten te organiseren in klassen waarin gemerkt wordt dat het klimaat niet optimaal is. Ook kan dit door de lesaanpak aan te passen aan de groep. In een klas waarvan geweten is dat er leerlingen buitengesloten worden is het niet zo vanzelfsprekend om leerlingen bij een groepswork zelf groepjes te laten vormen, dit leidt immers tot uitsluiting en een slecht gevoel bij de leerlingen 'die overblijven'. Hierover nadenken behoort ook tot preventief/proactief klasmanagement. Het spreekt voor zich dat in een klas met een goed klasklimaat het leerrendement hoger ligt en het klasmanagement al iets 'gemakkelijker' zal verlopen. (Carbone et al., 2024b; Goossens & Van De Pontseele, 2024)

1.6.5.3 Rekening houden met het doelpubliek

In het secundair onderwijs werkt een leerkracht met tieners en pubers. Hierbij is het belangrijk te beseffen dat hun prefrontale cortex nog niet volledig ontwikkeld is en deze jongeren nog volop in ontwikkeling zijn. Hun hormonen gaan alle kanten op en dit heeft een invloed op hun gedrag en op het klasklimaat maar dus ook op het klasmanagement van de leerkracht. (van Essen, 2014) Hierbij gelden enkele belangrijke inzichten:

- Overschat de jongeren niet. Ook al sta je als leerkracht in een klas vol 16-jarigen, blijft het perfect normaal dat ze meervoudige taken niet kunnen uitvoeren. Hiermee wordt bedoeld dat ze taken die uit meerdere handelingen bestaan niet goed kunnen uitvoeren. Jongeren zijn nog volop in ontwikkeling en ook hun executieve functies⁵ zijn ze nog aan het ontwikkelen (Smidts & Huizinga, 2011). Om hen te ondersteunen in het ontwikkelen van deze executieve functies verduidelijkt de leerkracht best ook wat er tijdens de les zal gebeuren én waarom. Ga er dus niet zomaar vanuit dat bijvoorbeeld leerlingen uit een vierde middelbaar alle taken die hen gegeven worden perfect zullen uitvoeren puur omdat ze “de juiste leeftijd” hebben om dit te moeten kunnen. (Carbone et al., 2024b)
- Het gebeurt wel al eens dat een leerling die gefrustreerd is, begint te roepen en te tieren tegen de leerkracht maar tien minuten later met hangende pootjes terugkeert om zich te excuseren. Pubers reageren nu eenmaal impulsief en dit heeft zeker ook invloed op het klasmanagement van een leerkracht. Het is als leerkracht belangrijk om consequent te reageren op dit soort gedrag en om persoonlijke beschuldigingen te relativeren en niet telkens in discussie te gaan als een leerling ‘aanvalt’. Hun brein is nog volop in ontwikkeling en impulsieve reacties horen daar nu eenmaal bij, zowel tegenover de leerkracht als tegenover medeleerlingen. (Carbone et al., 2024b; Goossens, 2022; Govaerts, 2024)
- Pubers hebben veel nood aan bevestiging van de groep. Het is voor hen immens belangrijk hoe klasgenoten hen zien. De leerkracht kan hier al eens de dupe van zijn. Besef dat pubers zich nogal eens graag ‘aanstellen’ in groep en neem dit niet te persoonlijk. Vaak geldt hier de regel dat het beter is om op storend of aanstellend gedrag te reageren na de les wanneer een leerling niet meer omringd is door klasgenoten. De leerling zal zich dan minder geneigd voelen om zich te moeten verdedigen of bewijzen. ‘Choose your battles wisely’ en laat je klasmanagement niet op de proef gesteld worden door het aandachtzoekende gedrag van een leerling. Kan het geen kwaad een reactie hierop uit te stellen tot na de les? Doe dit dan maar geef wel aan de leerling mee dat er een reactie volgt. (Carbone et al., 2024b)

Bij het lesgeven aan pubers is het belangrijk dat de leerkracht inziet dat gedrag dat gesteld wordt niet altijd persoonlijk bedoeld is of met opzet gebeurt. Deze leerlingen hun hormonen gaan alle kanten op en dit kan soms al eens op een ‘negatieve’ manier geuit worden. Vaak is ‘negatief’ gedrag geen onwil maar een hulpvraag. Hou hier als leerkracht rekening mee. Door je op deze manier preventief voor te bereiden op het lesgeven aan deze doelgroep kan het klasmanagement hierop aangepast worden. Een puber vertoont ander gedrag dan een kind en een puber wordt dus best ook anders gestraft/beloond dan een leerling van de basisschool.

(Carbone et al., 2024b; Goossens, 2022; Govaerts, 2024)

⁵ [https://www.hersenletsel-uitleg.nl/gevolgen/cognitieve-gevolgen/executieve-functies#:~:text=Executieve%20functies%20\(EF\)%20zijn%20de,nodig%20hebt%20en%20je%20verantwoordelijkheden](https://www.hersenletsel-uitleg.nl/gevolgen/cognitieve-gevolgen/executieve-functies#:~:text=Executieve%20functies%20(EF)%20zijn%20de,nodig%20hebt%20en%20je%20verantwoordelijkheden).

1.6.6 Het curatieve luik van klasmanagement

Vanzelfsprekend zal elke leerkracht, ondanks goed preventief klasmanagement, momenten ervaren waarop leerlingen probleemgedrag vertonen. Dit zijn de momenten waarop een leerkracht moet overschakelen naar het nemen van curatieve maatregelen. (Carbone et al., 2024b) Deze maatregelen zijn erop gericht aanhoudend probleemgedrag aan te pakken. Met probleemgedrag wordt elk gedrag bedoeld dat door de persoon zelf of door medeleerlingen en leerkracht als problematisch ervaren wordt. (Carbone et al., 2024a)

1.6.6.1 Inschatting van de situatie

Bij curatief klasmanagement speelt het correct inschatten van de situatie een zeer belangrijke rol. Het probleemgedrag dat door een leerling of een groep leerlingen gesteld wordt kan ofwel een reactie zijn op een bepaalde situatie ofwel te maken hebben met de pubertijd en dus een middel zijn om bepaalde aandacht te krijgen. Verder kan het gestelde probleemgedrag er ook op gericht zijn een bepaalde plaats binnen de groep te verwerven of om onkunde te verdoezelen. Dit probleemgedrag kan op veel verschillende manieren geuit worden en kan veel verschillende oorzaken hebben. Het is als leerkracht dus belangrijk in te schatten waar het probleemgedrag vandaan komt en welke achterliggende boodschap hieraan verbonden is om zo gepast te kunnen reageren. Een handige tool om te bepalen hoe er het best gereageerd kan worden en of er überhaupt gereageerd moet worden is 'de maatregelenladder'. Deze wordt in volgende paragraaf uitvoerig besproken. (Carbone et al., 2024a)

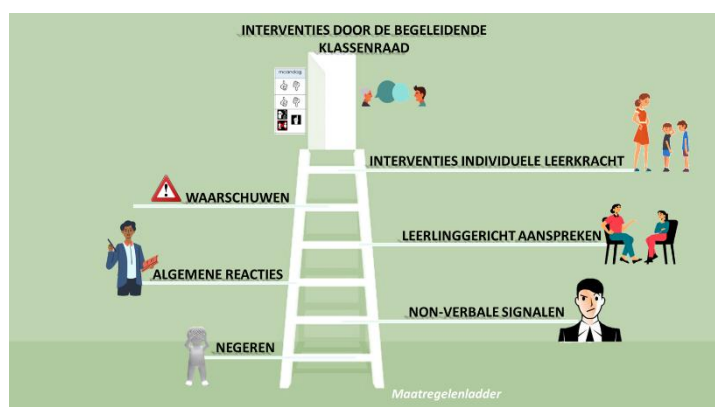
1.6.6.2 De maatregelenladder

De maatregelenladder is een strategie die gebruikt wordt in het onderwijs om gedragsproblemen gestructureerd aan te pakken. Het biedt een stapsgewijze aanpak om op een consequente en transparante manier te reageren op ongewenst gedrag van leerlingen. Elke stap in de ladder vertegenwoordigt een verschillende mate van interventie, afhankelijk van de ernst en de frequentie van het gedrag. (Microsoft Copilot, 2025a) Afhankelijk van welke bron er geraadpleegd wordt, heeft de maatregelenladder ook een licht andere vorm. Het is belangrijk te beseffen dat de theorie voorschrijft om deze stappen achter elkaar te volgen, in de praktijk kan het echter mogelijk zijn om stap 1 en 2 over te slaan en direct over te gaan naar stap 3. De maatregelenladder is geen strikt te volgen kader, het dient meer als een houvast.

De maatregelenladder zoals wordt besproken binnen de opleiding van PXL-Education bestaat uit 7 stappen. En net zoals bij een ladder in het 'echte leven' begint men onderaan:

- Stap 1: Negeren;
- Stap 2: Non-verbale signalen;
- Stap 3: Algemene reacties;
- Stap 4: De leerling gericht aanspreken;
- Stap 5: Waarschuwen;
- Stap 6: Interventies door individuele leerkracht;
- Stap 7: Interventie door de begeleidende klassenraad.

(Carbone et al., 2024a)



Figuur 8: De maatregelenladder van PXL-Education

Op volgende pagina worden de verschillende stappen toegelicht.

Stap 1: Negeren

Deze stap spreekt voor zich. Leerlingen zoeken naar aandacht en wanneer de leerkracht hun gedrag negeert is er voor hen de lol vanaf en zullen ze vaak vanzelf al stoppen. Toch is het belangrijk ook te beseffen dat geen reactie ook een reactie is, zeker wanneer de rest van de klas het probleemgedrag ook opgemerkt heeft. Het negeren van storend gedrag kan dan twee signalen geven. Aan de ene kant kan de leerkracht aan de leerling die het storend gedrag vertoont het signaal geven dat deze leerling jou als leerkracht niet interesseert. Anderzijds wordt door het negeren van storend gedrag aan de klas het signaal gegeven dat dit soort gedrag aanvaardbaar is. Let hier dus zeker mee op.
(Carbone et al., 2024a; Van Laere, 2022)

Stap 2: Non-verbale signalen

Hierbij gaat het erover dat de leerkracht een leerling laat weten dat het gestelde gedrag opgemerkt werd zonder dit expliciet te benoemen. Het geven van een non-verbale reactie kan op veel verschillende manieren. Dit kan o.a. door oogcontact te maken met de leerling(en), door het inspelen op nabijheid en steeds tussen de leerlingen te wandelen, door hun gedrag te spiegelen, door een stilte te laten vallen of door gewoon zelf het goede voorbeeld te geven.
(Carbone et al., 2024a; Klasse, 2017; Van Laere, 2022)

Stap 3: Algemene reacties

Als negeren en non-verbaal reageren niet blijken te werken, is het tijd om over te gaan naar het geven van een algemene reactie. Hierbij worden de leerlingen die storend gedrag vertonen niet expliciet aangesproken maar wordt er een algemene reactie in de klas gegeven waaruit blijkt dat het storende gedrag wel opgemerkt werd. Dit kan gedaan worden door het negatieve gedrag positief te herdefiniëren of door humor te gebruiken. Let hierbij wel op dat de leerlingen zich niet belachelijk gemaakt voelen want dat kan een averechts effect hebben. Tot slot kan het terugspelen naar de groep ook helpen. Zo kan het gestelde gedrag teruggespeeld worden naar de klas en kan gevraagd worden wat zij hiervan vinden, rekening houdend met de eventueel gemaakte klasafspraken. Zij zullen dan aangeven dat dit gedrag niet hoort binnen de les. Let er wel op dat dit enkel kan wanneer er een positief klasklimaat is en de leerlingen de leerkracht zullen steunen, anders werkt deze optie niet.
(Carbone et al., 2024a; Van Laere, 2022)

Stap 4: De leerling gericht aanspreken

Als al het bovenstaande niet blijkt te werken is het tijd om over te gaan naar het gericht aanspreken van de leerling(en). Dit kan ook weer op verschillende manieren. Zo kan er gekozen worden om de leerling aan te spreken door het geven van een korte, directieve of responsieve reactie. Verder kan ook gekozen worden voor de geweldloze communicatie of de assertieve ik-boodschap. Geweldloze communicatie is een methode om empathisch en constructief te communiceren. De methode richt zich op het benoemen en uiten van gevoelens en behoeften zonder een oordeel of beschuldiging. (Weijers, 2025)
Daarnaast kan ook naar het eigen aandeel van de leerling gevraagd worden. Bij het aanspreken van de leerling geldt over het algemeen ook de regel 'choose your battles wisely'. De leerkracht stelt zich best de vraag of de discussie het waard is om leestijd op te offeren. Zo niet, wordt het gesprek met de leerling best uitgesteld tot na de les.
(Carbone et al., 2024a; Van Laere, 2022)

Stap 5: Waarschuwen

Wanneer het gedrag van de leerling(en) zo storend is dat bovenstaande maatregelen geen effect hebben, wordt het tijd om stilaan over te gaan tot het geven van een sanctie. Voordat een leerkracht effectief overgaat tot het geven van een sanctie is het belangrijk de leerling(en) eerst te waarschuwen dat deze sanctie eraan zit te komen.
(Carbone et al., 2024a; Van Laere, 2022)

Stap 6: Interventies door individuele leerkrachten

Als leerlingen zo hard blijven doorgaan met hun storende gedrag dat ze zelfs na meerdere waarschuwingen niet stoppen, is het tijd om in te grijpen. Bij het waarschuwen heeft de leerkracht 'gedreigd' met een straf en bij deze stap is het dan ook effectief tijd om deze straf uit te voeren. Voorbeelden van interventies zijn:

- **De ruimtelijke ingreep:** De leerlingen worden verplaatst. Dit kan zijn van achter naar voor in het lokaal, of gewoon de leerlingen die storend gedrag vertonen uit elkaar halen.
- **Autoritair gebod of verbod:** Als de leerkracht de autoriteit dreigt kwijt te raken of er gewoon geen tijd is voor deze ordeverstoringen kan er overgegaan worden tot een verbod of bevel. Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht een verbod oplegt aan de leerlingen zonder dat hierover te discussiëren valt. Bijvoorbeeld, de leerlingen mogen opzoekwerk doen via hun smartphone tijdens de les maar maken hier misbruik van. Dan kan het autoritaire verbod van de leerkracht zijn dat alle smartphones terug in de boekentas moeten verdwijnen, zonder verdere discussie.
- **Leerling uit de klas zetten:** Noem dit een afkoelmoment of time-out voor de leerling en plaats de leerling op de gang of stuur de leerling naar een time-out lokaal als dit op school aanwezig is. Doe dit enkel wanneer het echt niet anders kan en geef de leerling altijd een zinvolle opdracht mee. Een leerling zomaar zonder 'doel' uit de klas zetten, heeft vaak weinig effect want leerlingen gaan dit zien als 'Ooo dan hoef ik de les niet te volgen'. (Frederix, 2024)
- **Straf geven:** Zorg ervoor dat een straf effectief is door duidelijk te zijn waarom er een straf gegeven wordt en wat de bedoeling is. Laat een straf ook altijd zinvol zijn, 1000 keer opschrijven dat er niet met een pennenzak doorheen het lokaal mag gegooid worden, is nu niet echt zinvol en zal hoogstwaarschijnlijk geen gedragsverandering teweegbrengen. Daarnaast moet een straf ook altijd in verhouding zijn met de ernst van de overtreding. Een leerling vier weken elke dag laten nablijven omdat deze opstond in de klas zonder dit te vragen, is ook wat overdreven. (Frederix, 2024)

(Carbone et al., 2024a; Van Laere, 2022)

Leerlingen hebben nu eenmaal nood aan het inzien dat er consequenties zijn voor bepaald gedrag dat gesteld wordt. Daarnaast is het ook belangrijk dat men als leerkracht dezelfde 'straffen' voor alle leerlingen hanteert en hierin geen onderscheid maakt. Over het algemeen hebben leerlingen meer respect voor leerkrachten die aangeven waar de grens ligt en op hun strepen durven staan dan voor leerkrachten die zomaar over zich heen laten lopen. Daarbovenop komt dat eerlijkheid altijd het langst duurt. Wees eerlijk over waarom een bepaalde actie een bepaalde reactie teweegbrengt en verzin geen excuses en betrek al zeker nooit anderen bij de beslissingen die jij als leerkracht neemt.

Stap 7: Interventies door de begeleidende klassenraad

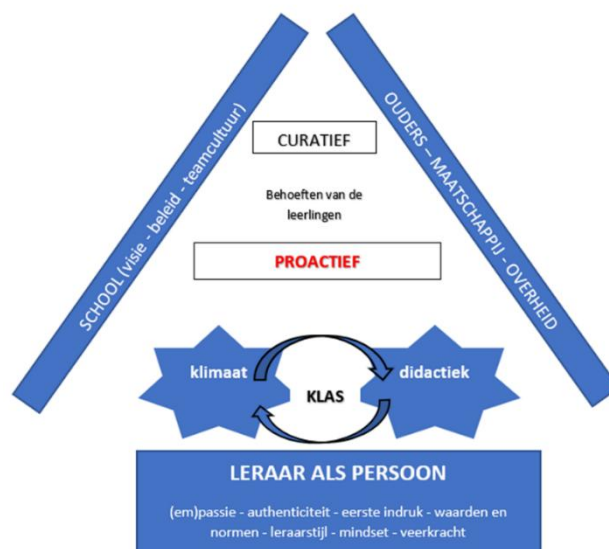
Wanneer geen van bovenstaande maatregelen blijken te helpen, is het tijd dat de begeleidende klassenraad optreedt. Vaak gebeurt dit bij leerlingen of klassen die bij meerdere leerkrachten problematisch gedrag vertonen.

(Carbone et al., 2024a; Van Laere, 2022)

1.6.7 Het model van klasmanagement binnen PXL-Education

Zoals al regelmatig aangehaald is klasmanagement een complex gegeven. Het wordt beïnvloed door meerdere factoren op verschillende niveaus: klasniveau, schoolniveau en overkoepelende context. Daarnaast hebben verschillende onderzoekers een andere visie op klasmanagement. Binnen PXL-Education heeft men geprobeerd deze verschillende visies te combineren om zo een nieuw model te ontwikkelen. (zie foto rechts)

Bij het model dat binnen PXL-Education gebruikt wordt, gaat aandacht naar verschillende factoren. Zo is er aandacht voor curatief en preventief klasmanagement maar gaat er ook veel aandacht naar 'de leraar als persoon'. Dit omdat men de eigenheid van een leerkracht niet kan loskoppelen van diens handelen in de klas. Een leerkracht blijft nog altijd een mens die voor een klas staat. Diens gevoelens, behoeften en overtuigingen hebben een invloed op de manier waarop er omgegaan wordt met de leerlingen. (Carbone et al., 2024b)



Model van klasmanagement PXL-Education cluster SO

Figuur 9: Het model van klasmanagement PXL-Education

Verder ziet men hier ook mooi het verband tussen klasklimaat en didactiek terugkomen. Het klimaat in een klas beïnvloedt namelijk de manier van lesgeven binnen deze specifieke klasgroep en omgekeerd beïnvloedt de didactiek van de leerkracht ook het klasklimaat. (Carbone et al., 2024b)

Tot slot ziet men hier ook 'school, ouders, maatschappij en overheid' terugkomen. Een leerkracht in de klas functioneert niet alleen. De regels die een leerkracht in de klaspraktijk toepast, moeten overeenstemmen met de schoolregels. Maar ook beslissingen, eventuele straffen, maatregelen... die een leerkracht neemt ten opzichte van het probleemgedrag van een leerling hangen samen met de positie die de ouders en de maatschappij innemen t.a.v. dit probleemgedrag. (Carbone et al., 2024b)

1.6.8 Conclusie

Klasmanagement is iets dat men vooral leert in de praktijk, met trial and error. (Carbone et al., 2024b)

Eén van de moeilijkheden rond het aanleren van klasmanagement aan toekomstige leerkrachten is het feit dat elke school en elke klas anders is. Hierdoor kan een aanpak die men op de ene school toepast, totaal niet succesvol zijn op de andere school waarbinnen men in een volgende interim terecht komt. (Carbone et al., 2024b)

Daarnaast mag 'de leraar als persoon' niet uit het oog verloren worden. Leerkrachten blijven nu eenmaal mensen en mensen maken al eens fouten. Een leerkracht heeft een grote invloed op de manier waarop een klas functioneert. Om te streven naar goed klasmanagement is het dan ook belangrijk dat een leerkracht altijd handelt vanuit een pedagogische basishouding van empathie, respect, authenticiteit en passie. (Carbone et al., 2024b)

Belangrijk om te onthouden is dat rust en structuur zeer belangrijk zijn in een klas. Maar ook het inzetten op verbinding en een goed klasklimaat kunnen wonderen doen. Reageer non-verbaal op storend gedrag en vermijd de machtsstrijd. Impulsief reageren is nooit een goede optie en zorg als team voor elkaar. Maar het allerbelangrijkste om te onthouden is dat een leerkracht gewoon, op een professionele manier, zichzelf moet zijn. Zoek als leerkracht naar methoden en strategieën die bij jou als persoon passen zo worden deze sneller een routine en dit heeft een positief effect op je klasmanagement. Er bestaat niet zoiets als een 'gouden recept' voor goed klasmanagement. (Carbone et al., 2024a)

1.6.9 De link met deze bachelorproef

Het valt te besluiten dat het aanleren van klasmanagement niet simpel is omdat klasmanagement een breed begrip is en er zoals eerder al vermeld geen eenduidige aanpak rond bestaat. Toch is er de vraag/nood om klasmanagement beter 'aangeleerd' te krijgen aan toekomstige leerkrachten. Dit was de aanleiding om binnen Hostilia een scenario rond klasmanagement te ontwikkelen.

Alle theorie die besproken is binnen deze deelvraag zit op de een of andere manier vervat in het scenario of het reflectieluik van het spel. Door deze theorie aan bod te laten komen in het spel wordt geprobeerd, de tot nu toe plastische theoriekaders die de toekomstige leerkrachten zien in de lessen 'Diversiteit en klasmanagement', om te zetten naar een visuele voorstelling. Hierbij hebben de keuzes die de studenten tijdens het spelen maken ook direct een visueel gevolg. De studenten doorlopen de verhaallijn en zien onmiddellijk welke reactie er komt op een keuze die ze maken. Hierdoor krijgen ze al iets meer inzicht in wat 'goede of slechte' keuzes rond klasmanagement zijn nog voordat ze dit in de praktijk uittesten met als doel dat ze in een veilige omgeving 'fouten' kunnen maken en toch kunnen zien wat voor effect dit in de klaspraktijk kan hebben.

1.7 Hoe wordt klasmanagement nu aangeboden in de lerarenopleidingen?

Om een beeld te krijgen over hoe klasmanagement aangeboden wordt in de verschillende lerarenopleidingen werd gekeken naar drie verschillende hogescholen, namelijk Hogeschool PXL (Hasselt), Hogeschool UCLL (Diepenbeek) en Hogeschool Howest (Brugge). De keuze voor deze scholen ligt in het feit dat de onderzoeker studeert aan Hogeschool PXL en kennis heeft die op de andere twee hogescholen studeren en op die manier in gesprek kon gaan over het aanleren van klasmanagement op deze scholen.

1.7.1 Hogeschool PXL (Hasselt)

Binnen Hogeschool PXL zit klasmanagement verspreid doorheen de opleiding. Zo zijn er didactische ateliers waarin toekomstige leerkrachten worden voorbereid op het lesgeven in de praktijk en waar er handvaten voor 'goed klasmanagement' door de vaklectoren worden aangereikt. Daarnaast krijgen de studenten in het tweede opleidingsjaar het vak 'Diversiteit en klasmanagement' en zoals de naam al doet vermoeden, wordt er binnen dit vak theorie aangebracht rond klasmanagement. Binnen dit vak maken studenten kennis met o.a. de maatregelenladder, de didactische basiselementen van goed klasmanagement, het verschil tussen preventief en curatief klasmanagement en worden tal van tips meegedeeld. Hierbij ligt dan ook wel de nadruk op het feit dat dit enkel maar theorie is en dit geen gouden recept is om het in de praktijk tot een goed einde te brengen. Toch wordt door dit vak het inzicht van studenten over wat klasmanagement nu precies is, vergroot. Tot slot gaan de studenten doorheen de drie opleidingsjaren op stage. Binnen deze stages leren studenten dan klasmanagement in de praktijk kennen. Hier krijgen ze dan ook een beeld van hoe het met hun eigen klasmanagement gesteld is en worden ze door hun mentoren begeleid in het groeien hierin.

Uit eigen ervaring weet de onderzoeker dat dit toch nog niet voldoende is. De praktijkshock tussen de theorielessen en de effectieve stages is vaak heel groot. Ook is er op een stage relatief weinig marge om fouten rond klasmanagement te maken. Als toekomstige leerkracht sta je daar voor die klasgroep en wordt van je verwacht deze in de hand te houden. Er is wel een duidelijke nood aan meer oefenmomenten of meer inzicht rond klasmanagement alvorens de stageperiodes in het tweede jaar van de opleiding beginnen.

1.7.2 Hogeschool UCLL (Diepenbeek)

Door het raadplegen van de website, lijkt het erop dat er in tegenstelling tot op Hogeschool PXL geen specifiek onderwijsvak rond klasmanagement gegeven wordt maar dat dit vervat zit in een opleidingsonderdeel dat 'pedagogische-didactische leerlijn' heet. Dit vak krijgen de toekomstige leerkrachten doorheen de drie opleidingsjaren. (Secundair onderwijs Diepenbeek, z.j.)

Daarnaast blijkt uit een gesprek met een studente (inmiddels afgestudeerd) van Hogeschool UCLL dat klasmanagement aangeboden wordt door middel van microteaching met de klasgenoten, verschillende theorielessen die daarna in de praktijk worden uitgevoerd en inleefdagen op verschillende scholen. (Krmasek, 2025, 15 januari – persoonlijke communicatie)

In het tweede jaar van de opleiding is er een 'managementstage' waarin er gefocust wordt op het leren 'managen' van een klas. Hierdoor krijgen de studenten dus feedback op hun klasmanagement terwijl ze dit in de praktijk uitvoeren. (Secundair onderwijs Diepenbeek, z.j.)

Krmasek geeft aan dat er ook bij de studenten aan Hogeschool UCLL nood is aan meer praktijkoefening. Ze vertelt dat zij klasmanagement pas zelf onder de knie is beginnen krijgen door haar vervangingen die ze in haar laatste jaar van de opleiding heeft gedaan. Hierdoor stond ze veel vaker (en alleen) voor de klas en dan pas kon ze beginnen aan het echt onder de knie krijgen van haar klasmanagement.

1.7.3 Hogeschool Howest (Brugge)

Op basis van de website blijkt dat klasmanagement vervat zit in verschillende vakken binnen de opleiding. Zo is er in het eerste opleidingsjaar 'Praktijk 2' per onderwijsvak. Binnen dit vak wordt er een accent gelegd op klasmanagement binnen de vakdidactische ateliers. (Howest Studiegids, 2024)

Uit het gesprek dat gevoerd is met een studente van Howest (inmiddels afgestudeerd) blijkt dat de praktijkvoorbeelden rond klasmanagement nogal rooskleurig zijn. Er wordt een perfecte klasgroep beschreven waarin geen enkele leerling leer- of gedragsproblemen heeft en waarin alles altijd rustig verloopt. (Smessaert, 2025, 14 januari – persoonlijke communicatie) Daarnaast vindt Smessaert dat er meer ingezet mag worden op realistische praktijkvoorbeelden en ervaarde de studente doorheen de opleiding niet dat er een soort theorie was om op terug te vallen. Ze vindt dus dat er bijvoorbeeld stappenplannen uitgeschreven zouden mogen worden die een soort 'eerste hulplijn' bij klasmanagement zouden vormen.

Uit het gevoerde onderzoek en de bevraging bij de studente blijkt dus dat er in de opleiding binnen Howest geen specifiek vak is waar de theorie rond klasmanagement uitvoerig behandeld wordt.

1.7.4 Conclusie

Toekomstige leerkrachten geven aan dat de nood om klasmanagement beter aangeleerd te krijgen wel groot is. De meest voor de hand liggende manier hiervoor is door meer stages uit te voeren. Dit lijkt misschien ook de makkelijkste oplossing maar in de praktijk is nog meer stages inplannen niet zo evident. Verder wordt ook wel aangegeven dat klasmanagement in de lessen op hogescholen beter aangepakt moet worden. Zo zou het al helpen om niet enkel voorbeelden te gebruiken van klassen zonder leerlingen met specifieke noden maar door ook in de voorbeelden al weer te geven dat er uitdagingen zijn.

2 Ontwerpen

Het ontwerp binnen deze bachelorproef bestaat uit een spelversie die in Hostilia geïmplementeerd is, een handleiding voor de lectoren, een bundel voor de studenten en een [website](#) om deze gehele bachelorproef visueel vorm te geven. Deze website wordt het best bekeken op een toestel met een schermgrootte van minstens 12 inch. De website kan zeker ook op een smartphone bekeken worden, maar dan bestaat de kans dat er elementen versprongen zijn of dat bepaalde tekst niet goed leesbaar is.

2.1 De ontwerpisen

Uit het onderzoek dat gevoerd is, kan er besloten worden dat klasmanagement een zeer complex gegeven is. Er bestaat niet één recept voor goed klasmanagement. Er zijn zeer veel verschillende elementen om tijdens een les rekening mee te houden waardoor het managen van een klas niet vanzelfsprekend is. Verder is elke leerkracht verschillend waardoor voor de ene leerkracht een bepaalde aanpak wel werkt en een andere aanpak misschien totaal niet. Daarbovenop is ook niet elke klas hetzelfde. Een methodiek die in klas A werkt, werkt daarom niet per definitie ook in klas B. Deze informatie leidde tot de eerste eis van dit ontwerp. Het scenario moest herkenbaar zijn voor alle studenten binnen PXL-Education zodat ze zich konden inleven in het verhaal. Verder moesten de keuzemogelijkheden aansluiten bij de verhaallijnen in het scenario zodat de studenten keuzes maken o.b.v. de gebeurtenissen in het scenario en niet enkel op basis van de theoretische kaders die hen aangeleerd zijn.

Een volgende eis waaraan het ontwerp moest voldoen, was dat alle studenten zich aangesproken moesten voelen wanneer ze dit spel spelen. Aangezien er binnen de opleiding tot leerkracht secundair onderwijs zeer veel verschillende vakkencombinaties mogelijk zijn en de bedoeling toch wel is om elke student die dit spel zal gaan spelen aan te spreken, is er bewust gekozen om geen specifiek onderwijsvak te benoemen in het scenario. Daarnaast moet iedere student zich ook effectief betrokken voelen in de game omdat het spel vanuit de 'ik-persoon' gespeeld moet worden en juist om die reden is er gekozen om de leerkracht in de game geen naam te geven en als schim voor te stellen en hierbij de boodschap mee te geven dat de student in kwestie de leerkracht van het lesuur is.

Zoals uit het verkennend onderzoek al gebleken is, is het aanleren van klasmanagement zeer moeilijk. Studenten hiervoor naar extra opleidingen sturen is niet ideaal dus deze bachelorproef moest inspelen op de noden om het op locatie (binnen PXL) te kunnen gebruiken, zonder veel extra materiaal en dus integreerbaar in de lessen van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement'.

Deze vereisten zijn verwerkt binnen het ontwerp van deze bachelorproef. Het product speelt in op de nood om toekomstige leerkrachten meer inzicht te geven in hun klasmanagement maar tegelijk neemt het niet te veel tijd in beslag aangezien het scenario op een 25-tal minuten te doorlopen is. De lector die het spel begeleidt zal geen ellenlange voorbereiding nodig hebben en er zijn geen extra materialen nodig. Elke student heeft al een laptop (en smartphone) mee naar de campus, de lokalen zijn voorzien van een beamer (of e-screen) en ook lectoren hebben een laptop waardoor het spel dus in elk lokaal gespeeld kan worden.

Om het spel te kunnen inzetten binnen het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' moest het scenario bepaalde leerdoelen bereiken. Deze leerdoelen zitten impliciet verwerkt doorheen het spel en worden besproken tijdens het reflectiemoment na het spelen van de game.

De leerdoelen die in het scenario verwerkt zijn, zijn:

- **Preventief**
 - De didactische basiselementen van goed preventief klasmanagement (controle, tempo, motivatie en duidelijkheid) herkennen in situaties;
 - De systeemkenmerken van een klas (wij-gevoel, subsystemen, ...) herkennen in situaties;
 - Op basis van een gegeven casus effectieve preventieve maatregelen voorstellen en beargumenteren.
- **Curatief**
 - Het principe van de maatregelenladder uitleggen en verschillende interventies koppelen aan de verschillende niveaus van de ladder;
 - Op basis van een gegeven casus effectieve curatieve interventies (ordehandhavers) voorstellen en beargumenteren.
- **Attitudes**
 - Kritisch nadenken over de eigen reacties op probleemgedrag;
 - Onbevooroordeeld luisteren naar de ervaringen van anderen;
 - Oog hebben voor het welbevinden, de autonomie en het competentiegevoel van leerlingen;
 - De voor- en nadelen van een gemaakte keuze kunnen toelichten.

2.2 De hulpbronnen

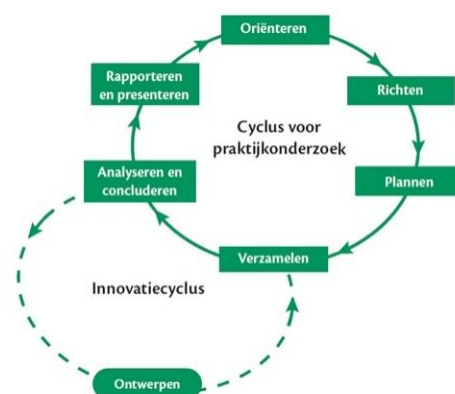
Om het scenario van de game tot stand te brengen is er beroep gedaan op verschillende bronnen. Zo is er een literatuurstudie gevoerd naar klasmanagement en omdat het spel moest aansluiten bij het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' waarin het gespeeld zal worden, zijn de cursussen rond klasmanagement van dit onderwijsvak de hoofdbronnen aan informatie geweest. Daarnaast is er beroep gedaan op de kennis en ervaring van de lectoren van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' en de promotor van deze bachelorproef om tijdens de verschillende co-creatiesessies tot het thema en de keuzemogelijkheden voor het spel te komen.

Verder is er voor de opbouw van de game en voor het begrijpen van de Hostilia Builder beroep gedaan op Jan Baerts en op de video's op de website van Hostilia. Ook is de handleiding gebruikt die op hun website terug te vinden is.

2.3 De algemene methodiek

Deze bachelorproef heeft de verschillende onderzoekscyclusen op een iets andere manier doorlopen dan bij de meeste bachelorproeven. Het ontwerp had namelijk al vorm gekregen nog voordat de cyclus voor praktijkonderzoek volledig doorlopen werd. Om tot het uiteindelijke spelontwerp te komen is de innovatiecyclus 9 keer doorlopen waarbij er dus 9 keer een ontwerp gemaakt is, elk ontwerp getest is en vervolgens ook herwerkt is.

Om het spelontwerp tot stand te brengen, zijn er verschillende co-creatiesessies georganiseerd waaraan de onderzoeker zelf heeft deelgenomen alsook de lectoren van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' en de promotor van deze bachelorproef. Tijdens deze verschillende sessies werd nagedacht over welke elementen van klasmanagement belangrijk waren om zeker op te nemen in het spel alsook over welk thema gekozen zou worden. Meer over deze co-creatiesessies valt te lezen in '2.4.1 De co-creatiesessies'. Zodra



Figuur 10: De onderzoekscyclus

al deze elementen bepaald werden, kon de onderzoeker beginnen aan het uitschrijven van een scenario. Meer over dit scenario is terug te vinden in '2.4.2 Het scenario'.

Eens de eerste versie van het scenario geschreven was, werd het tijd om dit in de Hostilia Builder te 'programmeren'. Hierbij werd vooral bij de start veel hulp ingeroepen van Jan Baerts van Hostilia. Gaandeweg kon de onderzoeker zelfstandiger werken en was de hulp van Jan enkel nog nodig om het scenario in Hostilia te builden als eindresultaat zodat het als downloadbare spelversie beschikbaar werd. Het proces van het schrijven aan het scenario en het plaatsen in de Hostilia Builder is 9 keer gebeurd. Meer over de Hostilia Builder is terug te vinden binnen '2.4.3 De Hostilia Builder'.

Om het scenario en de game vervolgens af te stemmen op de noden van de studenten, zijn er dan ook nog verschillende testfases uitgevoerd. Ofwel gebeurde zo'n testfase bij de onderzoeker thuis om zelf te kijken of alle elementen in de game werkten zoals de onderzoeker het voor ogen had. Ofwel werd deze game met 'publiek' getest om op die manier feedback te verzamelen en het spel opnieuw aan te passen. Meer hierover in '2.4.4 De verschillende testfases en spelversies'.

Tot slot werden er aan het einde van het proces nog een handleiding voor de lectoren en een studentenbundel ontwikkeld. Hierbij werd beroep gedaan op de handleiding die door Hostilia ontwikkeld was en op hun website stond. Deze handleiding werd door de onderzoeker aangepast tot een handleiding die voor de lectoren duidelijk zou zijn. De studentenbundel werd op vraag van henzelf ontwikkeld zodat ze een leidraad hadden tijdens het spelen van de game. Meer hierover in '2.5 De handleiding voor lectoren en de studentenbundel'.

2.4 De ontwikkeling van de spelversie

Om tot de uiteindelijke spelversie te komen, is er een heel proces doorlopen. De verschillende stappen binnen dit proces worden hieronder besproken.

2.4.1 De co-creatiesessies

Doorheen het proces van deze bachelorproef zijn er twee co-creatiesessies georganiseerd. Deze sessies dienden als aanknopingspunt voor de uitwerking van het scenario en dus ook de spelversies. Op deze sessies waren de onderzoeker zelf, haar promotor An Vanfroyenhoven en volgende lectoren aanwezig: Eveline Carbone, Doha Ramzi en Ruben Kelchtermans.

2.4.1.1 Co-creatiesessie 1: 30 mei 2024

Tijdens de eerste sessie werd de werking van Hostilia toegelicht aan de lectoren en werd de visie van de bachelorproef uitgelegd. Gedurende deze eerste co-creatiesessie was het de bedoeling om zoveel mogelijk informatie te verzamelen die nuttig zou kunnen zijn voor de ontwikkeling van het scenario om dan later te bepalen welke elementen wel en niet gebruikt zouden worden. Dit gebeurde door tijdens deze sessie individueel te brainstormen over situaties die in een klas zorgen voor het bemoeilijken van klasmanagement en dus misschien wel een interessant thema voor de spelversie konden zijn. Deze situaties konden fictief zijn of voortkomen uit de eigen ervaring van de lectoren. Hierbij kwamen de situaties zoals weergegeven op de afbeeldingen op volgende pagina naar voren.

NAAM: An Vanfroyenhoven		
SITUATIE 1	SITUATIE 2	SITUATIE 3
TSO/BSO school 4e jaar. Les wiskunde. Escalatie: les lopen door de klas drie krayt met rustig.	Onvrede over resultaten toets → 'staking' id. les om mee te werken.	2 BVL ADHD. Lustig bepat berukt.

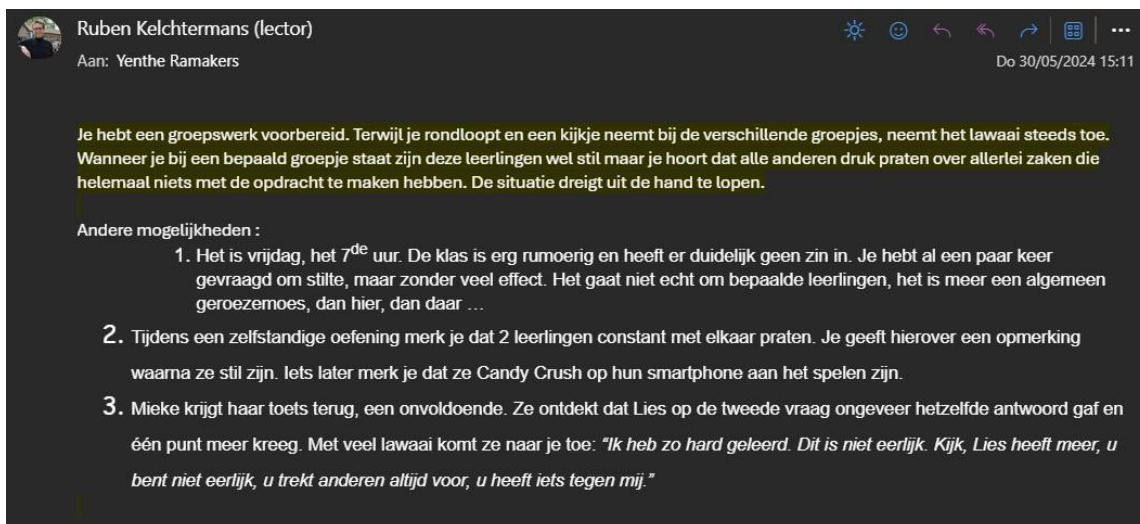
Figuur 11: Brainstorm An Vanfroyenhoven

NAAM: Doha Ramzi		
SITUATIE 1	SITUATIE 2	SITUATIE 3
* Vaste afspraken (veel te streng) niet luisteren naar el → leerling loopt weg (Handbal)	leerling neemt de telefoon af is een leerling na drie maal te waarschuwen. in de klas heeft onvrede	leerlingen lopen rond zon en voeren de opdracht niet correct uit. leraar is boos, maar de instructie was 'te lang' of te onduidelijk

Figuur 12: Brainstorm Doha Ramzi

NAAM: Eveline Carbone		
SITUATIE 1	SITUATIE 2	SITUATIE 3
Conflict tijdens de middagpauze op de speelplaats en niet opgelost voor de start van de volgende les.	Leraar in vroege aanpak les alles toegelaten (klanken, telefoon, jan van) waardoor later bij school om tegenstand te verwijzen	Opgeloste afspraken vroege indruk van de leerlingen maakt dat het kritiek en weerstand.

Figuur 13: Brainstorm Eveline Carbone



Figuur 14: Brainstorm Ruben Kelchtermans

Na de individuele brainstorm was het tijd voor een terugkoppeling in groep. Hierbij werden de verschillende situaties besproken en waar nodig nog extra toegelicht. Verder werd er dan gekeken welke van deze onderwerpen, of eventueel een totaal nieuw onderwerp, een goed, duidelijk en vooral herkenbaar thema voor de studenten zou zijn. Mogelijke thema's die aan bod kwamen, waren:

Staking van de leerlingen na een slechte toets	Plaatsing van de leerlingen in het lokaal is belangrijk
Leerlingen komen al met problemen naar de klas binnen	Het is lastig om straf te geven als stagiair
Overdreven streng zijn in het begin	Afspraken maken met de leerlingen
Hoe omgaan met materiaal afnemen?	Moeite met instructies geven
Wanneer flexibel zijn? Kan een stagiair dat zelf bepalen?	Rumoerige klassen
Leerlingen hebben hun spullen niet bij	

Tabel 1: Mogelijke thema's voor het spel

Al deze thema's werden besproken en zo kwam het onderzoeksteam tot het uiteindelijke thema van het scenario: **'Een groepswork in het onderwijs'**.

De input van deze eerste co-creatiesessie werd door de onderzoeker bijgehouden in een [Xmind](#) (paarse ballonnen) en verwerkt in september bij de start van het nieuwe academiejaar. Na deze individuele verwerking was het tijd voor een nieuwe co-creatiesessie om de grote lijnen van het scenario te bespreken.

2.4.1.2 Co-creatiesessie 2: 19 november 2024

Als voorbereiding op deze sessie had de onderzoeker zelf al nagedacht over de grote lijnen van het scenario. Om dit te doen heeft de onderzoeker gebruik gemaakt van het scenario template dat door Hostilia ontwikkeld was. De ingevulde template heeft de onderzoeker meegenomen naar de tweede co-creatiesessie waarbinnen deze voorbereiding als aanknopingspunt voor de sessie diende. Op onderstaande afbeeldingen is deze voorbereiding en dus ook de definitieve bepaling van de achtergrondinformatie voor de game te zien.

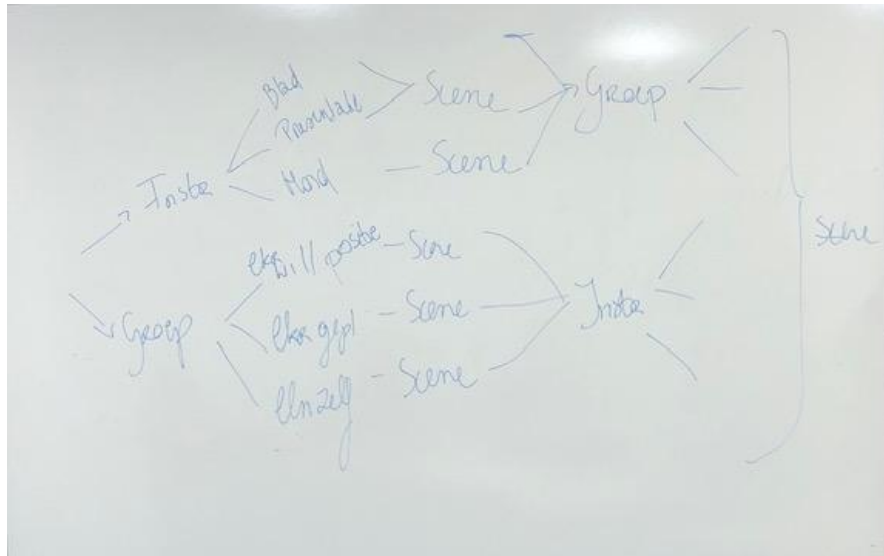
Klas: Eerste graad doorstroomfinaliteit; 16 leerlingen, klas 2A → bepaalde leerlingen worden aan het begin van het spel getoond met hun bijhorende informatie Leerkracht: De student zelf Onderwijsvak: Is bewust niet gekozen om de betrokkenheid van iedere student in het spel zo groot mogelijk te houden school: /
Onderwerp/thema: Groepswork Sleutelwoorden: Groepswork, rumoerige klas, oefenmomenten, veel diversiteit in klas
Bijkomende informatie: Het uur net voor de middagpauze want dan zijn blijkbaar veel kinderen 'hangry' (stage-evaring) Indeling klaslokaal: Banken staan in rijen achter elkaar, er is een smartboard (e-screen) en je moet hier je eigen laptop op aansluiten, leerlingen zitten voornamelijk alleen aan een bank Klassfeer: Rumoerige klas, onderlinge spanningen tussen bepaalde leerlingen

Figuur 15: De algemene informatie

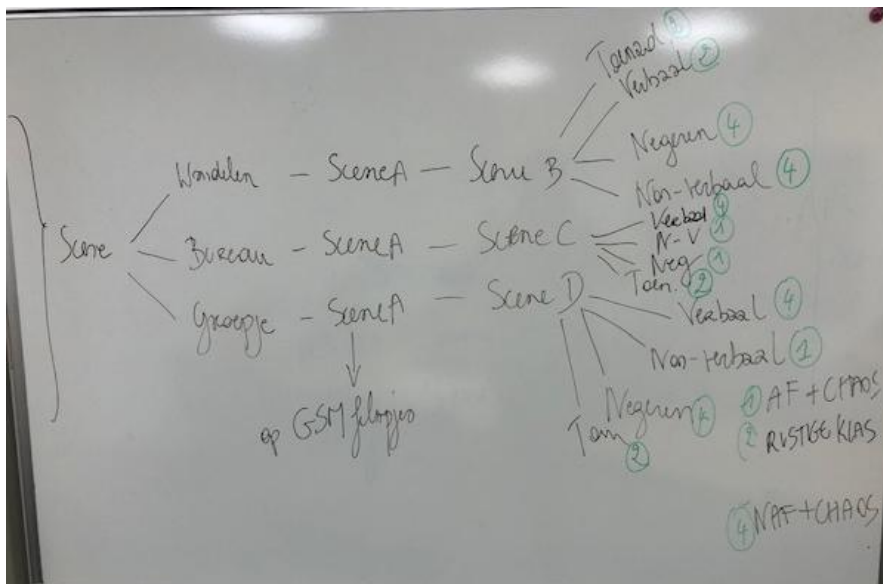
Synopsis (beknopte doorloop v.h. scenario)	Startsituatie
Het is 4^e lesuur Je hebt als leerkracht een groepswork voorzien om de leerstof van de voorbij lessenreeks op een creatieve manier in te oefenen. De groepjes worden gevormd en de leerlingen moeten per 3 werken. Je geeft uitleg over het groepswork en doorheen het lesuur gebeuren er allerlei dingen in de klas waarbij je klasmanagement op de proef gesteld wordt. Het is aan jou om al dan niet reactie te geven en je klas deze 50' rustig aan hun groepswork te laten werken.	Context: Het is een zeer drukke klas met veel diversiteit. Hierdoor is er een groot niveauverschil tussen de leerlingen. Er spelen ook onderlinge conflicties tussen de leerlingen waar jij als leerkracht niet altijd van op de hoogte bent maar die wel invloed hebben op hun gedrag tijdens jouw lessen. Klasregels: Leerlingen lopen niet rond zonder toestemming Leerlingen gaan met respect met elkaar om Geen GSM's in de klas → moeten in boekentas of in GSMhotel zitten Locatie: Klaslokaal Voorgeschiedenis leerkracht: - Jij hebt als leerkracht al meermaals een gesprek gevoerd met Kim over haar welbevinden in de klas. - Je hebt vaak in de les kleine discussies met David L. en Lize - Wat is je eerste indruk van deze klassituatie? Startsituatie leerkracht: Heb jij als student iets privé spelen? Dit zal invloed hebben op je lessen en je neemt dit onbewust mee. Wees je hiervan bewust bij het antwoorden doorheen het spel.

Figuur 16: Synopsis

Tijdens deze co-creatiesessie werden dan de hoofdlijnen van het scenario gekozen, suggesties geformuleerd voor het reflectieluik, de personages besproken en de achtergrondinformatie over de klas bepaald. Snel werd duidelijk dat de ideeën, keuzemomenten, dialogen, verhaallijnen... afgebakend moesten worden omdat de mogelijkheden bijna eindeloos waren. Om die reden is er dan ook voor een kort maar herkenbaar scenario gekozen zodat het binnen de werktijd van deze bachelorproef zou passen. De uitwerking van de hoofdlijnen van het scenario is te zien op afbeeldingen op volgende pagina.



Figuur 17: Scenario deel 1



Figuur 18: Scenario deel 2

2.4.2 Het scenario

De input die verzameld werd doorheen de twee co-creatiesessies werd omgezet in een scenario dat door de onderzoeker geschreven werd. Het volledige scenario is terug te vinden in bijlage 3.

Het scenario bestaat ruw gezien uit twee grote delen. Zo is er enerzijds deel 1 tot aan de start van het groepswerk en anderzijds deel 2 vanaf de start van het groepswerk.

- **Deel 1:** Binnen dit deel is er bewust gebruik gemaakt van dialooglijnen om te zorgen voor inleving in het scenario. Dit kan er soms toe leiden dat er veel tekst verschijnt om te lezen maar het zorgt wel voor de 'sfeerschepping'. Daarbij is er ook gekozen om bepaalde verhaallijnen van gesproken tekst te voorzien om er zo extra voor te zorgen dat er inleving is en dat door deze afwisseling het spel niet volledig in stilte gespeeld wordt.
- **Deel 2:** Binnen dit deel zijn er zo goed als geen dialooglijnen verwerkt maar wordt er vooral door de verteller veel informatie gegeven. Dit komt omdat binnen dit deel de focus niet meer gelegd wordt op de inleving, de spelers hebben zich namelijk tijdens

deel 1 al ingeleefd. Binnen dit deel ligt de focus echter op de uitkomst van het verhaal. Hier worden twee 'belangrijke' keuzes gemaakt, namelijk hoe de leerkracht het lesuur zal doorbrengen én hoe de leerkracht zal reageren op storend gedrag dat een groep leerlingen zal stellen. De uitkomst van deze keuzes is belangrijker dan het 'verzinnen' van mogelijke dialooglijnen waardoor er om die reden dus gekozen is om hier geen dialooglijnen toe te voegen.

Het ontwikkelen van dit scenario diende vooral als leidraad voor de onderzoeker wanneer alles in de Builder geplaatst moest worden. Het scenario zoals het in bijlage beschreven staat, geeft dan ook de grote lijnen weer. Afhankelijk van de gekozen lijn in de game verschilt de inhoud en de dialoog soms een klein beetje. Om een scenario te bedenken is er naast een verhaallijn ook nood aan personages die doorheen het spel een rol zullen spelen. Hieronder wordt besproken hoe deze tot stand gekomen zijn.

2.4.2.1 De personages

Om de personages van het spel te ontwikkelen, is er beroep gedaan op de bundel 'Klas van diversiteit en klasmanagement' die in de lessen van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' al gebruikt wordt. De afbeeldingen in deze bundel en dus ook de personages zijn ontwikkeld met behulp van AI. De kenmerken van de personages in deze bundel werden door de onderzoeker hier en daar aangepast zodat ze binnen de game zouden passen en zodat er profielen gecreëerd werden die effectief een rol konden spelen in het 'bemoeilijken' van het klasmanagement.

De eigenschappen die de personages bezitten, zijn dan doorheen de ontwikkeling van het spel nog erg veranderd. Zo werd er in het begin vooral vastgehouden aan de informatie uit de bundel maar naarmate de onderzoeker het spel aan het ontwikkelen was, merkte ze dat de helft van deze informatie niet in het spel gebruikt werd. Doorheen de verschillende spelversies zijn de eigenschappen/kenmerken van deze personages dus steeds bijgeschaafd. In de huidige spelversie staan kenmerken beschreven die doorheen het spel op de een of andere manier tot uiting komen of die doen blijken dat dit een zeer diverse klasgroep is. Hieronder de beschrijving van deze personages.



ANNA

- Anna is een doorzetter met een sterke wil;
- Anna heeft dyslexie.



AHMED

- Ahmed heeft ADHD;
- Ahmed wil soms zeer enthousiast zijn verhalen vertellen terwijl daar in de les geen ruimte voor is.



KIM

- Kim is transgender. Ze gaat sinds dit schooljaar als vrouw door het leven;
- Kim wordt binnen deze klasgroep niet aanvaard als transvrouw.



DAVID L.

- David zit nu voor het tweede jaar op rij in klas 2A. Hierdoor is hij niet meer gemotiveerd om taken/toetsen te maken.



DAVID R.

- David heeft ASS;
- David ervaart uitdagingen bij sociale interacties. Hierdoor blijft hij vaak 'over' wanneer er groepen gevormd moeten worden.



LIZE

- Lize wil influencer worden;
- Lize zit voor het tweede jaar op rij in klas 2A;
- Lize is schoolmoe.



SOPHIE

- Sophie heeft dyscalculie;
- Sophie is een grote flapuit die vaak eerst iets zegt voordat ze erover nadenkt. Dit heeft in het verleden al voor ruzie binnen deze klasgroep gezorgd.



RUVI

- Ruvi is hoogbegaafd;
- Ruvi neemt iedereen binnen de klasgroep mee op sleeptouw. Ze zorgt dat iedereen zich goed voelt en sluit nooit iemand uit.



LEERKRACHT

- De student zelf

Waarom heeft de onderzoeker niet gekozen voor de leerkracht die in de bundel 'Klas van diversiteit en klasmanagement' stond? Omdat er dan studenten zullen zijn die vanuit verveling, om interessant te doen bij vrienden, uit protest om niet te willen deelnemen... zouden zeggen: 'Ik denk wel dat Lisa zo zou antwoorden' en dan een heel irrelevant antwoord zullen aanduiden. Hierdoor zou heel de opzet van het spel verloren gaan. Nu moeten de studenten het hele spel lang nadenken vanuit de 'ik-persoon'. Of elke student dat ook effectief zal doen, is nog maar de vraag. Maar door het personage van de leerkracht niet als man of vrouw af te beelden wordt dit wel extra gestimuleerd.

Gaandeweg is de 'verteller' in de game ook uitgegroeid tot een volwaardig personage met afbeelding (zie afbeelding rechts). Dit omdat de verteller soms ook ingesproken tekst heeft en de onderzoeker vond dat er dan ook een afbeelding bij de stem moest horen. Aangezien de onderzoeker alle tekst zelf ingesproken heeft, is de afbeelding van de verteller een door de onderzoeker zelf getekende avatar van de onderzoeker geworden.



2.4.2.2 De verhaallijn

De verhaallijn werd, zoals eerder vermeld, gekozen tijdens de co-creatiesessies met de lectoren van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' en de promotor van deze bachelorproef. Er werd gekozen voor het thema 'Een groepswerk in het onderwijs' omdat dit voor studenten zeer herkenbaar is en er tijdens zulke momenten vaak klasmanagementskills nodig zijn die studenten (nog) niet bezitten.

Binnen dit verhaal zijn de keuzemomenten zeer strikt bepaald geworden. De keuzemomenten zijn gekozen o.b.v. leerstof die in het vak aangereikt wordt en vormen een dilemma voor de studenten. Oorspronkelijk bestond het verhaal uit 4 keuzemomenten die in de co-creatiesessies bepaald werden maar na het literatuuronderzoek heeft de onderzoeker helemaal aan het begin van de game nog een keuzemoment toegevoegd. Het gaat hier over de keuze om de klas al dan niet in de gang stil te laten worden alvorens het lokaal binnen te gaan. De onderzoeker vond dit een belangrijk moment omdat zij dit soms zelf vergat op stages en dan ook effectief merkte dat dit een invloed had op hoe vlot de les kon beginnen. Om die reden vond de onderzoeker het een belangrijk keuzemoment om aan de start van het spel toe te voegen.

De uitkomst van het verhaal is zeker niet de perfecte weergave van hoe dit in de praktijk zal verlopen. In de praktijk zijn er veel meer factoren om rekening mee te houden die bepalen of een klas rustig blijft of niet en of de leerlingen aan het einde van het lesuur een groepswerk afgerond hebben of niet. Daarom nogmaals de boodschap dat dit spel voor inzicht moet zorgen en geen oplossing is om studenten tot perfect klasmanagement te brengen.

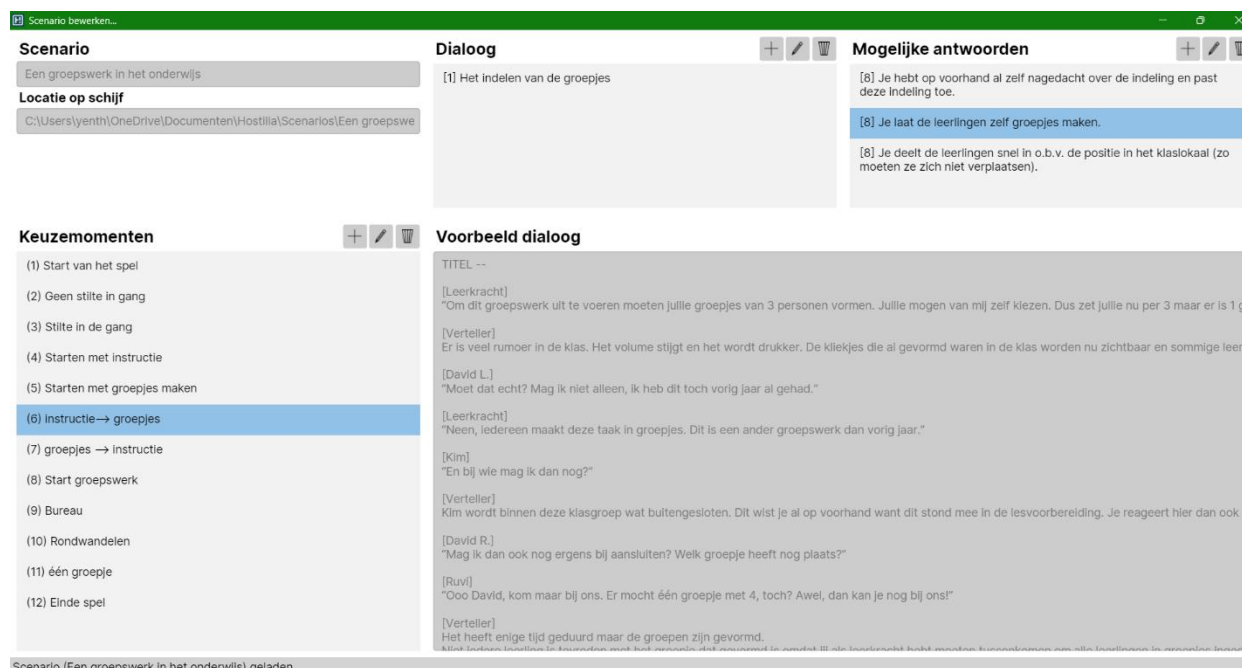
Deze verhaallijn en het gebruik van Hostilia creëert ook nog veel mogelijkheden tot uitbreiding in de toekomst. Zo kunnen er dialooglijnen toegevoegd worden waarbij er in een antwoord gekozen kan worden wat de leerkracht zou reageren. Of kan er op verschillende groepjes ingezoomd worden die elk ander storend gedrag vertonen. Meer over de mogelijkheden tot uitbreiding wordt besproken in '2.6 Mogelijkheden tot vervolg'.

2.4.3 De Hostilia Builder

Om de spelversie tot stand te brengen, moest het scenario geïmplementeerd worden in de Hostilia Builder. Dit is de werkomgeving die door de ontwikkelaars van Hostilia gemaakt is om je eigen scenario's vorm te geven. De applicatie die hiervoor gebruikt wordt, kan [gedownload worden](#) op de website van Hostilia.

Het werken met deze Builder is niet zo vanzelfsprekend. Zeker in het begin is er veel 'trial and error' aan te pas gekomen bij het onder de knie krijgen van deze omgeving. Zo was het vooral moeilijk om uit te zoeken wanneer je welke afbeeldingen moest invoegen, wanneer de gesproken tekst het best paste, of alle personages apart konden verschijnen of niet enzovoort. Dankzij de goede ondersteuning van Jan Baerts en het analyseren van de eigen spelversies die totaal niet deden wat ze moesten doen, werd het werken met de Builder na enige tijd toch gemakkelijker. De omgeving is zeer gebruiksvriendelijk aangezien er niet met codetaal gewerkt wordt en alles gewoon als tekst ingegeven kan worden. Het is wel handig enige kennis van programmeren te hebben om de structuur en analogie achter de Builder te begrijpen. Hoe de omgeving eruitziet, is op onderstaande afbeelding te zien.





Figuur 19: De Hostilia Builder

Omdat het werken met deze Builder het grootste deel van deze bachelorproef omvat wordt hieronder de werking van deze Builder toegelicht.

2.4.3.1 De werking van de Builder

Zoals op de afbeelding hierboven te zien is, staan de verschillende keuzemomenten helemaal links op het scherm. Deze keuzemomenten vormen de verschillende scènes die zich afspelen (al dan niet in volgorde) en die samen het verhaal vormen. Deze keuzemomenten hoeven niet allemaal afgespeeld te worden. Men voorziet deze keuzemomenten van een volgnummer, binnen deze bachelorproef 1 t.e.m. 12, en van een naam, bijvoorbeeld 'Start van het spel'. Deze naam wordt niet getoond in het spel, deze dient als leidraad voor de ontwikkelaar van het scenario. Afhankelijk van het antwoord dat gegeven wordt bij het maken van een keuze aan het einde van een keuzemoment, wordt er naar een specifiek keuzemoment gesprongen in de game en wordt die verhaallijn afgespeeld.

Op de afbeelding rechts is bijvoorbeeld te zien dat een bepaald keuzemoment twee antwoordmogelijkheden bevat. Het nummer dat voor het antwoord staat, bepaalt naar welk keuzemoment er in de game gesprongen zal worden. De tekst die bij het mogelijke antwoord staat, is de tekst die de spelers op hun smartphone zullen zien wanneer ze een keuze moeten maken.



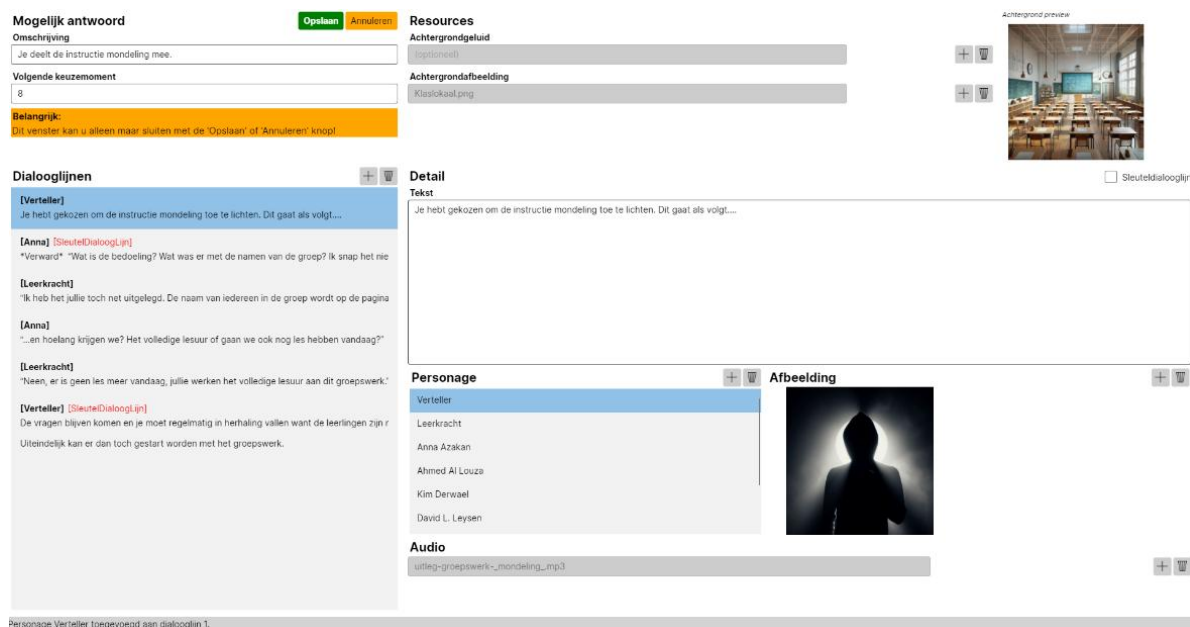
Figuur 20: Antwoordmogelijkheid Builder

Achter elke antwoordmogelijkheid zit nog een dialoog verwerkt die afgespeeld wordt alvorens er naar het nieuwe keuzemoment overgegaan wordt. Hier moet ook altijd een dialooglijn geschreven worden anders zal het spel vastlopen en zal er niet naar een volgend keuzemoment overgegaan worden. Deze dialoog wordt getoond bij 'Voorbeeld dialoog'. (zie afbeelding op volgende pagina)



Figuur 21: Dialoog achter keuzemoment

Dialooglijnen moeten per personage apart ingegeven worden. Hierbij kan er gewerkt worden met sleuteldialooglijnen (zie rode tekst op onderstaande afbeelding). Dit zijn lijnen die bepalen wat er wanneer op het scherm getoond wordt tijdens het spelen van de game. Wanneer een dialooglijn als sleuteldialooglijn gemarkeerd staat, worden alle dialooglijnen die ervoor staan tegelijkertijd op het scherm getoond tijdens het spelen van het spel. Zo kan je als builder dus bepalen welke dialooglijnen wanneer in het spel zullen verschijnen. Hoe de omgeving voor het bouwen van een dialoog eruitziet, is op onderstaande afbeelding te zien. Zo kan een scène (keuzemoment of mogelijk antwoord) voorzien worden van personages, achtergrondgeluid, een achtergrondaafbeelding, audio en dialooglijnen.



Figuur 22: Mogelijk antwoord

Volgens de werkwijze zoals hierboven beschreven, werd heel de spelversie voor deze bachelorproef vormgegeven. Eerst werd het scenario in grote lijnen uitgeschreven zodat de structuur duidelijk werd. Daarna werd het scenario in de Builder geplaatst en werden van daaruit telkens aanpassingen doorgevoerd om het spel vorm te geven. Zo werd er bijvoorbeeld al snel ontdekt dat terugspringen naar een vorig keuzemoment zorgde voor een loop in de game waarbij steeds dezelfde scènes herhaald werden. Hierdoor klopte de

volgorde van de verhaallijn niet meer en moesten bepaalde scènes, die in het scenario maar één keer beschreven stonden, op vier verschillende plaatsen in de Builder geplaatst worden. Het werken met deze Builder verliep doorheen het proces steeds vlotter waardoor het doorvoeren van aanpassingen ook steeds gemakkelijker verliep. Eens de werking volledig eigengemaakt was, kon er dan ook overgegaan worden naar het uitbreiden van het scenario en het toevoegen van extra elementen zoals spraak of achtergrondgeluid.

Telkens het scenario gebuild was door de onderzoeker, werd het naar Jan Baerts doorgestuurd zodat hij het in Hostilia kon plaatsen en het terug aan de onderzoeker kon bezorgen zodat er eventueel nieuwe aanpassingen doorgevoerd konden worden waar dit nodig bleek te zijn. Dit proces werd 9 keer herhaald.

2.4.3.2 De beperkingen binnen de Hostilia Builder

Aangezien deze bachelorproef gemaakt werd in een omgeving die al bestond, waren er een aantal beperkingen bij het uitwerken en implementeren van het scenario. Zo konden er bijvoorbeeld geen bewegende animaties gebruikt worden omdat de omgeving werkt met afbeeldingen. Achteraf bekeken is dit misschien zelfs beter aangezien de focus zo niet afgeleid wordt van de tekst in de game en dus ook niet van het doel van de game. Daarnaast kon de lay-out van het spel dus ook niet aangepast worden. Deze opmerking kreeg de onderzoeker tijdens verschillende testfases maar het resultaat wordt gebuild in het 'sjabloon' dat door de ontwikkelaars al gemaakt is en dit kon niet veranderd worden.

Bij het implementeren van het scenario in de Builder, wordt er gewerkt met absolute paden i.p.v. relatieve paden. Wat inhoudt dat een scenario dat op een bepaalde computer gestart wordt ook op die computer afgewerkt moet worden. Het scenario zal wel openen op een andere computer maar bijvoorbeeld de afbeeldingen en audio zullen dan niet beschikbaar zijn. Met andere woorden, personen die aanpassingen willen doorvoeren aan het scenario en de spelversie van deze bachelorproef zullen quasi vanaf nul moeten starten als ze dit op hun eigen computer willen doen. Misschien kan dit in een nieuwe Hostilia-versie in de toekomst aangepast worden, maar daar is momenteel geen verdere info over.

Het reflectieeluk aan het einde van de game kan niet uit het spel gehaald worden of aangepast worden en behoort dus ook tot deze bachelorproef. De vragen die 'irrelevant' zijn voor de onderwijscontext kunnen door de facilitator wel overgeslagen worden. Om toch een houvast te bieden staan er in de handleiding die voor de lectoren ontworpen is enkele voorbeeldvragen om tijdens het reflectieeluk te bespreken. Hostilia kan ook gewoon afgesloten worden na het doorlopen van het scenario waarna er overgegaan kan worden naar een eigen reflectie binnen onderwijscontext.

2.4.4 De verschillende testfases en spelversies

Een ontwerp is nooit onmiddellijk goed en moest dus uitvoerig getest en bijgeschaafd worden. Om een resultaat af te leveren dat een meerwaarde zou zijn binnen het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' zijn er verschillende testfases met verschillende spelversies uitgevoerd om tot het eindresultaat te komen.

Er zijn verschillende soorten testen uitgevoerd. Zo heeft de onderzoeker regelmatig zelf testen met de game uitgevoerd om te achterhalen of alles naar behoren werkte en om op die manier kleine aanpassingen door te voeren en bepaalde zaken uit te proberen. Deze manier van testen wordt besproken in 2.4.4.1. Daarnaast zijn er twee grotere testfases uitgevoerd om het spel bij het 'publiek' te testen. Deze testfases worden besproken in 2.4.4.2 en 2.4.4.3.

2.4.4.1 Testen door de onderzoeker uitgevoerd

De soort testen die het vaakst zijn uitgevoerd zijn de testen die de onderzoeker zelf uitgevoerd heeft wanneer zij het gebuilde scenario van Jan terug doorgestuurd kreeg. Dit proces volgde altijd eenzelfde patroon:

1. De onderzoeker maakte een scenario in de Hostilia Builder;
2. De onderzoeker stuurde dit scenario door naar Jan, zodat hij hier een build van kon maken;
3. Deze build werd door Jan terug doorgestuurd naar de onderzoeker;
4. De onderzoeker opende de build en speelde het spel om te kijken of alles werkte zoals de onderzoeker het voor ogen had;
5. De onderzoeker voerde aanpassingen door en ontwikkelde een nieuw scenario;

Deze cyclus is doorheen deze bachelorproef zeer vaak doorlopen. Soms voor grote aanpassingen, zeker in het begin, maar naar het einde toe voor steeds kleinere aanpassingen. De verschillende versies van het spel met een video om het visueel te maken, zijn terug te vinden op de [website](#).

2.4.4.2 Testfase met lectoren: 17 januari 2025

Op 17 januari 2025 werd een eerste test met 'publiek' uitgevoerd. Hierbij werd het scenario dat toen in Hostilia gebuild was, getest met enkele lectoren binnen PXL-Education. Hoe het spel er toen uitzag, is terug te vinden op de website onder de titel 'Testfase met lectoren PXL-Education: 17 januari 2025' of door de QR-code rechts te scannen of erop te klikken.



De opzet van deze testfase was de eerste versie van het scenario door de lectoren te laten spelen om hen op die manier kennis te laten maken met Hostilia enerzijds en de opzet van deze bachelorproef anderzijds.

Deze eerste 'echte' test is niet kunnen doorgaan zoals oorspronkelijk gepland. Door een probleem met de licentie van Hostilia konden er geen deelnemers in de game geraken en kon het spel dus niet gespeeld worden zoals het oorspronkelijk bedoeld was. De lectoren konden niet zelf antwoorden via hun smartphone en de onderzoeker moest als facilitator een antwoord doorvoeren in de game via de laptop. Hierdoor ging het concept dat 'de stem van de meerderheid het verloop van het spel stuurt', verloren. Dit 'probleem' werd opgelost door de lectoren op hun smartphone of een stuk papier hun antwoordmogelijkheid te laten noteren waarna de optie met de meeste stemmen gekozen werd en het spel op die manier toch door de lectoren gestuurd werd.

Tijdens deze eerste test zat er nog maar een deel van het scenario in de Builder. Toch zorgde deze eerste testfase voor veel nieuwe inzichten bij de onderzoeker. Zij kreeg hier zeer veel feedback en suggesties om mee aan de slag te gaan voor het uitschrijven van het vervolg. De belangrijkste inzichten die meegenomen werden in een nieuw ontwerp waren:

- Er is zeer veel tekst om te lezen. Kan dit niet korter?;
- De afbeeldingen zijn klein, kan dit op een apart blad bij het spel gevoegd worden?;
- Voorzie voorbeeldreflectievragen voor tijdens het reflectieeluk;
- Het is wel heel stil als dit in volledige stilte gespeeld moet worden;
→ [Hierna werd er met audio geëxperimenteerd.](#)
- Er staat te veel informatie bij de personages. De studenten zullen dit nooit allemaal onthouden.

Na deze zeer interessante sessie werd het scenario verder uitgewerkt. Er werd een extra keuzemoment toegevoegd, de personages werden een eerste keer aangepast en de eerste stappen richting een spel met audio werden gezet.

2.4.4.3 De eerste audioversie

Na de test met de lectoren werd er audio toegevoegd aan het scenario. Oorspronkelijk wou de onderzoeker via de audio heel erg inzetten op sfeerschepping en de intro aan het begin van het spel inspreken. Al snel bleek het gebruik van audio niet zo evident. Achtergrondgeluiden leken zich in een loop af te slepen en in tegenstelling tot wat de onderzoeker zelf dacht, stopte deze audio niet wanneer er naar een volgend keuzemoment overgegaan werd. De lengte van een audiobestand bleek dus zeer belangrijk te zijn. De eerste audioversie was dus geen succes maar zorgde wel voor zeer veel inzichten voor de onderzoeker zelf. Hoe deze versie eruitzag en vooral klonk, is op de website terug te vinden onder de titel 'Eerste audioversie' of door de QR-code rechts te scannen of erop te klikken.



Dankzij deze spelversie heeft de onderzoeker zeer veel inzichten verzameld.

- Audio's die als achtergrondgeluid in Hostilia geplaatst worden, worden in een loop afgespeeld en overgenomen in scènes die geen achtergrondgeluid bevatten.
→ Dit was niet de bedoeling dus dit moest aangepast worden.
- Ingesproken audio moet volledig afgespeeld worden en stopt niet wanneer er op 'Zet scenario voort...' geklikt wordt.
→ Zeer belangrijk om de overlap in de scènes te vermijden.
- Audio die gebruikt wordt moet, net zoals afbeeldingen, op de dialooglijn vóór de sleuteldialooglijn geplaatst worden en wordt afgespeeld zodra aan de verhaallijn begonnen wordt.
- Audio afspelen en de tekst die ingesproken is tegelijkertijd op het scherm tonen werkt zeer afleidend.
→ De zin 'Luister naar de audio.' werd toegevoegd.
- Er bleek zelfs een fout in het scenario te zijn waardoor het spel niet verder doorliep na het laatste keuzemoment.
→ Dit was een toevallige ontdekking maar wel belangrijk met het oog op de testfase met de studenten van PXL-Education.

2.4.4.4 Testfase met studenten 2^e jaar LSO⁶: 28 maart 2025

Na een reeks van testen en spelversies die enkel door de onderzoeker (en Jan) bekeken waren, werd het nog eens tijd om het scenario bij het grote publiek te testen. Er werd gekozen om het spel te testen bij de doelgroep van deze bachelorproef, de studenten van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement'. Omdat dit onderwijsvak een vak is dat in het eerste semester gegeven wordt, vormden de studenten die nu het onderwijsvak 'Coaching en leerlingbegeleiding' volgden maar het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' afgerond hadden, de testgroep.

Op 28 maart 2025 zijn er twee testen uitgevoerd met deze studenten. Een testgroep in de voormiddag en een testgroep in de namiddag. Ook hier was de licentie voor Hostilia nog niet in orde maar had Jan Baerts ervoor gezorgd dat er een .apk-versie beschikbaar was voor Android toestellen zodat de onderzoeker toch een test kon uitvoeren. Hier is het spel dus ook niet volledig getest kunnen worden zoals bedoeld was omdat studenten met een iPhone niet konden deelnemen en de studenten dus per 2 of per 3 hebben gespeeld zodat toch iedereen kon participeren.

⁶ LSO = leerkracht secundair onderwijs

Uit deze testfase heeft de onderzoeker ook weer zeer veel nuttige feedback gehaald. Door de input van het moment zijn de twee testen op een andere manier verlopen. In de testgroep van de ochtend werd het spel getest zoals het in Hostilia zat, met alle audio. De testgroep van de namiddag kreeg een spelversie waarbij enkel de instructie te horen was maar al het andere achtergrondgeluid niet hoorbaar was.

Tijdens de eerste test werd het spel dus gespeeld zoals het door de onderzoeker voorzien was, met alle audio. De onderzoeker wist dat de audio nog niet overal deed wat het moest doen omdat zij toen niet wist hoelang bepaalde audio moest duren. Deze informatie werd op voorhand ook aan de studenten meegedeeld. Na deze test kwam de opmerking dat het geluid vaak afleidend werkte op de momenten dat er veel gelezen moest worden. De bedoeling van het geluid was het creëren van sfeer om de studenten te laten merken dat bepaalde keuzes voor een rumoerige klas zorgden. Het geluid bleek soms nuttig (in de overgangsfases) en soms storend (bij het lezen). Aangezien er nog een tweede test moest plaatsvinden, heeft de onderzoeker er toen voor gekozen om het omgekeerde te testen, namelijk een spelversie zonder audio. De tweede testgroep kreeg dus de spelversie zonder geluid zodat de onderzoeker het contrast kon zien. De feedback van de studenten hier was dat het inderdaad stil was. De lector die tijdens beide sessies aanwezig was, had als feedback dat het geluid toch wel nuttig was maar dat er een tussenweg gevonden moest worden.

Hoe deze spelversie met alle audio klonk en eruitzag, is terug te vinden op de website onder de titel 'Test met studenten PXL-Education: 28 maart 2025' of door de QR-code rechts te scannen of erop te klikken.



De onderzoeker is met alle verzamelde feedback aan de slag gegaan en heeft een tussenweg voor de audio proberen vinden voor de finale versie van het spel.

De opzet van de bachelorproef was het inzicht van toekomstige leerkrachten in hun klasmanagement te vergroten. Door de feedback die de onderzoeker van de studenten gekregen heeft, bleek dat dit doel bereikt werd. Beide testgroepen zagen de meerwaarde van de game in en zouden dit zeker nuttig gevonden hebben tijdens het aangeleerd krijgen van de theorie rond klasmanagement. Daarbij kwam wel het belangrijke punt naar boven dat de reflectie aan het einde van de game belangrijker is dan de game zelf maar dat de game een mooi startpunt is voor inzicht en conversatie.

2.4.4.5 De finale spelversie

Na het uitvoeren van alle testfases werd het tijd om de laatste versie van het spel te ontwikkelen. Binnen deze versie is er een middenweg gezocht voor het gebruik van audio. De audio wordt nu gebruikt om instructies te geven of dient als 'opvulling' van de overgangsmomenten om hier aan sfeerschepping te doen. Er is ook een afwisseling gezocht tussen ingesproken audio en tussen het lezen van de verschillende dialooglijnen om ervoor te zorgen dat elke verhaallijn toch minstens één keer naar audio kan luisteren en niet alles in volledige stilte gespeeld wordt. Daarnaast zijn er ook emoties toegevoegd aan de personages. Zo staat er nu soms beschreven hoe een bepaalde dialooglijn gelezen moet worden, bijvoorbeeld *boos*. Dit om ervoor te zorgen dat studenten die moeite zouden hebben met het interpreteren van geschreven tekst ook weten hoe bepaalde dialooglijnen bedoeld zijn.

Hoe deze finale versie eruitziet is op de website terug te vinden onder de titel 'Het eindresultaat' of door de QR-code rechts te scannen of erop te klikken.



2.5 De handleiding voor de lectoren en de studentenbundel

2.5.1 De handleiding voor de lectoren

Om het spel inzetbaar te maken in de lessen van het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' is er een handleiding voor de lectoren ontwikkeld. Binnen deze handleiding worden volgende elementen besproken:

- Hoe werkt Hostilia?;
 - Hoe Hostilia opstarten op de laptop?;
 - Hoe een spelsessie opstarten?;
 - Het spelen van het scenario;
 - Het reflectieluik;
- Voorbereiding en introductie;
- Praktische aspecten m.b.t. de facilitator;
- De afbeeldingen die doorheen de game getoond zullen worden;
- De verschillende keuzemomenten;
- Notities (om belangrijke aspecten tijdens het spelen te noteren);
- De reflectie.

Door het ontwikkelen van deze handleiding kunnen ook alle toekomstige lectoren van dit onderwijsvak het spel inzetten in hun lessen zonder deel te zijn geweest van deze bachelorproef. De volledige handleiding is in bijlage 4 terug te vinden.

2.5.2 De studentenbundel

Uit de verschillende testfases is gebleken dat de studenten tijdens het spelen van het spel graag een houvast zouden hebben om naar terug te grijpen tijdens het reflectiemoment. Daarom is er een bundel ontwikkeld die de studenten op hun laptop kunnen openen tijdens het spelen van het spel. Ze kunnen deze bundel ook zelf afprinten als ze dit fijner zouden vinden. In deze bundel is het volgende opgenomen:

- De app downloaden;
- De afbeelding van de LVB⁷ die aan het begin van de game getoond wordt;
- De personages met bijhorende kenmerken;
- De verschillende keuzemomenten;
- De afbeeldingen met tekst die getoond worden in het spel;
- Een sectie om notities te maken voor tijdens het reflectiemoment.

De keuzemomenten zijn in de bundel opgenomen zodat studenten tijdens het spelen van het spel eventueel kunnen aanduiden welk antwoord er gekozen is door de groep of welk antwoord ze zelf gaven om dat later te gebruiken tijdens het reflectiemoment.

De afbeeldingen die getoond worden zijn ook aan deze bundel toegevoegd omdat deze een standaardformaat in de game hebben en het voor de achterste rijen in een klaslokaal moeilijk kan zijn om de tekst hierop te kunnen lezen.

De volledige bundel is in bijlage 5 terug te vinden.

⁷ LVB = lesvoorbereiding

2.6 Mogelijkheden tot vervolg

Volgens de onderzoeker heeft deze bachelorproef nog zeer veel vervolgmogelijkheden. Het scenario dat nu ontwikkeld werd, paste mooi binnen de tijd die voor deze bachelorproef voorzien was. Maar de onderzoeker ziet nog zeer veel potentieel voor vervolgopdrachten.

Ten eerste zou er een nieuw scenario ontwikkeld kunnen worden dat uitdagender is. Een scenario waarin de klas opstandiger is of waarin er meer problemen zijn en deze ook meer tot uiting komen in de game waardoor er meer klasmanagementskills nodig zijn of waardoor de studenten dieper moeten nadenken over hun antwoord.

Ook zouden er per onderwijsvak scenario's ontwikkeld kunnen worden die dan in de didactische ateliers gespeeld zouden kunnen worden. Scenario's die dan specifieke moeilijkheden per onderwijsvak weergeven want elk onderwijsvak heeft zijn specifieke moeilijkheden. Zo zou er dus ook zeker een scenario voor de studenten lichamelijke opvoeding ontwikkeld kunnen worden omdat deze lessen toch nog net iets anders verlopen dan een les van eender ander onderwijsvak.

Daarnaast zou het scenario dat nu ontwikkeld is, nog verder uitgebreid kunnen worden door er meer theorie in te verwerken en meer keuzemomenten toe te voegen. Of bijvoorbeeld de student zelf te laten kiezen hoe hij/zij zou reageren op de transfobe uitspraak in de game of de student zelf een reactie te laten kiezen op het GSM-gebruik van de leerlingen. Deze reacties zitten nu in de dialooglijnen al verwerkt maar wie weet reageren de studenten daar zelf anders op.

Verder zou er voor het onderwijsvak 'Diversiteit en klasmanagement' een scenario ontwikkeld kunnen worden voor het deel rond diversiteit. Bijvoorbeeld een klas met zeer veel leerlingen met specifieke noden. Hoe zou de student dit aanpakken? Hoe zou hij/zij zich voorbereiden? Hoe verloopt zo'n les?

De onderzoeker ziet zelfs een mogelijkheid om een scenario te ontwikkelen om binnen het onderwijsvak 'Coaching en leerlingbegeleiding' gesprekken met ouders te oefenen. Zo kan er bijvoorbeeld een ouderavond gesimuleerd worden waarbij een slechtnieuwsgesprek gevoerd moet worden en waarbij de studenten dan moeten kiezen hoe ze dit aanpakken en wat ze antwoorden op bepaalde vragen of in bepaalde situaties.

Conclusie – Besluit

Klasmanagement is een zeer complex gegeven waar in de hedendaagse onderwijspraktijk steeds meer aandacht voor is. De complexiteit ligt in het feit dat klasmanagement niet enkel gaat over het behouden van orde in de klas, maar zeker ook over het creëren van een positieve leeromgeving, het effectief plannen en uitvoeren van de lessen, het aanpassen van deze lessen aan de diverse klasgroepen alsook over de relatie tussen leerkracht en leerling. Dit alles zorgt ervoor dat het aanleren van klasmanagement aan toekomstige leerkrachten zeer uitdagend is. Verschillende hogescholen in Vlaanderen hebben een andere aanpak en methodiek om klasmanagement te implementeren doorheen de opleiding maar toch blijkt dat de meerderheid van de studenten zich bij het binnenstappen van een klaslokaal niet 'klaar' voelt om hun aangeleerde klasmanagementskills ook effectief in te zetten.

Game-Based Learning heeft sinds de Digisprong opmars gemaakt binnen het onderwijs. Uit recente onderzoeken blijkt dan ook dat deze vorm van leren efficiënt is. Daarbij is het wel belangrijk te begrijpen dat het gebruik van een game niet zomaar alle lesinhouden kan vervangen. Het gebruik van Hostilia is een mooi voorbeeld van Game-Based Learning en door het testen van deze bachelorproef weet de onderzoeker dat het onderzoeksdoel bereikt wordt. De testgroepen geven aan dat het ontwikkelde scenario zou kunnen bijdragen tot het vergroten van het inzicht in hun klasmanagement doordat het scenario dat ontwikkeld is hen onmiddellijk laat zien welke reactie een bepaalde actie kan hebben binnen de klaspraktijk. De keuzemogelijkheden zorgden tijdens de testfases al voor gespreksstof onderling en daaruit blijkt dat het spel dus het beoogde doel bereikt. Het reflectieeluk daarentegen is dan weer een mooi aanknopingspunt om een gesprek tussen lector en student te starten. Hierbij kan dan niet enkel gereflecteerd worden over de antwoorden en acties tijdens het spel maar kan er ook van het moment gebruik gemaakt worden om goede praktijkvoorbeelden met elkaar te delen waardoor het inzicht in klasmanagement van de student nogmaals vergroot wordt.

Kortom, Hostilia kan ingezet worden om het klasmanagement van toekomstige leerkrachten te vergroten door scenario's te creëren die op het onderwijs en klasmanagement gericht zijn en deze in de game te implementeren. Door het reflectieeluk aan het einde van de game en het reflecteren over de gemaakte keuzes doorheen het spel zal het inzicht van toekomstige leerkrachten in hun klasmanagement dus vergroot worden.

Lijst met figuren

Figuur 1: Mogelijk scenario in Hostilia	11
Figuur 2: Scherm smartphone tijdens keuzemoment	12
Figuur 3: De ORID-cyclus (the Institute of Cultural Affairs, 2014)	13
Figuur 4: Het GROW-model in coaching.....	14
Figuur 5: De 6 kenmerken van een klas (Doyle).....	20
Figuur 6: Vier basiselementen van goed klasbeheer (Redant, 2015).....	22
Figuur 7: Samenvattend kader Doyle en Redant (2017)	24
Figuur 8: De maatregelenladder van PXL-Education	30
Figuur 9: Het model van klasmanagement PXL-Education	33
Figuur 10: De onderzoekscyclus	38
Figuur 11: Brainstorm An Vanfroyenhoven.....	40
Figuur 12: Brainstorm Doha Ramzi.....	40
Figuur 13: Brainstorm Eveline Carbone	40
Figuur 14: Brainstorm Ruben Kelchtermans	41
Figuur 15: De algemene informatie.....	42
Figuur 16: Synopsis.....	42
Figuur 17: Scenario deel 1	43
Figuur 18: Scenario deel 2	43
Figuur 19: De Hostilia Builder	47
Figuur 20: Antwoordmogelijkheid Builder.....	47
Figuur 21: Dialoog achter keuzemoment	48
Figuur 22: Mogelijk antwoord.....	48

Literatuurlijst

AAN DE SLAG MET HOSTILIA, EEN EDUGAME DIE (ZORG)TEAMS ONDERSTEUNT IN HET OMGAAN MET AGRESSIE. (2024). Geraadpleegd via <https://research-expertise.ucll.be/nl/dienstverlening/items/hostilia>

Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure over de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd via <https://biblio.ugent.be/publication/629210>

Akcaova, G. & de Zaldumbide, P. A. O. (2024) *Het concept van Game-Based Learning.* Geraadpleegd op 15 januari 2025 via <https://www.surf.nl/files/2024-10/game-based-learning-whitepaper-nl.pdf>

Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context.* Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Geraadpleegd via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12917>

Balledux, M., Hoex, J. Speetjens, P., Vink, C. & Vlaardingerbroek, S. (2022). *Opgroeien doe je samen.* Geraadpleegd op 2 februari 2025 via <https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/opgroeien-doe-je-samen.pdf>

Barbier, K., Donche, V. & Verschuere, K. (2019). *Academic (under)achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective.* Geraadpleegd op 13 april 2025 via <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02533/full>

Basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs. (2007). Geraadpleegd op 27 januari 2025 via <https://voedinghotel.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/leraar-sekundair-onderwijs-basiscompetenties.pdf>

Beckers, K. (2021). *Als jonge leerkracht moet je vooral de gaten vullen.* Geraadpleegd op 2 mei 2024 via https://www.standaard.be/cnt/dmf20211205_98034940

BELGA. (2023). *Lerarenopleiding moet beter, zegt onderwijsveld.* Geraadpleegd via https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20230918_91108237

Berg, B. (2024). *Orde in het klaslokaal: 'De zes ordeverstoringe eigenschappen'.* Geraadpleegd via <https://eenmeesterinleren.nl/ordeverstoringe-eigenschappen-in-een-klaslokaal/>

Bijlsma, J. (2024). *Klassenmanagement: Wat is het en hoe werkt het?* Geraadpleegd op 26 april 2025 via <https://klassenkracht.nl/klassenmanagement/>

Blankenstijn & Partners. (2015). *Werkvormen Stappen Zetten met Grow Model.* Geraadpleegd op 18 april 2025 via <https://www.bpopleidingen.nl/werkvorm-stappen-grow-model/>

Boderé, A., Sassenus, S., & Van Petegem, P. (2018). *Het onderwijs in de 21ste eeuw. Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen.* Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 2 mei 2024 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12173>

Carbone, E., Eyben, C., Kelchtermans, R. & Ramzi, D. (2024a). *Diversiteit en klasmanagement: Klasmanagement: Curatieve luik*. [Interne publicatie]. Hogeschool PXL, Hasselt.

Carbone, E., Eyben, C., Kelchtermans, R. & Ramzi, D. (2024b). *Diversiteit en klasmanagement: Klasmanagement: proactieve/preventieve luik*. [Interne publicatie]. Hogeschool PXL, Hasselt.

ChatGPT. (2025). *Systeemdenken in Game-Based Learning?* [Large language model]. Geraadpleegd op 20 april 2025 om 9u00 via <https://chatgpt.com/>

Coucke, S. (2017). *"Klasmanagement? Mijn eerste week was een complete ramp"*. Geraadpleegd via <https://www.klasse.be/100990/klasmanagement-ook-mijn-eerste-week-was-een-complete-ramp/>

Daniels, K. (2023). *PXL-zorginnovaties (6): Hostilia*. Geraadpleegd via <https://www.pxlexperts.be/pxl-zorginnovaties-6-hostilia/>

Departement Onderwijs en Vorming. (z.j.). *Commissie van wijzen – prioriteit voor professionaliteit*. Geraadpleegd op 2 februari 2025 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf>
De Onderwijstafel – Klasmanagement. (2024). Geraadpleegd via https://www.youtube.com/watch?v=wTw_WppT-I

Econocom. (2025). *Digisprong*. Geraadpleegd op 15 januari 2025 via https://education.econocom.be/digisprong/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiA4rK8BhD7ARIsAF5LXIQ-BVpjgh3usRVGMSJUH-cg48VaGkfoeuqATYHkhsArZgsQ-Rm_saAniYEALw_wcB

ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs. (2022). *Let the games begin! Tips en tricks bij game-based teaching*. Geraadpleegd via <https://medialibrary.uantwerpen.be/files/53980/6a3847d2-b456-44e4-9154-979dae2ff15e.pdf>

Frederix, S. (2024). *Straffen en belonen: 12 tips en inzichten*. Geraadpleegd op 5 februari 2025 via <https://www.klasse.be/154032/straffen-en-belonen-12-tips-en-inzichten/>

Gilbraith, M. (2014). *Four steps to a universal principle of facilitation and learning*. Geraadpleegd op 29 januari 2025 via <https://martingilbraith.com/2014/02/25/four-steps-to-a-universal-principle-of-facilitation-and-learning/>

Goossens, S. (2022). *Storend gedrag? Pak het aan met executieve functies!* Geraadpleegd op 31 januari 2025 via <https://www.klasse.be/526825/storend-gedrag-executieve-functies/>

Govaerts, S. (2024). *Wat elke leraar moet weten over het tienerbrein*. Geraadpleegd op 25 januari 2025 via <https://www.klasse.be/124931/tienerebrein-tieners-werk-in-uitvoering/>

Goossens, S. & Van De Pontseele, F. (2024). *Hoe maak je een hechte klas? Benut de 'gouden weken'*. Geraadpleegd op 5 februari 2025 via <https://www.klasse.be/267516/hoe-maak-je-een-hechte-klas-4-fases-groepsvorming/>

GROW-model: een praktisch hulpmiddel bij coachgesprekken. (2021). Geraadpleegd op 18 april 2025 via <https://www.imkopleidingen.nl/nieuws/grow-model->

[coaching/#:~:text=De%20letters%20GROW%20staan%20voor,bezig%20bent%20met%20coachend%20leidinggeven](#)

Hommer, L. & Sailer, M. (2020). *The Gamification of Learning: a Meta-analysis*. Geraadpleegd op 19 april 2025 via

https://www.researchgate.net/publication/335189630_The_Gamification_of_Learning_a_Meta-analysis

Hostilia. (z.j.). Geraadpleegd via <https://www.hostilia.be/>

Howest Studiegids. (2024). *Praktijk 2 – Wiskunde*. Geraadpleegd op 5 februari 2025 via

<https://bamaflexweb.howest.be/bamaflexweb/BMFUIDetailxOLOD.aspx?a=100871&b=5&c=1>

Human Vitality. (2019). *Situationeel leiderschap*. Geraadpleegd op 5 februari 2025 via

<https://humanvitality.nl/nieuws/situationeel-leiderschap/>

Kelchtermans, R. (2023). *Klasmanagement LSO*. Geraadpleegd op 29 maart 2024 via

<https://hogeschoolpxl.sharepoint.com/sites/KlasmanagementLSO>

Kenmerken van de klas (Doyle). (2021). Geraadpleegd via [https://www.studocu.com/nl-be/document/universiteit-antwerpen/onderwijskundige-concepten-1/kaders-](https://www.studocu.com/nl-be/document/universiteit-antwerpen/onderwijskundige-concepten-1/kaders-klasmanagement/30331915)

[klasmanagement/30331915](https://www.studocu.com/nl-be/document/universiteit-antwerpen/onderwijskundige-concepten-1/kaders-klasmanagement/30331915)

Kerpel, A. (2023). *Klassenmanagement*. Geraadpleegd via [https://wjl-](https://wjl-leren.nl/klassenmanagement-artikel.php)

[leren.nl/klassenmanagement-artikel.php](https://wjl-leren.nl/klassenmanagement-artikel.php)

Klasse. (2017). *Verbeter je klasmanagement: 10 tips*. Geraadpleegd via

<https://www.klasse.be/100095/10-tips-voor-beter-klasmanagement/>

Klasse. (2022). *Games in de klas: wanneer werken ze?* Geraadpleegd op 18 januari 2025

via <https://www.klasse.be/520648/games-in-de-klas-wanneer-werken-ze/>

Klasse. (2023a) “*Elke leraar voelt zich soms onzeker over klasmanagement*”. Geraadpleegd

via https://issuu.com/klasse.be/docs/kma_032_issuu/16

Klasse. (2023b). *Klasmanagement: “Leerlingen willen leraar met een X-factor.”*

Geraadpleegd op 28 april 2024 via [https://www.klasse.be/137137/klasmanagement-](https://www.klasse.be/137137/klasmanagement-leerlingen-willen-leraar-met-een-x-factor/)

[leerlingen-willen-leraar-met-een-x-factor/](https://www.klasse.be/137137/klasmanagement-leerlingen-willen-leraar-met-een-x-factor/)

Lamers, C. (z.j.). *Onderwijstips – Klasmanagement*. Geraadpleegd op 2/2/2025 via

<https://www.deltatrainingen.nl/onderwijstips/108-klassenmanagement>

Liese. (2024) *Wat doen wij?* Geraadpleegd op 20 december 2024 via <https://pilipilgames.be/>

Microsoft Copilot. (2024). *Definitie procesdenken binnen klasmanagement* [Large language

model]. Geraadpleegd op 11 mei 2024 om 17u07 via

<https://copilot.microsoft.com/?wlexpsignin=1>

Microsoft Copilot. (2025a). *Curatief klasmanagement*. [Large language model].

Geraadpleegd op 4 januari 2025 om 15u33 via <https://copilot.microsoft.com/?wlexpsignin=1>

Microsoft Copilot. (2025b). *Uitleg ORID-cyclus binnen het onderwijs* [Large language model].

Geraadpleegd op 17 januari 2025 om 19u40 via <https://copilot.microsoft.com/?wlexpsignin=1>

Microsoft Copilot. (2025c). *Wat is het verschil tussen preventief en proactief klasmanagement?* [Large language model]. Geraadpleegd op 21 januari 2025 om 13u45 via <https://copilot.microsoft.com/?wlexpsignin=1>

Microsoft Copilot. (2025d). *Wat is preventief klasmanagement?* [Large language model]. Geraadpleegd op 21 januari 2025 om 12u30 via <https://copilot.microsoft.com/?wlexpsignin=1>

Microsoft Copilot. (2025e). *Wat is situationeel leiderschap in het onderwijs?* [Large language model]. Geraadpleegd op 21 januari 2025 om 12u35 via <https://copilot.microsoft.com/?wlexpsignin=1>

Microsoft Copilot. (2025f). *Wat is het verschil tussen de ORID-cyclus en het GROW-model?* [Large language model]. Geraadpleegd op 18 april 2025 om 16u00 via <https://copilot.microsoft.com/?wlexpsignin=1>

Moles, O.C. (1989). *Strategies to reduce student misbehavior*. Geraadpleegd op 1 februari 2025 via <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=dUedAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=doyle+1986+classroom+organization+and+management&ots=bzjYpOerLT&sig=XbNlKkoTkefvoAO6GVk3ftCFUTU#v=onepage&q=doyle%201986%20classroom%20organization%20and%20management&f=false>

Motivatatie en het onderpresteren in het secundair onderwijs. (2020). Geraadpleegd op 21 april 2025 via <https://www.projecttalent.be/thema/leren-en-motivatatie/artikel/120-motivatatie-en-onderpresteren-in-het-secundair-onderwijs>

ORID. (2022) Geraadpleegd op 19 januari 2025 via <https://www.betterevaluation.org/methods-approaches/methods/orid>

Pieterjan. (z.j.). *Gamification vs game-based learning*. Geraadpleegd op 31 januari 2025 via <https://pilipilgames.be/pilipili-blog/gamification-vs-game-based-learning/#:~:text=Samengevat%20kunnen%20we%20zeggen%20dat,volgend%20level%20te%20kunnen%20gaan.>

Redactie. (2022). *De zondebok – Betekenis en herkomst*. Geraadpleegd op 5 februari 2025 via <https://historiek.net/de-zondebok-betekenis-en-herkomst/87438/#:~:text=%E2%80%99Ciemand%20die%20de%20volledige%20schuld,alles%20wat%20er%20fout%20loopt.%E2%80%9D>

Redactie Onderwijscommunity. (2019). *Klassenmanagement – 8 tips*. Geraadpleegd via <https://onderwijscommunity.nl/artikelen/8-tips-voor-proactief-klassemanagement/>

Schoofs, S. (2023). *Nieuwe educatieve game “Hostilia” helpt zorgprofessionals om te gaan met agressie op de werkvloer*. Geraadpleegd via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/04/03/hostilia/>

Secundair onderwijs Diepenbeek. (z.j.). *Educatieve bachelor*. Geraadpleegd via <https://www.ucll.be/nl/bachelor/secundair-onderwijs/diepenbeek>

Smidts, D. & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering. Over executieve functies bij kinderen en pubers*. Geraadpleegd op 3 februari 2025 via https://www.boom.nl/media/14/9789057124433_inkijkexemplaar.pdf

Sparkling Leaders. (2023). *The ORID Framework for Problem-Solving*. Geraadpleegd op 20 januari 2025 via <https://www.sparklingleaders.com/blog/the-orid-framework-for-problem-solving>

Team Hostilia. (z.j.). *Een edugame die (zorg)teams ondersteunt in het omgaan met agressie. HANDLEIDING 1.0*. Geraadpleegd via <https://www.hostilia.be/handleiding>

Tips voor klasmanagement. (2023). Geraadpleegd via <https://sites.arteveldehogeschool.be/deleraardenkt/nieuws/tips-voor-klasmanagement>

van Essen, I. (2014). *Effectief en affectief lesgeven aan pubers. Hoofdstuk 1: De puber in zijn context*. Geraadpleegd op 5 februari 2025 via <https://www.lannoo-campus.be/sites/default/files/books/issuu/9789401414814.pdf>

van der Bok, M. (2024). *Game-based learning: vaardigheden ontwikkelen met een spel of game*. Geraadpleegd op 25 januari 2025 via <https://cvster.nl/blog/game-based-learning>

Van Laere, M. (2022). *Klasmanagement: gooi niet direct met straffen*. Geraadpleegd op 5 februari 2025 via <https://www.klasse.be/1744/klasmanagement-de-maatregelenladder/>

Vernooij, K. (2022). *Het belang van goed klassenmanagement*. Geraadpleegd op 3 mei 2024 via <https://expertis.nl/wp-content/uploads/Kees-Vernooij-Het-belang-van-goed-klassenmanagement.pdf>

Weijers, L. (2025). *Geweldloze communicatie van Marshall Rosenberg*. Geraadpleegd op 26 april 2025 via <https://www.toolshero.nl/communicatie-modellen/geweldloze-communicatie-rosenberg/>

Willems, S. (2024). *5 tips voor duidelijke klasregels met effect*. Geraadpleegd op 1 februari 2025 via <https://www.klasse.be/148776/5-tips-voor-duidelijke-klasregels-met-effect/>

Bijlagen

Bijlage 1: Gedetailleerde planning academiejaar 2023 – 2024

Academiejaar 2024-2025

Bijlage 2: Gedetailleerde planning academiejaar 2024 – 2025

[illegible]

Yenthe Ramakers

Hostilia inzetten in de onderwijscontext

Activiteit	september	oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei	juni
Ontwerp										
Een eerste ontwerp maken van het spel										
Tweede co-creatiesessie met lectoren										
Het scenario uitschrijven										
De personages vorm geven										
Afbeeldingen genereren met AI										
De Hostilia Builder leren kennen + gebruiken										
Overlegmomenten met Jan Baerts										
Het eerste ontwerp uittesten										
Een tweede ontwerp maken van het spel										
Het scenario aanpassen										
De afbeeldingen aanpassen										
Geluid toevoegen										
Keuzemoment toevoegen										
Het ontwerp laten uittesten										
Een derde ontwerp maken van het spel										
Het scenario aanpassen										
Geluid finaliseren										
Het ontwerp afwerken										
Een handleiding voor lectoren maken										
De bestaande handleiding van Hostilia aanpassen										
Een bundel voor de studenten maken										
Een website maken										
Indienen										10
Verdedigen										18

Bijlage 3: Het volledige scenario

Beginsituatie Leerlingen Het is een rumoerige klas en er heersen wat spanningen tussen bepaalde leerlingen. • Kim voelt zich niet goed in de klas. De klas aanvaard haar niet meer sinds ze heeft laten weten dat ze liever als vrouw door het leven wil gaan • David L. en Lize werken vaak niet goed mee omdat ze allebei niet echt meer naar school willen komen. • Anna Azakan heeft dyslexie • Ahmed Al Louza heeft ADHD • Kim Derwael is transgender (man naar vrouw) • David Leysen is bisser en beheerst het Nederlands nog niet zo goed • David Rutten heeft ASS • Lize Gonissen is een bisser en heel erg schoolmoe • Sophie Nelissen heeft dyscalculie en DCD • Ruvi Segers is meertalig en hoogbegaafd Voorkennis Hier heb je de relevante voorkennis van je onderwijsvak voor deze les ingevuld. Praktisch • Smartboard → E-screen • Tegenwoordig moet je met je eigen laptop lesgeven maar er staat ook nog een vaste PC vooraan in de klas voor moest dit nodig zijn • Er zijn 2 halve krijtborden vooraan aanwezig → zelf krijtjes meenemen • De banken staan in rijen achter elkaar en de leerlingen zitten elk aan een eigen bankje Klasregels • Leerlingen lopen niet rond zonder toestemming, ook niet om iets in de vuilbak te gooien • Leerlingen gaan met respect met elkaar om • Smartphones zijn niet toegelaten in de klas. Deze worden in het GSM-hotel gestoken bij het binnenkomen van het lokaal
--

[Verteller] → Dit is een ingesproken audio

Jij bent de leerkracht van klas 2A met 16 leerlingen. Je hebt op voorhand de klasinformatie voor jezelf ingevuld op het lesvoorbereidingsformulier.

Het is het 4^e lesuur. Je hebt als leerkracht een groepswork voorzien om de leerstof van de voorbije lessenreeks op een creatieve manier in te oefenen. Hiervoor zullen de leerlingen in groepjes van 3 samenwerken. Je geeft uitleg over het groepswork en doorheen het lesuur gebeuren er allerlei dingen in de klas waarbij je klasmanagement op de proef gesteld wordt. Het is aan jou om al dan niet een reactie te geven zodat je klas deze 50 min rustig aan hun groepswork kan werken.

Maar eerst maken we kennis met een aantal leerlingen uit jouw klas.

[Leerkracht]

Jij bent de leerkracht van deze klas. Het is de bedoeling dat je doorheen dit spel nadenkt vanuit de 'ik-persoon'. Geef dus altijd antwoord op de vragen zoals jij dit ook zou aanpakken in jouw eigen stagelessen.

[Anna Azakan]

- Anna is een doorzetter met een sterke wil;
- Anna heeft dyslexie.

[Ahmed Al Louza]

- Ahmed heeft ADHD;
- Ahmed wil soms zeer enthousiast zijn verhalen vertellen terwijl daar in de les geen ruimte voor is.



[Kim Derwael]

- Kim is transgender. Ze gaat sinds dit schooljaar als vrouw door het leven;
- Kim wordt binnen deze klasgroep niet aanvaard als transvrouw.



[David Leysen]

- David zit nu voor het tweede jaar op rij in klas 2A. Hierdoor is hij niet meer gemotiveerd om taken/toetsen te maken.



[David Rutten]

- David heeft ASS;
- David ervaart uitdagingen bij sociale interacties. Hierdoor blijft hij vaak 'over' wanneer er groepen gevormd moeten worden.



[Lize Gonissen]

- Lize wil influencer worden;
- Lize zit voor het tweede jaar op rij in klas 2A;
- Lize is schoolmoe.



[Sophie Nelissen]

- Sophie heeft dyscalculie;
- Sophie is een grote flapuit die vaak eerst iets zegt voordat ze erover nadenkt. Dit heeft in het verleden al voor ruzie binnen deze klasgroep gezorgd.



[Ruvi Segers]

- Ruvi is hoogbegaafd;
- Ruvi neemt iedereen binnen de klasgroep mee op sleeptouw. Ze zorgt dat iedereen zich goed voelt en sluit nooit iemand uit.



[Verteller] → Hier wordt audio afgespeeld

En als laatste dit ben ik. Ik ben Yenthe. Ik ben de verteller die je af en toe doorheen het spel eens zou kunnen horen. Mocht je je afvragen van wie de stem aan het begin dus was. Dat was die van mij.

Goed, nu iedereen is voorgesteld kan het spel echt beginnen. Veel succes.

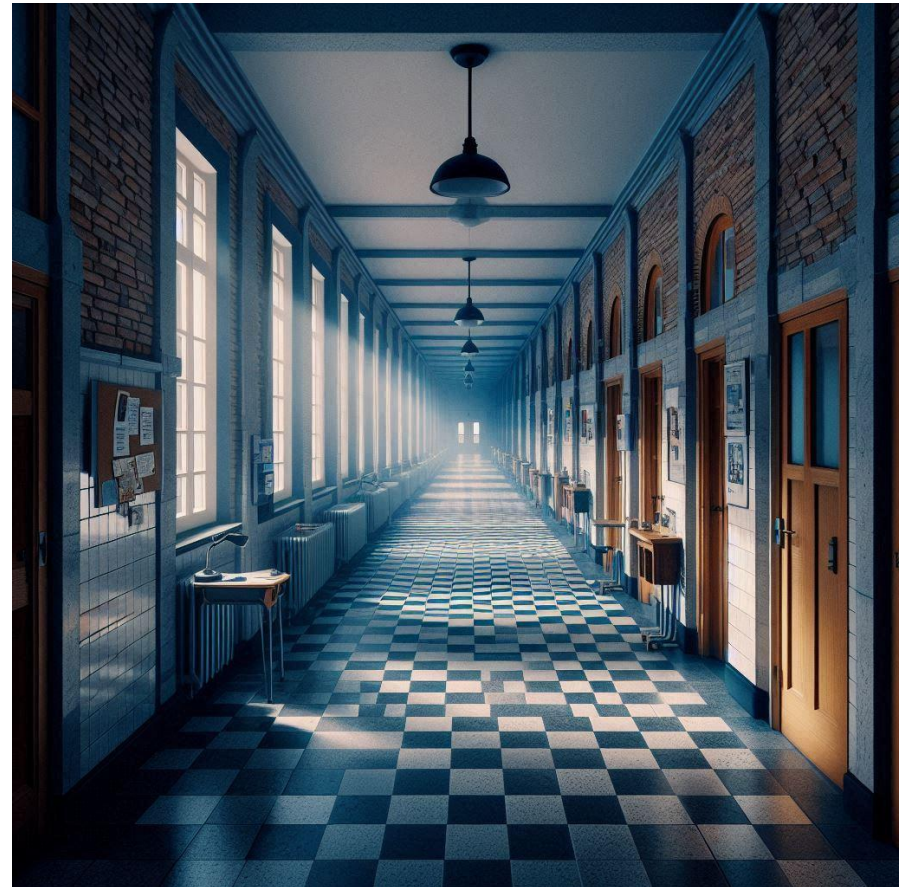


[Verteller]

De leerlingen wandelen van hun vorige les richting jouw klaslokaal. Je hoort hen al van ver aankomen.

Hoe pak je dit aan?

- A. Je laat de leerlingen snel binnen want ze kunnen hun tijd wel gebruiken voor het groepswork.
- B. Je wacht in de gang tot iedereen stil is en laat hen dan het lokaal binnen.



Overgang gang naar klaslokaal

B: Je wacht in de gang tot iedereen stil is en laat hen dan het lokaal binnen.

[Leerkracht]

"Ik wil dat jullie het stil maken. We gaan pas naar binnen wanneer iedereen stil is."

[Ahmed]

"Ja, maar mevrouw/meneer. U moest eens weten wat er vorig lesuur gebeurd is. We kregen een taak terug en ik had die taak samen met Ruvi gemaakt. Ik kijk naar ons cijfer en we hebben allebei een verschillend resultaat, voor dezelfde taak.... DAT KAN TOCH NIET!"

[Leerkracht]

"Ahmed, ik snap dat dit vervelend is maar zolang het niet stil is, gaan wij niet naar binnen en jullie kunnen de tijd goed gebruiken want er staat een groepswork op de planning vandaag."

[Ahmed]

"Ik zeg al niks meer. Maar ik wil niet opnieuw met Ruvi samenwerken!"

[Verteller]

De leerlingen worden rustig en gaan en stilte het lokaal binnen. Je kan onmiddellijk beginnen aan je les.

Hoe start jij deze les nu?

- A. Je start de les met het geven van de instructie van het groepswork.
- B. Je start de les met het maken van de groepjes.



A: Je laat de leerlingen snel binnen want ze kunnen hun tijd wel gebruiken voor het groepswork.

[Verteller] → achtergrondgeluid van babbelende kinderen

Je hebt de leerlingen de klas binnen laten komen maar sommigen zijn nog heel druk bezig met het vertellen van een verhaal. Er heerst een drukkere sfeer. De concentratie is niet meer hoog, je merkt dat de leerlingen nood hebben aan middagpauze maar je probeert toch met je les te starten.

[Leerkracht]

“Goedemiddag iedereen. Maak het stil zodat jullie kunnen gaan zitten en we aan de les kunnen beginnen.”

[Ahmed]

“...wejaw, ja en toen zag ik mijn resultaat en dan wil ik dat gewoon even met jou vergelijken want we hebben dat samen gemaakt... Neen... mag dat niet...”

[Leerkracht]

“Maak het stil, dan kunnen we snel met de les beginnen. Jullie kunnen de tijd goed gebruiken want er staat een groepswork op de planning.”

[Ahmed]

“... en daarom vind ik dat een stomme leerkracht. En ik zal je nog eens iets vertellen, hé...”

[Leerkracht]

“Ahmed!! Het is goed nu, bewaar je verhaal voor na de les dan kunnen we beginnen. Nu moet iedereen wachten tot jij het stil maakt.”



[Ahmed]

“Ja, maar mevrouw/meneer. U moest eens weten wat er vorig lesuur gebeurd is. We kregen een taak terug en ik had die taak samen met Ruvi gemaakt. Ik kijk naar ons resultaat en we hebben allebei een ander cijfer gekregen... voor dezelfde taak.... DAT KAN TOCH NIET!!

Wat denkt die leerkracht wel?”

[Ruvi]

“Ja.... maar Ahmed we hebben ook niet helemaal hetzelfde ingevuld, hé. Soms waren onze antwoorden toch een beetje verschillend.”

[Ahmed]

“DAN NOG! Ik heb nu wel een onvoldoende en jij bent WEER geslaagd. Lievelingetjes... daar doet die leerkracht aan. Ik vind dat niet eerlijk!”

[Verteller]

Je laat Ahmed zijn verhaal doen want je merkt dat de frustratie zeer hoog zit. Hij wordt na enige tijd dan toch terug rustig.

De start is moeizaam verlopen maar je kan dan eindelijk aan de les beginnen.

Hoe start jij deze les nu?

- A. Je start de les met het geven van de instructie van het groepswork.
- B. Je start de les met het maken van de groepjes.



De start van het lesuur

De instructie van het groepswerk

[Verteller]

Je hebt ervoor gekozen om de les te starten met de instructie van het groepswork. Je laat de leerlingen eerst allemaal zitten en hun spullen op hun bank nemen.

Je gaat nu beginnen aan het geven van de instructie van het groepswork.

Hoe ga je dit doen?

- A. Je deelt een blad uit waar de instructie op staat en je overloopt deze kort.
- B. Je projecteert de instructie op het smartboard en overloopt deze kort.
- C. Je deelt de instructie gewoon mondeling mee.



Keuze om de instructie gewoon mondeling toe te lichten.**[Verteller]**

Je kiest ervoor om de instructie enkel mondeling toe te lichten. Dit gaat als volgt...

INGESPROKEN AUDIO: “Vandaag gaan we het volledige lesuur in groepjes van 3 personen werken aan de bundel die ik jullie zo dadelijk zal uitdelen. Het is de bedoeling dat jullie de volledige bundel maken. Jullie noteren de naam van elk groepslid bovenaan de pagina en je markeert je eigen naam zodat ik weet van wie de bundel is. Vervolgens verdelen jullie de groepsrollen binnen de groep en enkel de materiaalmeester mag tijdens het groepswerk opstaan om extra materiaal te nemen. Als jullie klaar zijn, komen jullie de bundel inleveren aan mijn bureau.”

[Anna]

“Wat moeten we nu doen? Moeten we de naam van iedereen op de bundel noteren of enkel je eigen naam?”

[Leerkracht]

“Ik heb het jullie toch net gezegd.... Je noteert de naam van iedereen in de groep bovenaan de bundel en jouw eigen naam markeer je in het geel zodat ik kan zien van wie de bundel is.”

[Anna]

“En hoelang kregen we? Het volledige lesuur of gaan we ook nog les hebben vandaag?”

[Leerkracht]

“Nee, jullie werken het volledige lesuur aan de bundel.”

[Verteller]

De vragen blijven komen en je moet regelmatig in herhaling vallen. Hierdoor verliezen je leerlingen kostbare werktijd en ontstaat er geroezemoes in het lokaal. Het duurt weer enige tijd voordat je de klas stil en rustig hebt gekregen en kunt overgaan tot het indelen van de groepjes.



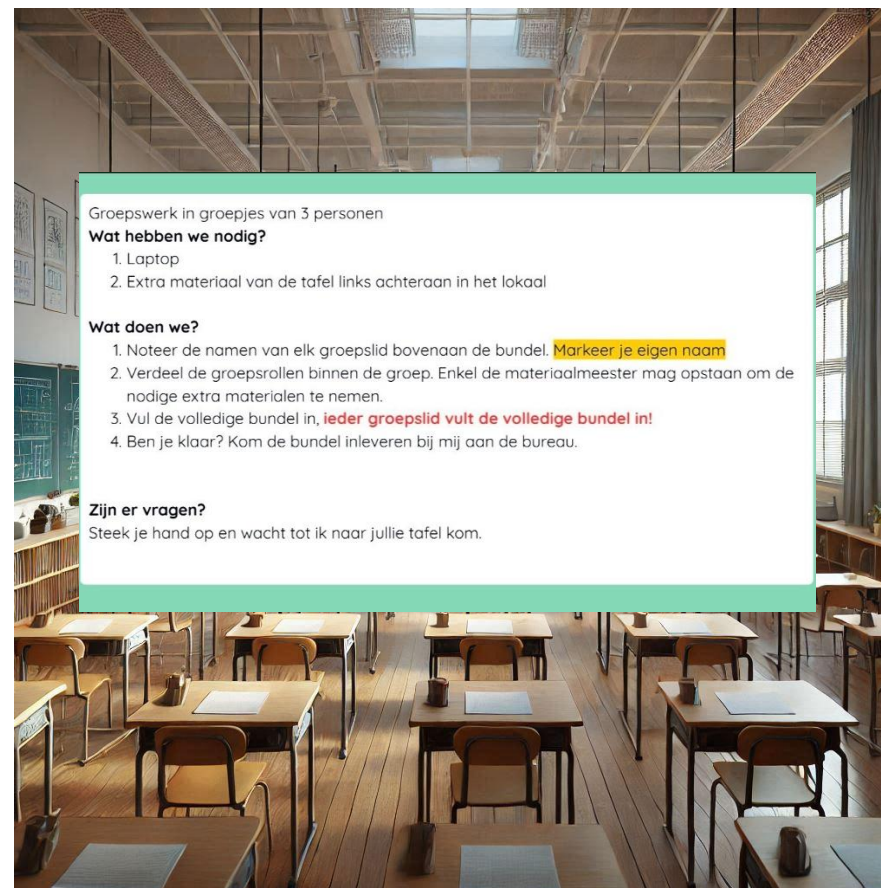
Keuze voor projectie op het smartboard.

[Verteller]

Je deelt de instructie van het groepswork mee aan de leerlingen. (Zie foto links)

Vervolgens deel je de bundels aan de leerlingen uit. Als de leerlingen nog vragen hebben over de instructie die je net gegeven hebt, verwijst je naar het bord waar de instructie op geprojecteerd wordt.

Dit verloopt vlot en de klas blijft rustig. Je kan onmiddellijk na het uitdelen van de bundels overgaan tot het indelen van de groepjes.

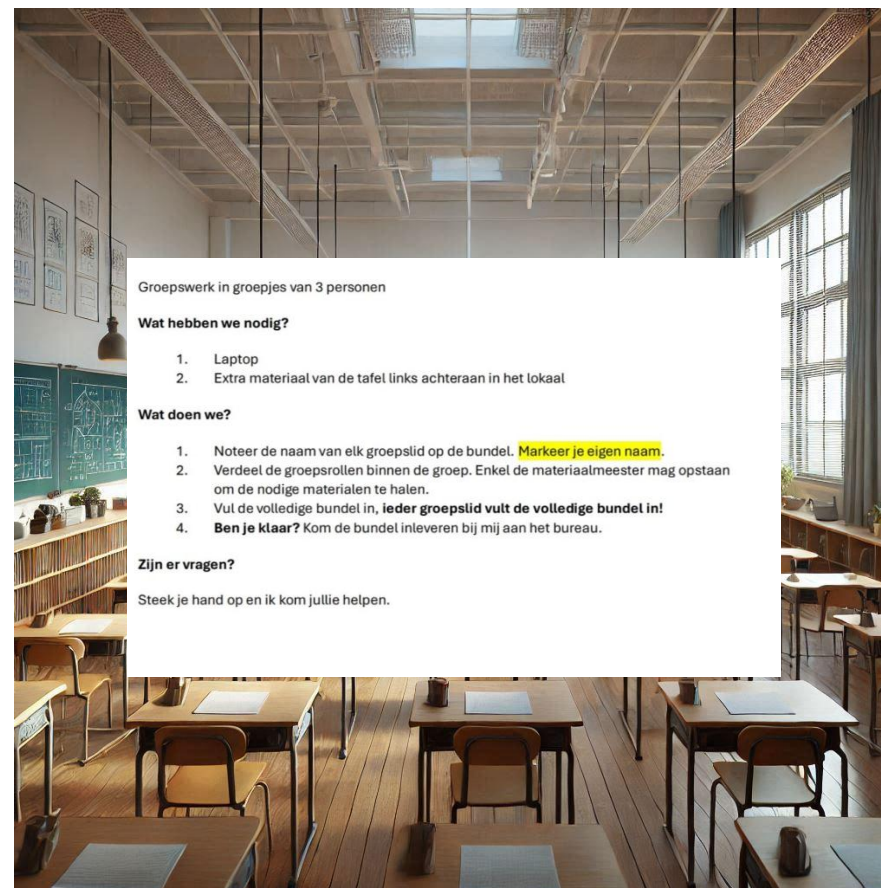


Keuze om de instructie op papier bij de bundel te voegen.

[Verteller]

Je overloopt de instructie van het groepswerk. (Zie foto links)

Vervolgens deel je de bundels aan de leerlingen uit. Als de leerlingen nog vragen hebben over de instructie die je net gegeven hebt, verwijst je naar het blad waar de beknopte instructie nog eens beschreven staat. Dit verloopt vlot en de klas blijft rustig. Je kan na het uitdelen van de bundels dan ook onmiddellijk overgaan tot het maken van de groepjes.



Het maken van de groepjes

[Verteller]

De leerlingen zitten en je hebt hen gevraagd om hun spullen op de bank te nemen. Je gaat nu beginnen aan het indelen van de leerlingen in groepjes.

Hoe ga je dit doen?

- A. Je hebt op voorhand al zelf nagedacht over de indeling en past deze indeling toe.
- B. Je laat de leerlingen zelf groepjes maken.
- C. Je deelt de leerlingen snel in o.b.v. de positie in het klaslokaal (zo moeten ze zich niet verplaatsen).



Keuze om de groepjes op voorhand al te maken thuis.**[Leerkracht]**

“Om dit groepswork uit te voeren, worden jullie ingedeeld in groepjes van 3 personen. Omdat jullie met 16 leerlingen zijn, is er één groepje van 4 personen. Om deze verdeling snel te kunnen maken, heb ik jullie zelf al ingedeeld in groepjes. Kijk naar de projectie op het bord en ga in de groepjes zitten zoals deze geprojecteerd worden.”

[Ruvi]

“Moet ik nu alweer met Ahmed? Ik moet bij elk vak al met hem samenwerken, mag ik niet eens met iemand anders?”

[Leerkracht]

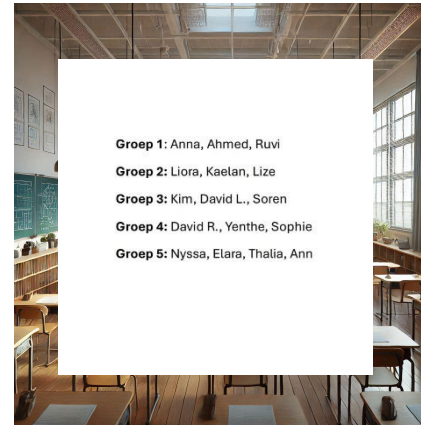
“Ruvi, ik heb deze indeling nu zo gemaakt. Ik kon ook niet weten dat je bij andere vakken ook al met Ahmed hebt moeten samenwerken. Als ik jou laat wisselen, willen er nog leerlingen van groep veranderen en daar begin ik niet aan. Daar hebben we de tijd niet voor.”

[Ahmed]

“Krijgen we hier wel per groep eenzelfde cijfer? Want ik zie het al gebeuren, straks is het weer hetzelfde als bij die andere taak... iedereen geslaagd behalve ik...”

[Leerkracht]

“Per groepje krijgen jullie eenzelfde cijfer, tenzij ik doorheen de les opmerk dat niet iedereen goed meewerkt.”



[Verteller]

Na enige tijd leggen de leerlingen zich neer bij de beslissing en verplaatsen ze zich doorheen het lokaal om in de juiste groepjes te gaan zitten.



Keuze om de groepjes op het moment zelf te maken en dit dan op basis van de positie van de leerlingen in het lokaal.

[Leerkracht]

“Om dit groepswork te maken, moeten jullie samenwerken in groepjes van 3 personen. Om dit vlot te laten verlopen ga ik jullie snel even indelen.”

Je wijst naar de leerlingen die dicht bij elkaar zitten.

“Jullie 3, jullie 3, jullie 3, jullie met 3 als Kim even een beetje opschuift en dan jullie met z’n 4 ook nog samen. Zet jullie nu een beetje verspreid in het lokaal zodat ieder groepje een beetje op het gemak kan werken en zodat jullie tijdens het overleggen de andere groepjes niet storen.”

[Lize]

Geïrriteerd “Mag ik niet met David L.? Wij hebben dit vorig jaar al gehad en ik heb hier écht geen zin in!”

[Leerkracht]

“Lize, alsjeblieft... Zet je gewoon in het groepje dat ik zonet gekozen heb. En het is goed dat je dit vorig jaar al gehad hebt, dan kan je je groepsgenoten zeker goed ondersteunen. Daarbij, ik heb de taak aangepast dus het is niet meer dezelfde als vorig jaar.”

[Lize]

Zucht “Het zal wel....”



[Sophie]

“Ja, maar met die Kim wil ik dus echt niet werken.... Moet dat echt, ik ga dus niet samenwerken met HEM hoor!”

[Leerkracht]

Boos “Excuseer?! Iedereen moet met iedereen leren samenwerken. Of je nu met Kim, David of Ruvi in een groepje zit, maakt toch allemaal niks uit. Ik weet waarom je deze opmerking maakt en ik kan je zeggen dat ik van zulke opmerkingen niet gediend ben. Je zet je nu in je groepje en je gaat gewoon met HAAR samenwerken. Wat is me dat nu.”

[Verteller]

De discussie met Sophie gaat nog even door. Ze is duidelijk gefrustreerd. Je wist al dat er spanningen heersten binnen deze klasgroep omdat Kim transgender is. Je reageert dan ook gepast en kan de gemoederen bedaren.

De leerlingen verplaatsen zich en gaan in hun groepjes verspreid doorheen het lokaal zitten.



Keuze om de leerlingen zelf de indeling van de groepjes te laten maken.

[Leerkracht]

“Om dit groepswork uit te voeren moeten jullie groepjes van 3 personen vormen. Omdat jullie met 16 zijn, is er een groepje van 4 personen. Jullie mogen van mij zelf kiezen met wie jullie voor deze opdracht samenwerken. Dus ga nu in jullie groepjes zitten.”

[Verteller]

Er is veel rumoer in de klas. Het volume stijgt en het wordt drukker. De klikjes die al gevormd waren binnen de klas worden nu terug zichtbaar en sommige leerlingen blijven wat toekijken terwijl de rest vlijtig in groepjes gaat zitten.

[David L.]

“Moet dat echt in groepjes gebeuren? Mag ik niet alleen, ik heb dit toch vorig jaar al gehad en dan ben ik daar veel sneller mee klaar.”

[Leerkracht]

“Neen, iedereen maakt deze taak in groepjes. Daarbij is dit een andere opgave dan vorig jaar.”

[Kim]

Heel zachtjes “....en bij wie mag ik dan nog?”



[Verteller]

Kim wordt binnen deze klasgroep eigenlijk buitengesloten. Dit wist je al op voorhand want dit stond mee in de lesvoorbereiding die je gemaakt hebt.

Je reageert hier dan ook op en zorgt dat Kim in een groepje terecht komt.

[David R.]

Aarzelend “Mag ik dan ook nog ergens bij aansluiten? Welk groepje heeft nog plaats voor mij?”

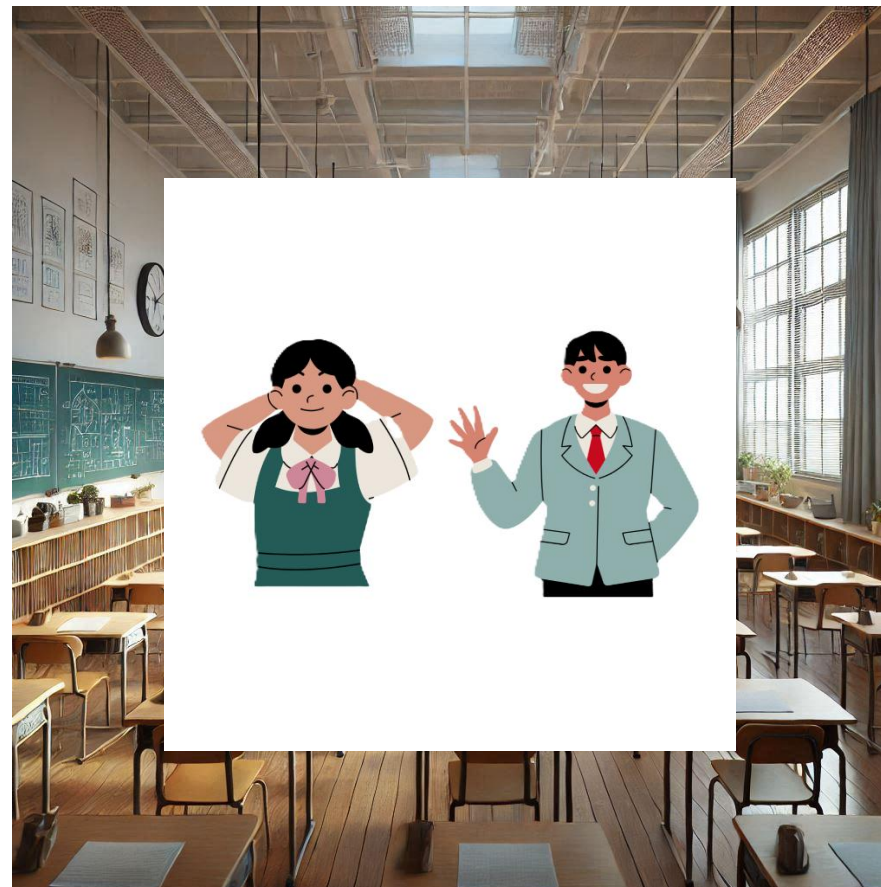
[Ruvi]

Enthousiast “Ooo David, kom maar bij ons, tof! Er mocht één groepje met 4, toch? Awel... dan kan je nog bij ons komen als je dat ziet zitten!”

[Verteller]

Het heeft enige tijd geduurd maar de groepen zijn gevormd. Niet elke leerling is tevreden met het groepje dat gevormd is omdat jij als leerkracht hebt moeten tussenkomen om alle leerlingen in groepjes ingedeeld te krijgen.

De leerlingen zijn door hun getreuzel dan ook kostbare werktijd kwijt. Toch verplaatsen ze zich en gaan in de juiste groep zitten.



**De start van het groepswerk
(voor iedere keuze hetzelfde)**

[Verteller] → ingesproken audio

Het groepswork is gestart. De leerlingen zijn allemaal in hun groepjes gaan zitten en beginnen te werken. Je bent al even gaan rondkijken of het in elk groepje gelukt is om de verschillende rollen te verdelen en je hebt ook gekeken of iedereen goed kon starten.

Hoe ga jij de rest van het lesuur doorbrengen?

- A. Je gaat aan het bureau zitten en wat op je laptop werken. Zo voelen de leerlingen zich niet 'bekeken'.
- B. Je loopt tussen de groepjes rond. Zo ben je overal snel bij.
- C. Je gaat je bij één specifiek groepje neerzetten. Bij dit groepje verwacht je de meeste (leer)problemen en zo kan je direct helpen.



**De keuze tijdens het
groepswork: bureau**

[Verteller] → achtergrondgeluid laptop

Je bent aan je bureau gaan zitten en begint wat voorbereidingen te maken op je laptop. Af en toe kijk je eens op van je laptop zodat je toch alle groepjes een beetje in de gaten kan houden.

De leerlingen zijn nu enige tijd bezig met het groepswork. Er ontstaat geroezemoes bij één specifiek groepje achteraan in het lokaal. Je kan niet goed zien wat de leerlingen aan het doen zijn aangezien je bureau vooraan staat. Je wacht even af maar het geroezemoes stopt niet en wordt zelfs een beetje luider.

Wat doe je?

- A. Toenadering: op het groepje afstappen
- B. Verbaal reageren: iets roepen, een opmerking maken...
- C. Non-verbaal reageren: kwade blik, een gebaar maken...
- D. Negeren: gewoon verder werken



Keuze voor toenadering.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om het groepje dat lawaai heeft, te benaderen.
Je staat op en loopt naar het groepje toe.

Eens je hier aankomt, zie je dat de leerlingen op hun smartphone bezig zijn.

[Leerkracht]

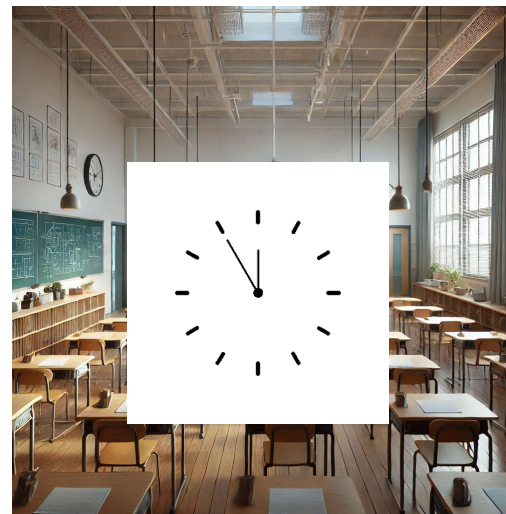
Geïrriteerd “Wat is dit? Jullie kennen de afspraak. Smartphone in het GSM-hotel steken en terug rustig verder werken.”

[Verteller]

De leerlingen staan op en steken hun smartphone in het GSM-hotel.
Ze gaan terug naar hun plaats en werken in stilte verder.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het is het einde van het lesuur. De leerlingen hebben hun werk af en vertrekken rustig richting de eetzaal.



Keuze om verbaal te reageren.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om verbaal te reageren. Je blijft dus achter je bureau zitten en roept iets naar het groepje dat lawaai maakt.

De leerlingen worden even terug rustig.

Je hebt nu echter niet gezien dat deze leerlingen op hun smartphone bezig zijn en zich totaal niet meer met het groepswork bezighouden. Hierdoor wordt het alleen maar luider in de klas en doordat andere groepjes zich nu ook niet meer kunnen concentreren, nemen ook zij hun smartphone erbij. Wanneer je dit doorhebt, is het lesuur al voorbij.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt, sommige leerlingen hebben hun groepswork niet af en er heerst chaos. Met veel lawaai vertrekken de leerlingen richting de eetzaal.



Keuze om non-verbaal te reageren.

[Verteller]

Je hebt ervoor gekozen om non-verbaal te reageren. Je blijft dus achter je bureau zitten en geeft het groepje dat lawaai heeft een non-verbale reactie.

Ze worden even terug rustig maar niet voor lang.

Je hebt nu echter niet gezien dat deze leerlingen op hun smartphone bezig zijn omdat ze hun bundel al af hebben. Ze beginnen steeds luider te worden en de andere groepjes nemen ook hun smartphone uit hun rugzak zodra ze klaar zijn met hun bundel. Hierdoor neemt het lawaai in de klas toe.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt en de leerlingen hebben hun groepswork af maar er heerst chaos. Met veel lawaai vertrekken de leerlingen richting de eetzaal.



Keuze om te negeren.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om het storende gedrag te negeren. Je blijft dus achter je bureau zitten en werkt verder aan je voorbereidingen.

Je hebt nu echter niet gezien dat deze leerlingen op hun smartphone bezig zijn omdat ze al klaar zijn met hun bundel. Daarnaast heb je hen nu het signaal gegeven dat hun gedrag oké is. Hierdoor nemen de andere groepjes ook hun smartphone zodra ze hun bundel hebben afgewerkt.

Er ontstaat veel lawaai in de klas.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt. De leerlingen hebben hun groepswork af maar er heerst chaos.

Met veel lawaai vertrekken de leerlingen richting de eetzaal.



**De keuze tijdens het
groepswork: rondwandelen**

[Verteller] → achtergrondgeluid voetstappen

Je bent aan het rondwandelen. Op deze manier ben je snel bij een groepje dat vragen heeft en heb je altijd een overzicht van waar elke groep mee bezig is.

Je hoort wat gebabbel vanuit één specifiek groepje. Je wacht even af maar de leerlingen stoppen niet en worden een beetje luider.

Wat doe je?

- A. Toenadering: op het groepje afstappen
- B. Verbaal reageren: iets roepen, een opmerking maken...
- C. Non-verbaal reageren: kwade blik, een gebaar maken...
- D. Negeren: gewoon verder wandelen



Keuze voor toenadering.

[Verteller]

Je hebt ervoor gekozen om het groepje te benaderen. Eens je hier toekomt, zie je dat de leerlingen op hun smartphone bezig zijn.

[Leerkracht]

Geïrriteerd “Wat is dit? Jullie kennen de afspraak. Smartphone in het GSM-hotel steken en terug rustig verder werken.”

[Verteller]

De leerlingen staan op en gaan hun smartphone in het GSM-hotel steken. Hierna werken ze terug verder aan hun groepswork.



[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt. De klas is rustig gebleven en de bundels zijn af. De leerlingen vertrekken rustig richting de eetzaal.



Keuze om verbaal te reageren.

[Verteller]

INGESPROKEN AUDIO: Je hebt ervoor gekozen om verbaal te reageren. Je bent sowieso nabij aangezien je rondloopt maar je verplaatst je niet speciaal tot bij het groepje. Je geeft verbaal een reactie op het storend gedrag dat deze leerlingen vertonen. Doordat je de hele tijd rondloopt heb je al gezien dat zij op hun smartphone bezig zijn. Je verbale opmerking zorgt er dus ook voor dat deze smartphone weer in de boekentas verdwijnt. De leerlingen werken terug rustig verder.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt.

De leerlingen hebben hun werk af en vertrekken rustig richting de eetzaal.



Keuze om non-verbaal te reageren.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om non-verbaal te reageren. Je benadert het groepje dus niet en geeft hen vanop afstand een non-verbale reactie.

Dit heeft eventjes effect gehad maar je hebt nu niet gezien dat deze leerlingen nog altijd op hun smartphone bezig zijn en zich totaal niet meer met het groepswork bezighouden. Hierdoor wordt het alleen maar luider in de klas en doordat andere groepjes zich nu ook niet meer kunnen concentreren, nemen ook zij hun smartphone erbij. Met als resultaat dat niemand zich nog met het groepswork bezighoudt.

Wanneer je dit doorhebt, is het lesuur al voorbij.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt, de leerlingen hebben hun groepswork niet af en er heerst chaos. Met veel lawaai vertrekken de leerlingen richting de eetzaal.



Keuze om te negeren.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om het storende gedrag te negeren. Je blijft rondwandelen tussen de groepjes maar reageert niet.

Je geeft de leerlingen nu het signaal dat het oké is dat ze op hun smartphone aan het spelen zijn. Hierdoor wordt het alleen maar luider in de klas en voor je het weet, hebben alle leerlingen hun smartphone erbij genomen.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt, de leerlingen hebben hun groepswork niet af en er heerst chaos.

Met veel lawaai vertrekken de leerlingen richting de eetzaal.



**De keuze tijdens het
groepswork: zitten bij één
groepje**

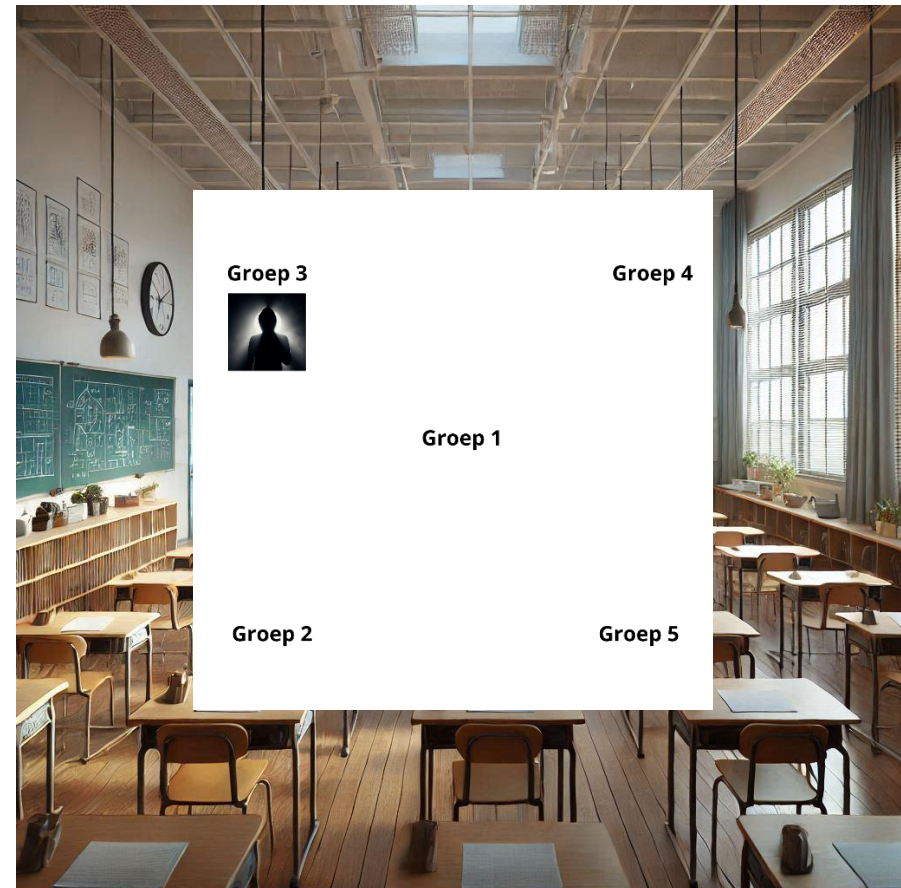
[Verteller]

Je bent bij één specifiek groepje gaan zitten. Dit doe je omdat je bij dit groepje wel wat moeilijkheden verwacht en zo zeer nabij bent. Toch hou je ook een overzicht over de rest van de klas door af en toe eens rond te kijken. Je blijft echter wel zitten.

Je hoort wat geroezemoes vanuit een ander groepje. Je kan niet goed zien wat de groepjes aan het doen zijn aangezien je bij één groepje aan tafel zit en de leerlingen verspreid doorheen het lokaal zitten. Je wacht even af maar het geroezemoes stopt niet en wordt een beetje luider.

Wat doe je?

- A. Toenadering: op het groepje afstappen.
- B. Verbaal reageren: iets roepen, een opmerking maken...
- C. Non-verbaal reageren: kwade blik, een gebaar maken...
- D. Negeren: gewoon verder werken.



Keuze voor toenadering.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om het groepje te benaderen. Je staat op en loopt naar het groepje toe.

Eens je hier toekomt, zie je dat de leerlingen op hun smartphone bezig zijn.

[Leerkracht]

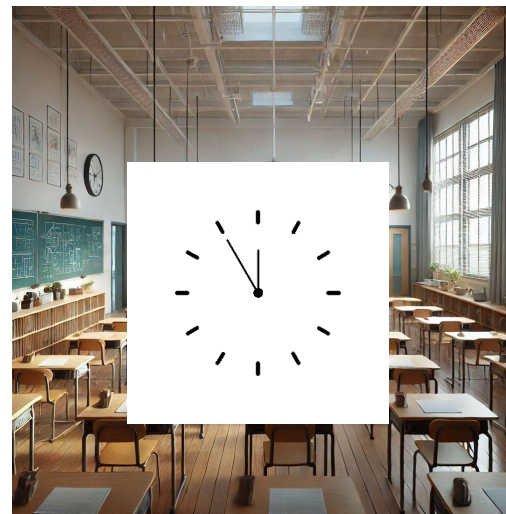
Geïrriteerd “Wat is dit? Jullie kennen de afspraak. Smartphone in het GSM-hotel steken en terug rustig verder werken.”

[Verteller]

De leerlingen staan op en gaan hun smartphone in het GSM-hotel steken. Hierna werken ze terug in stilte verder.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het is het einde van het lesuur en de bundels zijn af. De klas is rustig gebleven en ze vertrekken in stilte naar de eetzaal.



Keuze om verbaal te reageren.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om verbaal te reageren. Je blijft dus bij jouw gekozen groepje aan tafel zitten en roept iets naar het groepje dat lawaai maakt.

Dit heeft heel kort effect maar je hebt nu niet gezien dat deze leerlingen op hun smartphone bezig zijn en zich totaal niet meer met het groepswork bezighouden. Hierdoor wordt het alleen maar luider in de klas en doordat andere groepjes zich nu ook niet meer kunnen concentreren, nemen ook zij hun smartphone erbij.

Wanneer je dit doorhebt, is het lesuur al voorbij.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt en de leerlingen hebben hun bundels niet af. Verder heerst er veel chaos.

Met veel lawaai vertrekken de leerlingen richting de eetzaal.



Keuze om non-verbaal te reageren.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om non-verbaal te reageren. Je blijft dus bij jouw groepje zitten en geeft het groepje dat lawaai maakt een non-verbale reactie.

Je hebt nu echter niet gezien dat deze leerlingen op hun smartphone bezig zijn omdat hun bundel al af is. De andere leerlingen hebben deze non-verbale reactie niet gezien en denken dat ze ook hun smartphone mogen gebruiken als hun bundel afgewerkt is. Hierdoor wordt het alleen maar luider in de klas.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt en de leerlingen hebben hun bundel af maar er heerst chaos.

Met veel lawaai vertrekken de leerlingen richting de eetzaal.



Keuze om te negeren.**[Verteller]**

Je hebt ervoor gekozen om het storende gedrag te negeren. Je blijft dus bij jouw groepje zitten en negeert het storende gedrag van de andere groep.

Je hebt nu echter niet gezien dat deze leerlingen op hun smartphone bezig zijn omdat hun groepswork af is. Daarbovenop geef je nu aan de andere groepjes het signaal dat het oké is om hun smartphone erbij te nemen.

Hierdoor wordt het alleen maar luider in het lokaal.

[Verteller] → achtergrondgeluid schoolbel

Het lesuur eindigt. Sommige leerlingen hebben hun bundel niet af en er heerst chaos.

Met veel lawaai vertrekken de leerlingen richting de eetzaal.



Bijlage 4: De handleiding voor de lectoren



EDUCATIEVE BACHELOR IN HET ONDERWIJS SECUNDAIR ONDERWIJS

Een groepswork in het onderwijs

Leidraad voor de lector



Auteur: Yenthe Ramakers

Academiejaar 2024 - 2025

Hoe werkt Hostilia?

Hostilia opstarten

De allereerste keer

Als je Hostilia voor de allereerste keer wil openen op je laptop, krijg je onderstaande melding.



Klik hierbij op 'Toch uitvoeren' en je kan Hostilia openen.

Een tweede scherm

Om Hostilia te kunnen starten, is het noodzakelijk een 2^e scherm aan te sluiten. Is dit niet gebeurd dan zal Hostilia niet opstarten. Zorg er dus zeker voor dat de instelling van je laptop op 'Uitbreiden' staat en *niet* op dupliceren. Als dit in orde is, krijg je dit scherm te zien op je laptop.



Een sessie starten

Op het eerste scherm kan je enerzijds een nieuwe sessie starten of een eerder gespeelde sessie hervatten. Let wel, deze “Hervat spelsessie”-optie is eerder voorzien in geval van bijvoorbeeld een technische storing en hoewel Hostilia in de meeste omstandigheden alle data van de sessie perfect opslaat (bijvoorbeeld eerder gegeven antwoorden, ingegeven data tijdens het reflectieluik), is het niet uitgebreid genoeg getest om dit probleemloos te gebruiken.



Als je op de “Start spelsessie”-optie klikt, krijg je de mogelijkheid (met verplichting) om een naam in te vullen voor de sessie. Met een klik op “Genereer naam”, vult de app om het je gemakkelijk te maken een naam in met daarin de datum en het tijdstip van dat ogenblik.

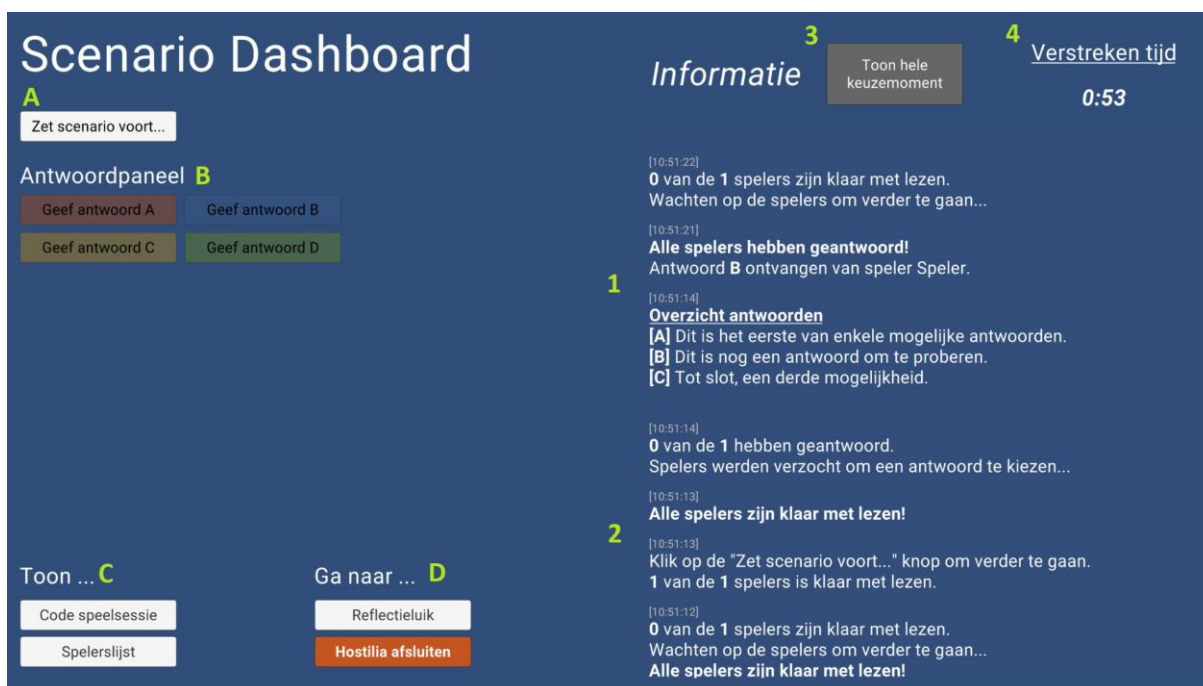
Vervolgens kan je dan een scenario selecteren, klik op de pijl naar rechts om door alle beschikbare scenario's in Hostilia te bladeren. Als je het gewenste scenario voor je ziet staan, kan je het spel beginnen met een klik op “Start scenario”. Als je de studenten wenst te laten kennismaken met de basis spelmechaniek, kan je ook “Met tutorial” aanvinken helemaal onderaan het scherm. Zo krijgen ze de kans om de functionaliteit van hun app eens uit te proberen alvorens het spel start. Deze tutorial neemt slechts een minuut of twee in beslag.



Terwijl je het scenario uitkiest, krijgen de studenten een scherm te zien met de toegangscode voor deze sessie. Als ze inloggen, zien ze hun naam verschijnen in de brede balk op het scherm en krijgen ze een berichtje op hun mobiele toestel om hun succesvolle aanmelding te bevestigen.



Het spelen van het scenario



Tijdens het spelen van het scenario krijg je bovenstaand dashboard te zien.

Aan de **rechterkant** van het scherm hebben we een grote **console**, waar voortdurend allerlei spelinformatie wordt toegevoegd. Hier word je bijvoorbeeld op de hoogte gehouden van wie al heeft geantwoord tijdens een keuzemoment (1) of wie klaar is met het lezen van de dialooglijnen (2). Bovenaan vind je ook een “Toon hele keuzemoment”-knop (3), waarmee je in de console het hele huidige keuzemoment kan nalezen, moest er iemand een inhoudelijke vraag hebben of de draad kwijt zijn. Hier worden dan de dialooglijnen getoond. (enkel aan de

facilitator) Tot slot loopt er ook een timer (4) voor deze speelsessie, om de tijd niet uit het oog te verliezen.

Aan de **linkerkant** hebben we het **bedieningspaneel**. Van boven naar beneden vind je hier:

A. Zet scenario voort

Hier dien je op te klikken nadat alle studenten klaar zijn met lezen. De edugame gaat pas verder als jij daar als facilitator de toestemming toe geeft. Je kan hier ook op klikken wanneer nog niet alle studenten klaar zijn met lezen, maar dan zal het scenario toch pas voortgezet worden wanneer alle studenten bevestigd hebben dat ze klaar zijn met lezen.

B. Antwoordpaneel

Als je alleen een scenario doorloopt (dus zonder andere spelers), kan je via het antwoordpaneel op een keuzemoment een antwoord geven.

Bij “multiplayer” gebruik je als facilitator het antwoordpaneel enkel bij een ex aequo. Je wordt daar via de console van op de hoogte gebracht en vervolgens kan je kiezen hoe je tot een beslissend antwoord komt. De studenten laten overleggen onderling, iemand een volmacht geven of zelf een antwoord kiezen als dat nodig zou zijn. De studenten kunnen in de huidige versie van Hostilia niet zien dat er een ex aequo is.

C. Toonpaneel

Hier kan je de sessiecode opnieuw laten zien in de console, bijvoorbeeld als iemands telefoon leeg of gecrasht is en die persoon opnieuw in de sessie wenst te komen. Daarnaast kan je ook een spelerslijst vragen van de huidige sessie, handig in geval van technische moeilijkheden.

D. “Ga naar”-paneel

Hier spring je - mits een bevestiging - naar het reflectieluik of sluit je Hostilia af.

Het reflectieluik



Voor het reflectieluik krijg je als facilitator een gelijkaardig dashboard als voor het scenario. Het reflectieluik bestaat uit een aantal slides die je met de knoppen linksboven kan bedienen. Een aantal van deze slides zijn interactief.

Bij enkele slides kunnen de studenten een berichtje posten op het scherm en daarnaast is er ook een slide waar verwacht wordt dat de studenten emotionele feedback geven op hetgeen gebeurd is doorheen het spel.

Als de studenten veel tekst plaatsen, kunnen de slides waar ze berichten op achterlaten groter worden dan het scherm. Om dan toch alle berichten nog te zien, kunnen ze met de "scroll omhoog/omlaag"-knoppen zichtbaar gemaakt worden.

Belangrijk: Moest de spelsessie onderbroken worden tijdens het reflectieluik, kom je bij het hervatten van de sessie terug in het laatste knooppunt van het scenario terecht. Blijf rustig en klik gewoon op 'Reflectieluik' om meteen door te gaan naar het reflectieluik.

Vorbereiding en introductie

Download op voorhand de [Hostilia software](#) op de laptop. Kies hier voor 'facilitator'.

In het klaslokaal:

- Sluit de beamer/e-screen/smartboard aan op de laptop;
- Kies het scenario "Een groepswork in het onderwijs";
- Laat de studenten inloggen door de code in te geven;
- Geef aan wat de verwachting is:
 - Deel I: Het scenario doorlopen waarbij het niet de bedoeling is dat er overlegd wordt;
 - Deel II: Het reflectieluik waarbinnen er teruggeblikt wordt op het scenario en er ruimte is om vragen te stellen en van elkaar te leren;

Belangrijk om te weten: Eens de Hostilia software is opgestart kan er op de laptop niks anders meer opengezet worden totdat Hostilia afgesloten wordt.

Praktische aspecten m.b.t. de facilitator

➤ *Wat is de rol van de facilitator?*

De facilitator begeleidt het groepsproces en brengt de kennis die in de groep aanwezig is naar voren. De facilitator maakt de groep sterker, door hen hun sterktes en zwaktes te laten waarnemen.

➤ *Wat zijn de concrete taken van de facilitator?*

- Zorgen dat alle studenten de instructies begrijpen en uitvoeren;
- Voortgang bewaken tijdens het spel;
- Discussies in groep faciliteren tijdens het reflectiemoment;
- Zorgen dat de studenten de vertaling maken naar de werksituatie;
- **De beslissende keuze maken in geval van ex aequo.**

➤ *Belangrijke informatie voor tijdens het spel.*

- Ingesproken audio moet volledig afgespeeld worden. Bij het klikken op "Zet scenario voort..." zal de audio **niet stoppen** en gewoon verder afgespeeld worden, hierdoor zouden de verschillende audiofragmenten door elkaar kunnen lopen.
- Er zit ook audio in die voor de sfeer zorgt. Deze audio is altijd kort en dient enkel als sfeerschepping, wanneer deze audio afspeelt mag er *wel* op "zet scenario voort..." geklikt worden als alle spelers klaar zijn met lezen.

- Na de intro kan er gepauzeerd worden door nog niet op “Zet scenario voort...” te klikken. Hier kan dan kort tijd gemaakt worden om de LVB te bespreken en de studenten te laten nadenken wat deze informatie betekend voor het klasklimaat.
- Als facilitator kan je altijd beslissen om nog niet op “Zet scenario voort..” te klikken en hier en daar extra uitleg te geven mocht dit nodig zijn. Om daarna pas naar een volgende scène over te gaan.

Afbeeldingen

Deze afbeeldingen met tekst worden tijdens het spel getoond.

Beginsituatie

Leerlingen

Het is een rumoerige klas en er heersen wat spanningen tussen bepaalde leerlingen.

- Kim voelt zich niet goed in de klas. De klas aanvaardt haar niet sinds haar coming-out.
- David L. en Lize werken vaak niet goed mee omdat ze allebei hun jaar opnieuw doen;
- Anna heeft dyslexie;
- Ahmed heeft ADHD;
- David R. heeft ASS;
- Sophie heeft dyscalculie en DCD;
- Ruvi is meertalig en hoogbegaafd.

Praktisch

- Smartboard → E-screen;
- Lesgeven met eigen laptop, maar er is een back-up computer in het lokaal aanwezig;
- Krijtborden aanwezig → zelf krijgt voorzien;
- Allemaal individuele banken die in rijen achter elkaar staan.

KLASREGELS

- Leerlingen lopen niet rond zonder toestemming, ook niet om iets in de vuilbak te gooien;
- Leerlingen hebben respect voor elkaar;
- Smartphones zijn verboden en worden in het GSM-hotel gestoken.

Groepswork in groepjes van 3 personen

Wat hebben we nodig?

1. Laptop
2. Extra materiaal van de tafel links achteraan in het lokaal

Wat doen we?

1. Noteer de naam van elk groepslid op de bundel. **Markeer je eigen naam.**
2. Verdeel de groepsrollen binnen de groep. Enkel de materiaalmeester mag opstaan om de nodige materialen te halen.
3. Vul de volledige bundel in, **ieder groepslid vult de volledige bundel in!**
4. **Ben je klaar?** Kom de bundel inleveren bij mij aan het bureau.

Zijn er vragen?

Steek je hand op en ik kom jullie helpen.

Groepswork in groepjes van 3 personen

Wat hebben we nodig?

1. Laptop
2. Extra materiaal van de tafel links achteraan in het lokaal

Wat doen we?

1. Noteer de namen van elk groepslid bovenaan de bundel. **Markeer je eigen naam**
2. Verdeel de groepsrollen binnen de groep. Enkel de materiaalmeester mag opstaan om de nodige extra materialen te nemen.
3. Vul de volledige bundel in, **ieder groepslid vult de volledige bundel in!**
4. Ben je klaar? Kom de bundel inleveren bij mij aan de bureau.

Zijn er vragen?

Steek je hand op en wacht tot ik naar jullie tafel kom.

Groep 1: Anna, Ahmed, Ruvi

Groep 2: Liora, Kaelan, Lize

Groep 3: Kim, David L., Soren

Groep 4: David R., Yenthe, Sophie

Groep 5: Nyssa, Elara, Thalia, Ann

De keuzemomenten van “Een groepswork in het onderwijs”

Hier staan de keuzemomenten die doorheen de game zullen verschijnen. Zo kan je als facilitator een overzicht houden.

KEUZEMOMENT 1: Hoe laat je de leerlingen het lokaal betreden?

- A. Je laat de leerlingen snel binnen want ze kunnen hun tijd wel gebruiken voor het groepswork.
- B. Je wacht in de gang tot iedereen stil is en laat hen dan het lokaal binnen.

KEUZEMOMENT 2: Hoe start jij de les?

- A. Je start de les met het geven van de instructie van het groepswork.

- B. Je start de les met het maken van de groepjes.

KEUZEMOMENT 3: Hoe geef je die instructie?

- A. Je deelt een blad uit waar de instructie op staat en overloopt deze kort.
- B. Je projecteert de instructie op het smartboard en overloopt deze kort.
- C. Je deelt de instructie gewoon mondeling mee.

KEUZEMOMENT 3: Hoe deel je de groepjes in?

- A. Je hebt op voorhand al zelf nagedacht over de indeling en past deze indeling toe.
- B. Je laat de leerlingen zelf groepjes maken.
- C. Je deelt de leerlingen snel in o.b.v. de positie in het klaslokaal (zo moeten ze zich niet verplaatsen).

KEUZEMOMENT 4: Hoe deel je de groepjes in?

- A. Je hebt op voorhand al zelf nagedacht over de indeling en past deze indeling toe.
- B. Je laat de leerlingen zelf groepjes maken.
- C. Je deelt de leerlingen snel in o.b.v. de positie in het klaslokaal (zo moeten ze zich niet verplaatsen).

KEUZEMOMENT 4: Hoe geef je die instructie?

- A. Je deelt een blad uit waar de instructie op staat en overloopt deze kort.
- B. Je projecteert de instructie op het smartboard en overloopt deze kort.
- C. Je deelt de instructie gewoon mondeling mee.

Keuzemoment 5: Hoe spendeer je de rest van het lesuur?

- A. Je gaat aan het bureau zitten en wat op je laptop werken. Zo voelen de leerlingen zich niet ‘bekeken’.
- B. Je loopt tussen de groepjes rond. Zo ben je overal snel bij.
- C. Je gaat je bij één specifiek groepje neerzetten. Bij dit groepje verwacht je de meeste (leer)problemen en zo kan je direct helpen.

Keuzemoment 6: Hoe reageer je?

- A. Toenadering: op het groepje afstappen
- B. Verbaal reageren: iets roepen, een opmerking maken...
- C. Non-verbaal reageren: kwade blik, een gebaar maken...
- D. Negeren: gewoon verder werken

Notities

Noteer hier elementen die je tijdens het reflectiemoment zou willen bespreken met de studenten. Eventueel dingen die zijn opgevallen aan de groep of aan de keuzes die de groep gemaakt heeft.

De reflectie

Mogelijke vragen om te stellen tijdens het reflectiemoment:

- Welke elementen of kenmerken heb je nog gemist in het spel?
- Wat zijn de voor- en nadelen van homogeen of heterogeen werken?
- Welke informatie had je nu in het begin nodig om bepaalde elementen over de leerlingen te weten? Hoe bevraag je dit voor je stages beginnen?
- Waarom koos je voor die manier van groepen maken?
- Waarom koos je voor die manier om de instructie te geven?
- Had je verwacht dat het spel zo zou eindigen? Waarom wel of waarom niet?

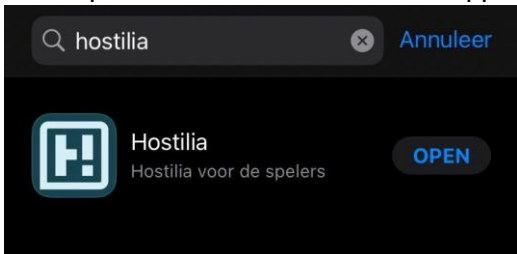
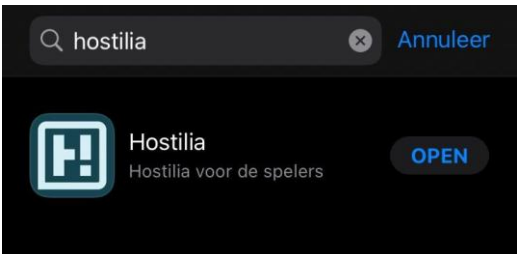
Bronnen

Team Hostilia. (z.j.). *Een edugame die (zorg)teams ondersteunt in het omgaan met agressie. Handleiding 1.0*. Geraadpleegd via <https://www.hostilia.be/handleiding>

Bijlage 5: De studentenbundel

Een groepswork in het onderwijs

De app downloaden

Voor deelnemers	
iOS-gebruikers (Apple)	Android-gebruikers
 Zoek op "Hostilia" en download de app 	 Zoek op "Hostilia" en download de app 

De beginsituatie

Beginsituatie

Leerlingen

Het is een rumoerige klas en er heersen wat spanningen tussen bepaalde leerlingen.

- Kim voelt zich niet goed in de klas. De klas aanvaardt haar niet sinds haar coming-out.
- David L. en Lize werken vaak niet goed mee omdat ze allebei hun jaar opnieuw doen;
- Anna heeft dyslexie;
- Ahmed heeft ADHD;
- David R. heeft ASS;
- Sophie heeft dyscalculie en DCD;
- Ruvi is meertalig en hoogbegaafd.

Praktisch

- Smartboard → E-screen;
- Lesgeven met eigen laptop, maar er is een back-up computer in het lokaal aanwezig;
- Krijtborden aanwezig → zelf krijgt voorzien;
- Allemaal individuele banken die in rijen achter elkaar staan.

KLASREGELS

- Leerlingen lopen niet rond zonder toestemming, ook niet om iets in de vuilbak te gooien;
- Leerlingen hebben respect voor elkaar;
- Smartphones zijn verboden en worden in het GSM-hotel gestoken.

De personages



ANNA

- Anna is een doorzetter met een sterke wil;
- Anna heeft dyslexie.



AHMED

- Ahmed heeft ADHD;
- Ahmed wil soms zeer enthousiast zijn verhalen vertellen terwijl daar in de les geen ruimte voor is.



KIM

- Kim is transgender. Ze gaat sinds dit schooljaar als vrouw door het leven;
- Kim wordt binnen deze klasgroep niet aanvaard als transvrouw.



DAVID L.

- David zit nu voor het tweede jaar op rij in klas 2A. Hierdoor is hij niet meer gemotiveerd om taken/toetsen te maken.



DAVID R.

- David heeft ASS;
- David ervaart uitdagingen bij sociale interacties. Hierdoor blijft hij vaak 'over' wanneer er groepen gevormd moeten worden.



LIZE

- Lize wil influencer worden;
- Lize zit voor het tweede jaar op rij in klas 2A;
- Lize is schoolmoe.



SOPHIE

- Sophie heeft dyscalculie;
- Sophie is een grote flapuit die vaak eerst iets zegt voordat ze erover nadenkt. Dit heeft in het verleden al voor ruzie binnen deze klasgroep gezorgd.



RUVI

- Ruvi is hoogbegaafd;
- Ruvi neemt iedereen binnen de klasgroep mee op sleeptouw. Ze zorgt dat iedereen zich goed voelt en sluit nooit iemand uit.



LEERKRACHT

- Jij zelf

De keuzemomenten

Hier kan je zowel je eigen keuzes aanduiden om dit bij te houden voor de reflectie op het einde alsook de keuzes die het spel gestuurd hebben.

KEUZEMOMENT 1: Hoe laat je de leerlingen het lokaal betreden?

- A. Je laat de leerlingen snel binnen want ze kunnen hun tijd wel gebruiken voor het groepswork.
- B. Je wacht in de gang tot iedereen stil is en laat hen dan het lokaal binnen.

KEUZEMOMENT 2: Hoe start jij de les?

- A. Je start de les met het geven van de instructie van het groepswork.

- B. Je start de les met het maken van de groepjes.

KEUZEMOMENT 3: Hoe geef je die instructie?

- A. Je deelt een blad uit waar de instructie op staat en overloopt deze kort.
- B. Je projecteert de instructie op het smartboard en overloopt deze kort.
- C. Je deelt de instructie gewoon mondeling mee.

KEUZEMOMENT 3: Hoe deel je de groepjes in?

- A. Je hebt op voorhand al zelf nagedacht over de indeling en past deze indeling toe.
- B. Je laat de leerlingen zelf groepjes maken.
- C. Je deelt de leerlingen snel in o.b.v. de positie in het klaslokaal (zo moeten ze zich niet verplaatsen).

KEUZEMOMENT 4: Hoe deel je de groepjes in?

- A. Je hebt op voorhand al zelf nagedacht over de indeling en past deze indeling toe.
- B. Je laat de leerlingen zelf groepjes maken.
- C. Je deelt de leerlingen snel in o.b.v. de positie in het klaslokaal (zo moeten ze zich niet verplaatsen).

KEUZEMOMENT 4: Hoe geef je die instructie?

- A. Je deelt een blad uit waar de instructie op staat en overloopt deze kort.
- B. Je projecteert de instructie op het smartboard en overloopt deze kort.
- C. Je deelt de instructie gewoon mondeling mee.

Keuzemoment 5: Hoe spendeer je de rest van het lesuur?

- A. Je gaat aan het bureau zitten en wat op je laptop werken. Zo voelen de leerlingen zich niet 'bekeken'.
- B. Je loopt tussen de groepjes rond. Zo ben je overal snel bij.
- C. Je gaat je bij één specifiek groepje neerzetten. Bij dit groepje verwacht je de meeste (leer)problemen en zo kan je direct helpen.

Keuzemoment 6: Hoe reageer je?

- A. Toenadering: op het groepje afstappen
- B. Verbaal reageren: iets roepen, een opmerking maken...
- C. Non-verbaal reageren: kwade blik, een gebaar maken...
- D. Negeren: gewoon verder werken

De afbeeldingen doorheen de game

Hier staan de afbeeldingen met tekst die doorheen de game misschien moeilijk te lezen zijn.

Instructie bord/blad

Groepswork in groepjes van 3 personen

Wat hebben we nodig?

1. Laptop
2. Extra materiaal van de tafel links achteraan in het lokaal

Wat doen we?

1. Noteer de namen van elk groepslid bovenaan de bundel. **Markeer je eigen naam**
2. Verdeel de groepsrollen binnen de groep. Enkel de materiaalmeester mag opstaan om de nodige extra materialen te nemen.
3. Vul de volledige bundel in, **ieder groepslid vult de volledige bundel in!**
4. Ben je klaar? Kom de bundel inleveren bij mij aan de bureau.

Zijn er vragen?

Steek je hand op en wacht tot ik naar jullie tafel kom.

Groepswork in groepjes van 3 personen

Wat hebben we nodig?

1. Laptop
2. Extra materiaal van de tafel links achteraan in het lokaal

Wat doen we?

1. Noteer de naam van elk groepslid op de bundel. **Markeer je eigen naam.**
2. Verdeel de groepsrollen binnen de groep. Enkel de materiaalmeester mag opstaan om de nodige materialen te halen.
3. Vul de volledige bundel in, **ieder groepslid vult de volledige bundel in!**
4. **Ben je klaar?** Kom de bundel inleveren bij mij aan het bureau.

Zijn er vragen?

Steek je hand op en ik kom jullie helpen.

De groepjes

Groep 1: Anna, Ahmed, Ruvi

Groep 2: Liora, Kaelan, Lize

Groep 3: Kim, David L., Soren

Groep 4: David R., Yenthe, Sophie

Groep 5: Nyssa, Elara, Thalia, Ann

Notities

Noteer hier elementen die je tijdens het reflectiemoment zou willen bespreken.
