

Voorkomen en beperken van

Externaliserend gedrag op de basisschool



30-03-2017

Fontys Hogeschool Kind en Educatie
Stijn Kooiman

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting.....	3
1 Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling.....	6
2 Theoretisch Kader.....	7
2.1 Probleemgedrag	7
2.2 Externaliserend gedrag.....	8
2.3 Interventies ten aanzien van probleem gedrag	9
2.3.1 Positive Behaviour Support (PBS).....	9
2.3.2 Strategieën van Marzano	9
2.3.3 Invloeden vanuit de basisbehoeften	10
2.4 Interventies benaderd vanuit de leertheorieën	11
2.4.1 Behaviorisme	11
2.4.2 Humanistische psychologie	12
2.4.3 Interactietheorie.....	13
2.4.4 Cognitieve leertheorie.....	14
2.4.5 Toegepaste gedragstheorie.....	15
2.5 Onderzoeksvragen.....	16
2.5.1 Hoofdvraag	16
2.5.2 Deelvragen.....	16
3. Opzet onderzoek	17
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling	17
3.2 Respondenten	17
3.3 Instrumenten.....	18
3.3.1 Surveyonderzoek.....	18
3.3.2 Observatie onderzoek	19
3.4 Wijze van data-analyse.....	20
4. Onderzoeksresultaten	22
4.1 In hoeverre denken leerkrachten van de casusschool over de interventies te beschikken die nodig zijn rondom externaliserend gedrag?	22
4.1.1 Pedagogische factoren	22
4.1.2 Didactische factoren.....	23
4.1.3 Factoren gericht op houding & relatie	24
4.1.4 Factoren gericht op reflectie & feedback.....	24

4.2 Welke interventies, rondom externaliserend gedrag, zijn zichtbaar in de praktijk bij de leerkrachten van de casusschool?.....	26
4.2.1 Pedagogisch handelen.....	26
4.2.2 Didactisch handelen	27
4.2.3 Klassenmanagement	29
4.2.4 Leerling-leraar relatie	31
5. Conclusie & aanbevelingen	32
5.1 Conclusies.....	32
5.1.1 In hoeverre denken de leerkrachten van de casusschool over de interventies te beschikken die nodig zijn rondom externaliserend gedrag?	32
5.1.2 Welke interventies, rondom externaliserend gedrag, zijn zichtbaar in de praktijk bij de leerkrachten van de casusschool?.....	33
5.1.3 Beantwoording Hoofdvraag: In hoeverre beschikken de leerkrachten van de casusschool over interventies die nodig zijn rondom externaliserend gedrag?	34
5.2 Reflectie onderzoeksproces	35
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	36
5.3.1 Aanbeveling 1: Kennis actualiseren rondom het Zesfasen-model met behulp van collegiale visitatie	37
5.3.2 Aanbeveling 2: (Verder) uitrollen PBS-methodiek onder leerkrachten	38
5.3.3 Aanbeveling 3: Professionalisering rondom (taakgericht) feedback geven.....	38
Bibliografie	39
Bijlage 1: Survey	43
Bijlage 2: Observatieformulier	47
Bijlage 3: Analysedocument Survey	49
Bijlage 4: Observatieformulier Zesfasen-model.....	50
Bijlage 5: Checklist Leerkrachtvaardigheden.....	52
Bijlage 6: Interventies type gedragsproblemen	58
Bijlage 7: Aandachtspunten interventies basaal pedagogisch handelen.....	60

SAMENVATTING

Op de casusschool is een toename van externaliserend gedrag onder leerlingen zichtbaar. Dit leidt tot problemen bij leerkrachten en directieleden. Beiden vragen zich af hoe succesvol om te kunnen gaan met externaliserend gedrag en zijn op zoek naar interventies om externaliserend gedrag te voorkomen en beperken. De directie vraagt om literatuuronderzoek naar succesvolle interventies en wil in beeld krijgen hoe leerkrachten nu handelen ten aanzien van externaliserend gedrag. Het doel van dit onderzoek is dan ook, het verkrijgen van inzicht in de manier waarop leerkrachten interventies (al dan niet) gebruiken, om externaliserend gedrag te voorkomen en te beperken.

De hierop gebaseerde onderzoeksvraag is: *'In hoeverre beschikken de leerkrachten van de casusschool over interventies die nodig zijn rondom externaliserend gedrag?'* Met literatuuronderzoek is vastgesteld welke succesvolle interventies te benoemen zijn. Met empirisch onderzoek is in beeld gebracht hoe leerkrachten denken te beschikken over deze interventies (met behulp van een survey) en hoe deze interventies in praktijk daadwerkelijk worden ingezet (door middel van observaties).

Uit de analyse van de resultaten blijkt dat een aantal interventies nadere aandacht vereisen. Het toepassen van Positive Behaviour Support (Golly & Sprague, 2009) kan worden verbeterd: het uitdragen van de ik-boodschap en het benoemen en belonen van positief gedrag verdient hierbij de aandacht.

Het Zesfasen-model van Marzano (Onderwijs Maak Je Samen, 2012) wordt niet consequent op de correctie manier toegepast. Collegiale visitaties worden aanbevolen om kennis over dit onderwerp te vergroten.

Rond het geven van feedback wordt gerichte professionalisering aanbevolen: kennis over taakgerichte feedback is onvoldoende gebleken.

1 PROBLEEMANALYSE

1.1 AANLEIDING EN CONTEXT

Uit gegevens van de Inspectie van het Onderwijs voor het schooljaar 2014/2015, blijkt dat 287 meldingen zijn binnengekomen van geschorste of van school verwijderde leerlingen in het primair onderwijs. Leerlingen worden geschorst wanneer sprake is van een onveilige situatie. Gedacht kan worden aan externaliserend gedrag als uitingen van verstorend gedrag en verbaal of fysiek geweld (Marzano, 2014). De oorzaak van dit groeiend aantal geschorste of van school verwijderde leerlingen in Nederland en België is niet te wijten aan een toename van het aantal kinderen met gedragsproblemen. Daarvan is volgens Van der Wolf & Van Beukering (2009) geen sprake.

Door overheidsprojecten als Weer Samen Naar School (1992) en Passend Onderwijs (2014) worden wél meer kinderen met (complexe) gedragsproblemen ondergebracht in het regulier onderwijs. Als gevolg hiervan worden professionele opvoeders in het regulier basisonderwijs hier in toenemende mate mee geconfronteerd. Verschillende onderzoeken over externaliserend gedrag, die in het recente verleden zijn uitgevoerd, schetsen een beeld van de worsteling die leerkrachten hiermee ondervinden (Klein, 2014; Bartholomeus, 2011). Sipman (2014) beschrijft een toename van het ervaren van handelingsverlegenheid onder leerkrachten en professionele opvoeders, in een sector waarin overspannenheid en burn-outs veel voorkomen: leerkrachten weten niet wat te doen met leerlingen die externaliserend gedrag vertonen.

Het zorgteam, de gedragscoördinator en overige leerkrachten geven in gevoerde gesprekken aan dat op de casusschool voor dit onderzoek, externaliserend gedrag de laatste jaren meer zichtbaar wordt. Voorbeelden hiervan zijn leerlingen die zich fysiek uiten richting andere leerlingen en leerkrachten. In een enkel geval heeft zich de situatie voorgedaan waarbij een leerling uit de klas is gehaald door de politie, omdat deze leerling zich extreem agressief gedroeg. Onder meer naar aanleiding van dit incident heeft de casusschool besloten een protocol voor grensoverschrijdend gedrag op te stellen. Dit protocol heeft als doelstelling de veiligheid van leerlingen, leerkrachten, medewerkers en ouders te waarborgen. Hoe leerkrachten van de casusschool dienen te handelen wanneer externaliserend gedrag zich voordoet, is beschreven in een stappenplan en opgenomen in dit protocol. De directie van de casusschool ervaart, blijkend uit de gesprekken, dat het protocol als beheersmaatregel en de diverse getroffen preventieve maatregelen niet de gewenste effecten hebben. Zo heeft de invoering van de methode Leefstijl, als preventieve maatregel, het grensoverschrijdend gedrag niet verminderd. Ook heeft het protocol evenals de methode Leefstijl de toename van zichtbaar externaliserend niet afgeremd.

Het Schoolplan 2015-2019 zet in op een veilige en ordelijke omgeving (schoolveiligheid). De casusschool streeft daarin naar goed zicht op het sociaal emotioneel welbevinden van de leerlingen en het tijdig anticiperen op zorgsignalen. Het schoolplan stelt als doel dat voor de gehele school samen met leerlingen duidelijke regels en procedures vastgesteld worden voor gewenst gedrag. De gedragscoördinator evenals het zorgteam en de teamleden van deze school geven in gevoerde gesprekken aan dat leerlingen die externaliserend gedrag vertonen een groot deel van de aandacht in een klas opeisen. De leerkrachten besteden veel tijd aan het beheersbaar houden van de klas, wat ten koste gaat van de onderwijstijd en het groepsklimaat. De overige leerlingen krijgen minder aandacht. De leerkrachten geven in gevoerde gesprekken aan niet te weten hoe dit te kunnen aanpakken of ombuigen en ervaren een bepaald gevoel van onmacht. Duidelijk moet worden op welke manier leerkrachten nu handelen, zowel in een reguliere klassensituatie als bij externaliserend gedrag.

Wanneer een leerling externaliserend gedrag vertoont, is de afspraak op de casusschool dat de leerling uit de situatie wordt geplaatst. De leerling wordt een veilige plek geboden in een aparte ruimte (bijvoorbeeld het kantoor van een directielid) waarna een passende actie wordt toegepast. Denk hierbij aan het verwoorden van wat is gebeurd en het schrijven van een excuusbrief. Daarnaast worden ouders op de hoogte gesteld. De desbetreffende leerling is, afhankelijk van de ernst van het incident, vervolgens voor een bepaalde tijd (dag of dagdeel) niet welkom in de klas. Deze acties worden uitgevoerd door vooraf bepaalde personen van het leerkrachtenteam. De betrokkenen die leerlingen uit de situatie plaatsen vanwege externaliserend gedrag, geven in gevoerde gesprekken aan achter te raken op de eigen werkzaamheden, als gevolg van deze werkwijze.

Uit gesprekken met de directie, het zorgteam en diverse leerkrachten komt naar voren dat de casusschool werkt met een aanpak vanuit de positieve benadering. Concreet betekent dit dat plustaal wordt gebruikt en de nadruk wordt gelegd op belonen. Uit dezelfde gesprekken blijkt echter ook dat er geen eenduidige consequenties zijn verbonden aan ongewenst gedrag. Om een gedragsvraagstuk binnen een schoolomgeving aan te pakken, stellen Van Meersbergen en Blonk (2011) dat een interventie inhoudelijk moet beschikken over organisatorische maatregelen en het aanleren, oefenen en belonen van gewenst gedrag, waarbij de gedragsverwachtingen duidelijk zijn. Afspraken moeten daarnaast met het gehele team overeen zijn gekomen. Aan deze voorwaarden wordt niet voldaan op de casusschool, zo blijkt uit de gesprekken. De directie is op zoek naar handvatten om externaliserend gedrag te voorkomen en te beperken. Daarvoor is van belang te onderzoeken wat succesvolle interventies zijn ten aanzien van externaliserend gedrag en een accuraat beeld te schetsen van de huidige praktijksituatie op de casusschool. Vastgesteld moet worden hoe leerkrachten nu handelen.

De basisschool waar dit onderzoek plaatsvindt, staat in een dorp van ongeveer 5000 inwoners en is de enige basisschool in dit dorp. Op de school zitten circa 500 leerlingen en werken 40 personeelsleden, waaronder leerkrachten, directieleden en ondersteunend personeel. De basisschool werkt samen met een kinderdagverblijf en een peuterspeelzaal en is zodoende een brede school. Onderwijs wordt aangeboden in 19 jaargroepen, waarvan twee groepen een gecombineerde leerjaargroep betreffen.

1.2 PROBLEEMSTELLING

De casusschool ervaart een toename van externaliserend gedrag onder leerlingen. Het voorkomen en beperken van externaliserend gedrag krijgt hoge prioriteit van de directie van de casusschool. De casusschool wil dit realiseren door in beeld te brengen hoe leerkrachten omgaan met leerlingen die externaliserend gedrag vertonen. Literatuuronderzoek naar succesvolle interventies is nodig om uiteindelijk te komen tot handvatten waarmee leerkrachten het handelen kunnen versterken ten aanzien van externaliserend gedrag. Daarnaast ligt de focus van dit onderzoek op het in beeld brengen van het (huidige) handelen van leerkrachten op de casusschool. Hiermee is het doel van dit onderzoek om inzicht te krijgen in de manier waarop leerkrachten interventies (al dan niet) gebruiken om externaliserend gedrag te voorkomen en beperken.

2 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat kan worden verstaan onder externaliserend gedrag en probleemgedrag. Vanuit uitgebreide literatuurstudie komt naar voren wat als succesvol kan worden beschouwd met betrekking tot de omgang met externaliserend gedrag. Bepaalde factoren, methoden, strategieën en/of denkbeelden op macro-, meso- en microniveau kunnen een positief effect hebben op het leerkrachtgedrag. Omdat dit onderzoek zich richt op het handelen van de leerkracht, wordt bij de beschrijving van deze factoren de focus gelegd op het microniveau. In dit onderzoek wordt de term ‘gedragsprobleem’ gebruikt als overkoepelend begrip, waarmee zowel gedragsproblemen als gedragsstoornissen worden aangeduid. Externaliserend gedrag valt onder gedragsproblemen en wordt nader toegelicht in de desbetreffende paragraaf (§2.2).

2.1 PROBLEEMGEDRAG

Wanneer gedragsproblemen ernstiger, meer aanhoudender en meer specifiek worden omschreven, wordt gesproken van gedragsstoornissen. Deze zijn formeel omschreven in de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Onderwijsraad, 2010). In deze internationale standaard staan door psychiaters (h)erkende psychiatrische stoornissen, waaronder ook gedragsstoornissen. De Onderwijsraad stelt dat het verschil tussen gedragsproblemen en gedragsstoornissen gradueel is.

Van der Ploeg (2003) heeft geprobeerd een allesomvattende definitie van probleemgedrag, waaronder het externaliserend gedrag valt, te geven: *“Voorlopig beschouwen we probleemgedrag als een relatief concept dat aan de orde is als de op dat moment in die omgeving heersende normen en geldende regels worden overschreden.”* Hiermee blijft probleemgedrag niet objectief te definiëren, omdat een algemeen geaccepteerde definitie van probleemgedrag niet bestaat.

Dat probleemgedrag niet altijd te benoemen, te meten en/of zichtbaar is, heeft daarnaast te maken met een factor genaamd pedagogische sensitiviteit. In het essay Toverstaf vergelijkt Dieleman pedagogische sensitiviteit met een toverstaf: *“een combinatie van allerlei factoren, die er toe leiden dat je ‘het’ hebt, noem het een ingebouwde toverstaf [...] die volgens mij vooral bestaat uit een pedagogische sensitiviteit en een ‘intuïtief weten’ waarop vertrouwd kan worden.”* (Jansen & Linde, 2005).

Jansen (2005) formuleert pedagogische sensitiviteit als: *“het inschattingsvermogen van een leerkracht ten aanzien van wat in een pedagogische relatie nodig en verantwoord is. Het gaat om het ontwikkelen van zijn gevoel voor pedagogisch juiste keuzes.”* In relatie tot externaliserend gedrag kan deze factor van invloed zijn op het al dan niet ervaren van externaliserend gedrag.

Sipman (2014) spreekt in relatie tot het al dan niet ervaren van probleemgedrag dan ook van subjectiviteit van gedrag. Het gedrag van een kind wordt door opvoeders vaak snel geïnterpreteerd: een mogelijke oorzaak wordt toegekend aan gedrag. Of de genoemde oorzaak echt de kern van het probleem is, wordt niet onderzocht. Deze subjectiviteit van beschrijvingen maakt het lastig om daadwerkelijk tot de kern te komen van wat nu werkelijk de oorzaak van het gedrag is dat het kind vertoont, aldus Sipman. Van der Ploeg (2003) voegt daar ook de normativiteit van gedrag aan toe. Wat de ene persoon ervaart als een gedragsprobleem, is voor de ander juist gewenst gedrag. Naast de mate van pedagogische sensitiviteit die hieraan gekoppeld kan worden, hebben verschillende opvoeders ook verschillende normen. Ook het feit dat verschillende mensen verschillende gevoeligheden hebben speelt mee. Deze gevoeligheden zijn gedragingen van kinderen die de leerkracht/opvoeder minder goed kan verdragen.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) vatten de veranderlijkheid van probleemgedrag samen in een viertal begrippen. Allereerst is deze situatie, waarmee wordt aangegeven dat (probleem)gedrag afhankelijk is van de situatie waarin het plaatsvindt. Het is ook relationeel, omdat het altijd ontstaat in wisselwerking (relatie) tussen het kind en anderen. Probleemgedrag is relatief; het is vrijwel onmogelijk om objectief te beoordelen wat al dan niet probleemgedrag is aangezien sprake is van subjectiviteit en normativiteit. Tot slot is het ook fluctuerend doordat de mate van het vertonen van probleemgedrag door de tijd heen kan veranderen.

2.2 EXTERNALISEREND GEDRAG

Volgens het adviesrapport van de Onderwijsraad over 'De school en leerlingen met gedragsproblemen', zijn gedragsproblemen onder te verdelen in internaliserende- en externaliserende gedragingen. Externaliserend gedrag wordt door anderen als storend ervaren. Dit gedrag richt zich naar buiten toe, op anderen gericht. Gedacht kan worden aan agressiviteit (driftbuien), ongehoorzaamheid en pesten. Dit in tegenstelling tot internaliserend gedrag: gedrag op het kind zelf gericht. Denk aan emotionele problemen of eetstoornissen. Internaliserend gedrag wordt in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Wanneer gedragingen leiden tot belemmeringen in het onderwijsproces en leiden tot minder goede onderwijsresultaten, is sprake van externaliserend gedrag. De leerprestaties van het kind blijven achter en de onderwijsloopbaan verloopt minder succesvol. Ook zijn de gedragingen een 'last' voor de leerkracht en de andere kinderen in de klas.

Om aan te sluiten bij de visie van de school met betrekking tot externaliserend gedrag en dit gedrag op die manier ook meer zichtbaar te krijgen, wordt de definitie van Sipman (2014) in dit onderzoek gekoppeld aan externaliserend gedrag: *“Externaliserend gedrag is op de omgeving gericht, gaat naar buiten (extern). Hier vallen onder andere impulsief, vijandig, agressief en druk gedrag onder. Dit gedrag is zeer duidelijk waarneembaar en heeft vaak grote invloed op de omgeving. De omgeving heeft er last van. Opvoeders (leerkrachten, red.) ervaren handelingsverlegenheid; ze weten niet meer hoe te handelen [...]”*

2.3 INTERVENTIES TEN AANZIEN VAN PROBLEEM GEDRAG

Vanuit de literatuur en naar aanleiding van diverse onderzoeken zijn veel factoren, methoden, strategieën en/of denkbeelden te benoemen die van positieve invloed kunnen zijn op het beperken van probleemgedrag in de klas. Zowel in relatie tot het leerkrachtgedrag (leerkracht handelen) als in de omgang met kinderen die externaliserend gedrag vertonen, wordt in deze paragraaf uiteen gezet wat van belang is.

2.3.1 POSITIVE BEHAVIOUR SUPPORT (PBS)

Golly & Sprague (2009) beschrijven de PBS-benadering als succesfactor voor het omgaan met probleemgedrag. Deze schoolbrede benadering van probleemgedrag gaat uit van het principe dat ongewenst gedrag ontstaat doordat kinderen niet precies op de hoogte zijn van de verwachting (Horner, Sugai & Anderson, 2010; Walker et al., 1996). De focus van deze benadering verschuift van het zien en bestraffen van ongewenst gedrag naar het aanleren, zien en belonen van gewenst gedrag. PBS is ontwikkeld op basis van vijf kernprincipes: Duidelijke gedragsverwachtingen moeten ontwikkeld worden, deze verwachtingen moeten gecommuniceerd en onderwezen worden, gewenst gedrag dient herkend en bekrachtigd te worden, de aandacht voor ongewenst gedrag dient geminimaliseerd te worden en dient voor wat betreft de gevolgen duidelijkheid en consequentheid te bestaan.

Deze benadering is bedoeld om schoolbreed te worden ingezet en is relevant voor dit onderzoek, omdat de vijf kernprincipes ook op klasniveau uitvoerbaar zijn.

2.3.2 STRATEGIEËN VAN MARZANO

In zijn boek ‘Pedagogisch handelen en klassenmanagement’ (2011) beschrijft Marzano fundamentele strategieën die aantoonbare positieve invloed hebben op het gedrag van kinderen in een groep. Marzano heeft betrouwbaar onderzoek gegroepeerd en onderverdeeld in vier categorieën. Daarbij heeft Marzano berekend wat het effect van iedere categorie is in relatie tot de vermindering van storend gedrag.

De eerste categorie betreft de strategie Regels & routines, waarbij het duidelijk maken van regels en andere verwachtingen van kinderen centraal staat. Deze strategie levert een vermindering van storend gedrag van 28 procent op. Hierbij is het hoogste effect waarneembaar wanneer regels in overleg zijn opgesteld.

In de tweede categorie benoemt Marzano als strategie de manier van Omgaan met orderverstoringsgedrag. Storend gedrag wordt met 32% verminderd als preventieve maatregelen worden getroffen en de behoeften van kinderen worden erkend. Ook het effectief gebruik maken van positief reageren en belonen hoort thuis in deze categorie, samen met het mild straffen.

De derde categorie beschrijft de Relatie tussen de kinderen en de leerkracht. Van de leraar wordt een zekere mate van dominantie verwacht, als ook een coöperatieve instelling naar de kinderen. Het contact tussen de leerkracht en het kind dient te worden gestimuleerd, op basis van wederzijds respect. Dit resulteert in een vermindering van storend gedrag van 31%.

Als vierde categorie benoemt Marzano de Mentale instelling van de leraar als strategie. Deze mentale instelling kan zorgen voor een vermindering van storend gedrag van 40%. Hierbij wordt bedoeld op de ontwikkeling van de alertheid van de leerkracht. De leerkracht houdt bewust controle over de eigen gevoelens en gedachten bij het reageren op storend gedrag.

2.3.3 INVLOEDEN VANUIT DE BASISBEHOEFTE

Stevens formuleert met zijn basisbehoeften belangrijke factoren die een rol spelen bij klassenmanagement. Wanneer wordt voldaan aan deze behoeften en de aandachtspunten die benoemd zijn, wordt probleemgedrag vermeden. Onderdeel daarvan is ook het aanwezig zijn van een positieve leerkracht-leerling relatie. Dit is belangrijk voor het functioneren van kinderen met gedragsproblemen in de klas en het functioneren van de leerkracht zelf (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000).

Stevens (2004) benoemt relatie, competentie en autonomie als de basisbehoeften. Kinderen met gedragsproblemen hebben net als kinderen zonder gedragsproblemen, de behoefte aan relatie (met de leerkracht als ook met andere kinderen). Dit kan worden bekrachtigd door aandacht te besteden aan actief luisteren en het bieden van gelegenheden om gevoelens te delen. Een positieve benadering waarbij men met respect met elkaar omgaat en rekening wordt gehouden met de wensen en interesses van de kinderen is essentieel. Voor een goede relatie moeten initiatieven van kinderen waar mogelijk worden gehonoreerd en onderling overleg en samenwerking neemt een belangrijke positie in.

Een kind heeft succeservaringen nodig om een gevoel te bereiken iemand te zijn die iets kan, een gevoel van competentie. Het bekrachtigen van inspanningen die een kind daartoe verricht draagt bij aan het gevoel van competent zijn. Hier is sociale en emotionele ondersteuning voor nodig. Het hebben van hoge verwachtingen, het stellen van vragen die tot

reflectie uitnodigen, onderzoek doen naar de bedoelingen van het kind en zorg dragen voor een organisatie die uitnodigt initiatieven te nemen en samen te werken, stimuleren dit gevoel.

Voor een goede ontwikkeling dient een kind de behoefte te hebben om zelf keuzes te durven en te mogen maken. Deze behoefte van autonomie richt zich op het dragen van verantwoordelijkheid en het ontplooien van initiatieven. Deze initiatieven moeten worden gehonoreerd. Stimuleren krijgt de voorkeur boven controleren. Om deze behoefte te stimuleren is het daarnaast van belang om het leren van en met elkaar mogelijk te maken (Dijkstra & Van der Meer, 2000).

2.4 INTERVENTIES BENADERD VANUIT DE LEERTHEORIEËN

In verschillende leertheorieën zijn handreikingen terug te vinden voor wat betreft de omgang met gedragsproblemen. Omdat de omgang met gedragsproblemen vaak leerkracht gebonden is (zie § 2.1 en 2.2) zijn raakvlakken met meerdere leertheorieën zichtbaar: Een eenduidige manier is niet te benoemen. Daarom wordt op basis van raakvlakken met het onderwijs op de casusschool een keuze gemaakt voor het al dan niet opnemen van een bepaalde leertheorie in deze paragraaf.

2.4.1 BEHAVIORISME

Op de casusschool wordt veelal gewerkt vanuit het Zesfasen-model voor het geven van instructie. Dit model is een afgeleide van het Directe Instructiemodel, opgesteld door het onderwijsadviesbureau 'Onderwijs Maak Je Samen' en gebaseerd op de denkbeelden van Robert J. Marzano, een behaviourist.

Het Behaviorisme gaat uit van het concreet waarneembare gedrag en stelt daarnaast dat de mens gevormd wordt door de opslag van kennis die plaatsvindt door opvoeding en onderwijs. Binnen de behavioristische benadering is altijd sprake van het aanleren van gedrag: dus ook probleemgedrag. Dit aanleren gebeurt door het aanbieden van leerstof en vervolgens door het straffen belonen. Wanneer gedragsproblemen ontstaan, zijn deze in het verleden aangeleerd met behulp van een beloning.

Vanuit het behaviorisme is speciale aandacht voor het conditioneren (operant conditioneren), waarbij wordt gekeken naar de reactie die volgt op gedrag. Men spreekt van positieve bekrachtiging en van uitdoving of negatieve bekrachtiging. Volgens het behaviorisme zijn gedragsproblemen aangeleerde gedragingen die met behulp van beloning of straf kunnen worden aan- of afgeleerd. In het kader van gedragsproblemen is het relevant te benoemen dat voor sommige kinderen (met gedragsproblemen) iedere vorm van aandacht al een beloning is. Hierdoor kan een straf in de vorm van aandacht een beloning worden waardoor het gedrag alsnog toe zal nemen (Sipman, 2014).

2.4.2 HUMANISTISCHE PSYCHOLOGIE

De stroming van de humanistische psychologie gaat uit van de mogelijkheden die een mens te bieden heeft. Het potentieel dat de mens in zich heeft, willen de humanistische psychologen verwezenlijken. Volgens deze stroming ontstaat probleemgedrag wanneer mensen niet in staat zijn tot het verwezenlijken van het aanwezige potentieel.

De behoeftepiramide van Maslow (Alblas, Heunstra & van Van de Sande, 2007) is hier een voorbeeld van. Ieder mens heeft bepaalde behoeften. Deze piramide is hiërarchisch opgebouwd, waarbij de fases Lichamelijke behoeften, Veiligheid en zekerheid, Sociaal contact, Waardering en erkenning en Zelfontplooiing achtereenvolgens aan bod komen. Hieraan koppelt Maslow de deprivatie-activatietheorie: Wanneer op een bepaald niveau een gevoeld tekort (deprivatie) aanwezig is, wordt een mens aangezet tot gedrag (activatie). Maslow spreekt van het hebben van een aantal behoeften als mens. Een mens komt tot actie wanneer niet in alle behoeften wordt voorzien. Een mogelijke actie kan een uiting van probleemgedrag zijn.

Om te komen tot zelfverwezenlijking kan ook gekeken worden naar de congruentie van het 'zelf' en het fenomenale veld, zoals beschreven door Rogers (1961) in het boek *Psychologie: een inleiding* (Zimbardo, Johnson & McCan, 2009). Het 'zelf' is datgene wat van nature in een mens als potentie aanwezig is. Daar tegenover staat de verzameling van ervaringen die dit 'zelf' kunnen beïnvloeden, omdat ze voor een mens van betekenis zijn. Gedragsproblemen kunnen volgens Rogers voortkomen uit emotionele blokkades die ontstaan door spanningen vanwege een incongruent zelf- en fenomenaal veld: Het gedrag dat van nature in de persoon zit komt niet overeen met het gedrag dat wordt geëist van buitenaf.

De ideeën van Rogers zijn door de Amerikaanse pedagoog Gordon (1989) omgezet in pedagogische handvatten (Woltjer & Janssens, 2006). Rogers spreekt van het uitdragen van ik-boodschappen, waarbij voorkomen wordt dat zowel de schuld als de oplossing van een probleem bij het kind wordt neergelegd. De opvoeder ervaart het probleem en dient ook zelf de verantwoordelijkheid voor het probleem te dragen. Fundamenteel voor communicatie is volgens Gordon acceptatie (tevens het basisprincipe van Rogers). Belangrijk is te onderscheiden of het probleem bij de volwassenen of bij het kind ligt; daarvoor dient de ik-boodschap. Een ik-boodschap begint met 'ik' en wordt gevolgd door het uitspreken van het gevoel en de gedachten die worden opgeroepen bij de opvoeder/leerkracht die het probleem ervaart. Tot slot wordt afgesloten met het benoemen van het gedrag dat het kind laat zien.

Met de win-winmethode biedt Gordon een handvat dat geen winnaars of verliezers kent. Een conflict wordt daarbij gezien als een natuurlijke situatie waarbij sprake is van botsing tussen de behoeften van de betrokkenen. Gordon beschrijft hierbij een probleemoplossingsproces dat bestaat uit zes stappen en resulteert in een oplossing die voor alle partijen aanvaardbaar is. In de eerste plaats wordt het probleem of conflict vastgesteld of beschreven en behoeften van de betrokken partijen in kaart gebracht. Vervolgens worden

gezamenlijk zoveel mogelijk oplossingen verzameld. Deze gevonden oplossingen worden in de volgende stap geëvalueerd, waarbij alle oplossingen die voor een of meer van de betrokken partijen onaanvaardbaar zijn geschrapt worden. Uit de overgebleven oplossingen worden dan een of meer oplossingen gekozen die aanvaardbaar zijn voor de betrokken partijen. Met het maken van concrete afspraken over wie wanneer, wat gaat doen wordt de gekozen oplossing vervolgens uitgevoerd. Na enige tijd wordt de oplossing tot slot geëvalueerd; werkt de oplossing of is bijstelling nodig? (Sipman, 2014).

2.4.3 INTERACTIETHEORIE

Vanuit deze visie moet voornamelijk gekeken worden naar de interacties (en de effecten ervan) tussen het kind, de groep, zijn ouders, de professionele opvoeders enzovoort, in relatie tot het ontstaan van gedragsproblemen. Deze ontstaan wanneer de communicatie over en weer niet goed op elkaar is afgestemd. Het levensloopmodel van Riksen-Walraven (Jeninga, 2005) geeft de essentie van de interactietheorie weer. Hierbij doorloopt het kind een aantal ontwikkelingsopgaven. De omringende volwassenen is daarbij nodig om steun te bieden aan het kind, zodat het kind deze goed aan kan pakken. Wanneer deze ontwikkelingsopgave niet goed wordt doorlopen kan dat negatieve gevolgen hebben voor latere ontwikkelingsopgaven. De ontwikkelingsopgave die een kind doorloopt verschilt per leeftijdsfase. Als baby staat de veilige hechting en goede exploratie centraal. Vervolgens ervaart het kind als peuter het verweven van autonomie en een soepele socialisatie als opgaven. Als kleuter is de effectieve omgang met leeftijdsgenoten belangrijk om vervolgens, wanneer het kind in de puberteit komt, een eigen identiteit te kunnen gaan vormen. Wanneer de adolescentie intreedt, komen opgaven aan bod als het aangaan van relaties en het ontdekken van sekse gerelateerde rolpatronen. Tot slot staat de volwassenheid in het teken van effectief ouderschap.

Om, volgens de interactietheorie, het kind op de juiste wijze te kunnen helpen is het bij een interventie van belang om rekening te houden met drie componenten. Allereerst dient de affectieve component aanwezig te zijn, waarbij aandacht besteedt wordt aan de gevoelens die een probleem oproepen. De vertrouwensrelatie tussen de leerkracht en het kind komt hierbij tot uiting. Gevoelens worden benoemd, verwoord en nooit afgekeurd. De tweede component betreft de informatieve component, waarbij het van belang is het kind te voorzien van zoveel mogelijk informatie over het probleem en de oplossing. Het kind krijgt door meer informatie begrip van de situatie. Tot slot draagt de gedrag regulerende component bij aan het bieden van uitzicht voor het kind. Het kind krijgt aanwijzingen over hoe in de toekomst om kan worden gegaan met problemen (Jeninga, 2005).

Leary (Verstegen & Lodewijks, 2001) gaat in zijn model op zoek naar afstemming. In de visie van Leary zijn eigenschappen van mensen niet aangeboren, maar worden deze gevormd door interactie tussen personen. De transactionaliteit (wederzijdse beïnvloeding van de interactie) wordt daarbij benadrukt. Leary hanteert hierbij twee dimensies: De dominantiedimensie die gericht is op de mate waarin iemand zich meer dominant of juist volgbaar opstelt en de affiliatiedimensie die gericht is op de mate waarin iemand openstaat voor samenwerken of zich juist wil afzetten tegen anderen. De acht interactionele posities die Leary als gevolg hiervan onderscheidt zijn uitgewerkt in de interactieroos van Leary.

2.4.4 COGNITIEVE LEERTHEORIE

De gedachten die een persoon vormt zijn gebaseerd op bepaalde gebeurtenissen. Deze gedachten brengen een bepaald gevoel teweeg waardoor uiteindelijk gedrag ontstaat. Als deze gedachten worden verstoord kunnen gedragsproblemen ontstaan. De cognitieve processen die hieraan vooraf gaan worden bepaald door een prikkel (stimulus) en een reactie op die prikkel (respons). Dodge (Woltjer & Janssens, 2006) beschrijft dit als volgt: Een stimulus wordt waargenomen die vervolgens wordt geïnterpreteerd. Nadat een of meer gedragsresponsen zijn voorbereid, wordt een respons gekozen op basis van een inschatting van de gevolgen. Daarna wordt het feitelijke gedrag uitgevoerd, het effect van het gedrag geregistreerd en (indien nodig) een bijsturing gedaan op het responsgedrag. Volgens deze theorie richten specifieke interventies met betrekking tot probleemgedrag zich op specifieke problemen. Zo kunnen problemen op het gebied van taakwerkhouding worden aangepakt door gebruik te maken van de OPA-Methode (Orthopedagogisch Project Afstemming). De ontwikkeling van de gedachte dat een taak haalbaar is staat hierbij centraal, door het kind succeservaringen op te laten doen welke voortvloeien uit het opdelen van taken. Deze succeservaring zorgen voor een stijging van het gevoel van competent zijn waardoor de taakwerkhouding zal verbeteren.

De Beertjes-methode van Meichenbaum (Timmerman, 1995) richt zich ook op de taakwerkhouding maar kan breder ingezet worden bij de aanpak van gedragsproblemen. Met deze methode leren kinderen het werk te overzien en te plannen door zichzelf steeds vier vragen te stellen: Wat moet ik doen? Hoe ga ik het doen? Doe ik het goed? Hoe heb ik het gedaan?

2.4.5 TOEGEPASTE GEDRAGSTHEORIE

Alle gedrag is aangeleerd gedrag. Probleemgedrag kan door het gericht toepassen van leerprincipes ook weer worden afgeleerd. Conditioneringsprocessen krijgen binnen de toegepaste gedragstheorie een belangrijke plek.

Vanuit deze theorie komt naar voren dat kinderen met gedragsproblemen behoefte hebben aan Duidelijke regels. De kans dat kinderen gewenst gedrag laten zien en agressief gedrag vermijden neemt toe naarmate de regels duidelijk zijn en de leerkracht deze consequent hanteert. Het regelmatig herhalen van de regels is van belang voor dit proces.

De plaats van de kinderen in een klassensituatie wordt ook gekenmerkt als van invloed als het gaat om het al dan niet optreden van probleemgedrag. Naarmate de sociale mogelijkheden van kinderen moet de keuze worden gemaakt om kinderen naast elkaar te plaatsen, omdat kinderen vaardigheden overnemen. De verwachtingen moeten afgestemd worden op de mogelijkheden van de kinderen.

Het opdoen van succeservaringen door het aanbieden van leerstof die aansluit op de interesses van kinderen met probleemgedrag wordt gezien als effectief. Het laag houden van de frustratie van het kind met probleem gedrag is een doel, juist omdat de frustratietolerantie bij (agressieve) problematische kinderen laag is. Daar hoort ook het taakgericht feedback in plaats van het persoonsgericht feedback geven bij.

Ook het aangeven van duidelijke verwachtingen met betrekking tot gedragsinstructie wordt bij de toegepaste gedragstheorie gezien als effectieve interventie. De kans op het laten zien van gewenst gedrag neemt toe wanneer duidelijke verwachtingen worden aangegeven ('wat', 'wanneer' en 'hoe').

Het laatste principe binnen de toegepaste gedragstheorie legt de focus op de aandacht voor gewenst gedrag. Bevestiging van het negatieve zelfbeeld van het kind en bevestiging van het negatieve beeld dat het van een volwassene heeft, wordt veroorzaakt door de leerkracht. Wanneer de leerkracht slechts aandacht besteedt aan het probleem gedrag, hoort het kind alleen wat het allemaal fout doet of niet kan. Dit leidt tot frustratie en vervolgens tot compensatie; vaak in de vorm van het vertonen van nog meer probleemgedrag. Deze negatieve spiraal kan worden doorbroken door aandacht besteden aan datgene wat al wel goed gaat. Soms moet hier doelbewust naar worden gezocht (Jeninga, 2005).

2.5 ONDERZOEKSVRAGEN

In het hierboven beschreven theoretische kader is veel overlap terug te vinden, over wat werkt bij het beperken van probleemgedrag in de klas. Dit heeft geleid tot nieuwe inzichten voor wat betreft de onderzoeksvragen. In gesprek met de directie van de Oversteek over deze bevindingen vanuit het theoretische onderzoek, is geconcludeerd dat de directie wil weten op welke manier probleemgedrag wordt beperkt. Vanuit de probleemanalyse, het theoretisch kader en het hierboven genoemde gesprek met de directie is de keuze gemaakt voor de onderstaande onderzoeksvraag. Ook zijn twee deelvragen geformuleerd welke door middel van empirisch onderzoek beantwoordt zullen worden.

2.5.1 HOOFDVRAAG

In hoeverre beschikken de leerkrachten van de casusschool over interventies die nodig zijn rondom externaliserend gedrag?

2.5.2 DEELVRAGEN

- In hoeverre denken de leerkrachten van de casusschool over de interventies te beschikken die nodig zijn rondom externaliserend gedrag?
- Welke interventies, rondom externaliserend gedrag, zijn zichtbaar in de praktijk bij de leerkrachten van de casusschool?

3. OPZET ONDERZOEK

Dit hoofdstuk beschrijft de opzet van het onderzoek. Duidelijk wordt welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt, welke instrumenten hiertoe zijn ingezet en hoe de verzamelde gegevens werden geanalyseerd en verwerkt tot conclusies en aanbevelingen.

3.1 BESCHRIJVING EN VERANTWOORDING DATAVERZAMELING

Uit de probleemanalyse is gebleken dat de casusschool nog geen helder beeld heeft van het al dan niet toepassen/voorhanden hebben van succesvolle interventies met betrekking tot externaliserend gedrag. Op basis hiervan is in het theoretisch kader uiteengezet welke succesfactoren te benoemen zijn waarmee het beperken van externaliserend gedrag in een klassensituatie wordt bevorderd. Het onderzoeken van de kwaliteiten en vaardigheden van de leerkrachten van de casusschool op dit terrein zijn hierbij centraal komen te staan.

Om de kwaliteit van dit onderzoek te verhogen wordt gebruik gemaakt van triangulatie. Kwalitatieve en kwantitatieve methoden worden gecombineerd (Verhoeven, 2003). Het kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek richt zich op de eerste deelvraag. Door middel van de afname van een survey onder leerkrachten, wordt onderzocht in hoeverre leerkrachten denken te beschikken over de vaardigheden die nodig zijn om externaliserend gedrag tot een minimum te beperken. Om meningen, ervaringen en opvattingen van een grote groep mensen inzichtelijk te krijgen is een survey een veelgebruikte methode (Kallenberg et al, 2013). Het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek richt zich op de tweede deelvraag. Door middel van observatieonderzoek wordt onderzocht welke aspecten van leerkrachthandelen (m.b.t. interventies) in de praktijk zichtbaar zijn.

3.2 RESPONDENTEN

De respondenten die deelnemen aan dit onderzoek hebben allen onderwijsbevoegdheid. Onder hen zijn ook interne begeleiders, directeur en adjunct-directeur uitgenodigd. Ook zij hebben ervaring voor de klas en kunnen worden geconfronteerd met externaliserend gedrag. Omdat in de survey de respondenten wordt gevraagd te reflecteren op eigen leerkrachthandelen, is het essentieel dat de respondenten lesgeven dan wel les hebben gegeven aan kinderen. In totaal worden 39 leerkrachten uitgenodigd voor deelname aan de survey en 5 leerkrachten geobserveerd bij het observatieonderzoek. Hierbij is geen onderscheid gemaakt tussen leerkrachten die wel of niet een eigen groep hebben, of fulltime of parttime werken. Dit is niet relevant, omdat alle leerkrachten mogelijk in aanraking kunnen komen met externaliserend gedrag. Bovendien is op deze manier een schoolbreed beeld gevormd van het leerkrachthandelen met betrekking tot externaliserend gedrag.

Voorafgaand aan de afname van de survey wordt aan de respondenten gevraagd of zij deel wilden nemen aan het vervolgonderzoek, waarbij zij geobserveerd worden in de

klassensituatie. Omdat de survey persoonlijk wordt verspreid en anoniem wordt geretourneerd, is niet aannemelijk dat deze vraag de uitkomst van de survey zal beïnvloeden. De mogelijkheid om de survey gezamenlijk in te vullen wordt hiermee tevens beperkt.

De observaties van leerkrachten vinden plaats in een vijftal groepen: één onderbouwgroep, twee middenbouwgroepen en twee bovenbouwgroepen. Om de anonimiteit van het onderzoek te waarborgen, is niet bekend gemaakt in welke groepen een observatie heeft plaats gevonden.

3.3 INSTRUMENTEN

Deze paragraaf beschrijft de instrumenten die zijn gebruikt om de onderzoeksgegevens te verzamelen. Gekozen is voor een tweetal onderzoeksinstrumenten, te weten het survey- en het observatieonderzoek.

3.3.1 SURVEYONDERZOEK

De vragen voor het surveyonderzoek zijn voortgekomen uit het theoretisch kader. Daarin zijn de succesfactoren benoemd die bijdragen aan het voorkomen dan wel beperken van externaliserend gedrag in de klas. De succesfactoren zijn gekoppeld aan leerkrachtvaardigheden en pedagogische kwaliteiten waarover leerkrachten (mogelijk) beschikken. Hieruit zijn stellingen voortgekomen. De stellingen zijn verdeeld over een viertal categorieën: didactische factoren, pedagogische factoren, factoren op het gebied van houding en relatie en factoren op het gebied van reflectie en feedback. Om de respondent niet te beïnvloeden zijn de stellingen door elkaar weergegeven en zodoende niet zichtbaar gekoppeld aan een categorie in de survey. De vragen worden met behulp van het analysedocument, waarin deze categorieën wel zichtbaar zijn, geanalyseerd (bijlage 3). De stellingen zijn voorzien van een beperkt aantal antwoordmogelijkheden, waarin een volgorde te zien is. De respondent krijgt de mogelijkheid te kiezen uit vijf antwoorden, oplopend van 'helemaal niet mee eens' tot 'helemaal mee eens.'

Naast dat vragen zijn voortgekomen uit het theoretisch onderzoek, wordt de geldigheid van het surveyonderzoek versterkt door rekening te houden met populatievaliditeit. De gehele populatie aan leerkrachten wordt uitgenodigd om deel te nemen aan de survey.

De betrouwbaarheid van het surveyonderzoek wordt versterkt door middel van het toepassen van 'test-hertest': verschillende schalen worden in de survey twee keer voorgelegd aan de respondent. Wanneer de samenhang tussen de twee scores hoog is, is de schaal betrouwbaar. Eenzelfde antwoord wordt bijvoorbeeld gevraagd met de twee stellingen: "Bij een probleem besteed ik aandacht aan de gevoelens die deze kunnen oproepen" en "Ik bied in mijn groep gelegenheid om gevoelens te delen" (Verhoeven, 2003). Daarnaast wordt de survey vooraf voorgelegd aan enkele peers uit het onderzoeksteam, die niet deelnemen aan de uiteindelijke survey. Een score van 29 (steekproefgrootte) is nodig voor een betrouwbaarheidsniveau van 90%. Deze berekening is gemaakt aan de hand van de algemeen aanvaarde formule voor een steekproef waarbij de populatie eindig is (Allesovermarktondezoek, 2014). In bijlage 1 is de survey opgenomen zoals deze wordt voorgelegd aan de respondenten.

3.3.2 OBSERVATIE ONDERZOEK

Het observatieonderzoek zal plaatsvinden in het veld; de alledaagse situatie. De leerkrachten die worden geobserveerd, worden vooraf geselecteerd op basis van een aantal factoren. Allereerst dient in de klas externaliserend gedrag aanwezig te zijn. Op de tweede plaats wordt een verdeling gemaakt op basis van bouw, om een zo goed mogelijke afspiegeling van de gehele populatie te realiseren (een schoolbreed beeld). Tot slot is deelname aan het observatieonderzoek een vrijwillige keuze; de respondent welke voldoet aan de eerste twee factoren geeft uiteindelijk zelf aan wel of niet te willen worden geobserveerd. Het gedrag van de leerkracht staat namelijk centraal tijdens deze observaties.

Het gehele onderzoekstraject (vorderingen en ondernomen stappen) wordt openlijk gecommuniceerd naar alle betrokkenen, waardoor het onderzoek een transparant karakter heeft. Hierdoor is de keuze gemaakt voor onverhulde observaties waarbij direct wordt geobserveerd (Verhoeven, 2003). Gestructureerde observaties worden uitgevoerd, waarbij op voorhand een lijst met gedragingen is opgesteld op basis van de in het theoretisch kader benoemde succesfactoren. Om subjectiviteit tijdens de observaties te vermijden is het onderzoek zoveel als mogelijk gesystematiseerd. Hiervoor is een meetprocedure ontwikkeld waarbij gebruik is gemaakt van de gedragscategorieën basishouding & pedagogisch klimaat, didactiek & feedback, klassenmanagement en leerling-leraar relatie. Gedragingen die kunnen worden waargenomen zijn hierin opgenomen. Voorbeelden hiervan zijn het stellen van doelen of het uitdragen van de ik-boodschap. De meetprocedure is voortgekomen uit het samenvoegen van bestaande checklist en observatielijsten en deze te koppelen aan de theorie uit het theoretisch kader van dit onderzoek. Zo is bijvoorbeeld de Checklist leerkrachtvaardigheden van de Hogeschool Utrecht (2011) gebruikt (bijlage 5) en zijn onderdelen samengevoegd met de lijst Interventies type gedragsproblemen van het stress-reductieonderzoek van Van der Wolf (2009), zie hiervoor bijlage 6. Een voorbeeld van het samenvoegen van onderdelen uit deze twee

checklists/observatie-lijsten zijn de onderdelen 'De leraar prijst en beloont het gewenst gedrag zodra het zich voordoet' en 'Gewenst gedrag belonen, benoemen en verlangen' welke zijn samengevoegd tot het observatiepunt 'Benoemt en beloont gewenst gedrag'. Tevens zijn de Aandachtspunten interventies basaal pedagogisch handelen op basis van de indeling van Newton et al. (2009) verwerkt in de observatielijst (Van Meersbergen & Blonk, 2011). Deze is opgenomen in bijlage 7.

Door de observatielijst voor te leggen aan de directeur en de onderzoekscommissie van de casusschool en deze goed te laten keuren, is de validiteit van het onderzoek vergroot. De onderzoeker heeft tijdens de observaties als observant gefungeerd. Bij de onderzoeker is expertise aanwezig op het gebied van observeren, gezien de ervaring met collegiale consultaties. Om de resultaten van de observaties niet te laten beïnvloeden, zijn de observaties niet nabesproken met de geobserveerden. Wel zijn zij voorzien van een observatieverslag.

In bijlage 2 is de observatielijst, zoals gebruikt is voor dit onderzoek, opgenomen.

3.4 WIJZE VAN DATA-ANALYSE

Omdat met het afnemen van de survey vooral is getracht na te gaan in hoeverre leerkrachten het eens dan wel oneens zijn met beweringen gericht op handelen ten aanzien van externaliserend gedrag, is de keuze gemaakt om te werken met een schaalverdeling. Door gebruik te maken van een schaalverdeling, kan een intervalmeetniveau worden toegekend aan variabelen (de stellingen) die oorspronkelijk op ordinaal meetniveau worden gemeten (Verhoeven, 2003). De scores op de afzonderlijke stellingen zijn bij de data-analyse bij elkaar opgeteld en uiteengezet in percentages. Door op deze manier te werk te gaan, is het mogelijk om deze samengestelde scores te analyseren op intervalniveau (Swanborn, 1998).

De gegevens die voortvloeien uit het observatie onderzoek zijn vastgelegd aan de hand van een observatieschema. Hiervoor is gebruik gemaakt van een lijst met leerkrachthandelingen die konden worden aangekruist (observatiepunten). Met behulp van een turfsysteem waarmee is aangegeven hoe vaak een bepaalde handeling is voorgekomen, is vervolgens waarneembaar gedrag genoteerd. Om het concreet waarneembare gedrag zo goed als mogelijk vast te leggen, is de observatie ook op film vastgelegd. De constatering van de onderzoeker zijn na afloop gecontroleerd aan de hand van de film, om zo de objectiviteit van de observatie te versterken. Vervolgens zijn de observaties uitgeschreven in een verslag.

Een zekere mate van subjectiviteit is niet volledig uit te sluiten bij het doen van de observaties. Zo zijn de observatiepunten 'uitstralen van rust' of 'het tonen van dominantie' een subjectieve constatering van de onderzoeker. Om deze en vergelijkbare, enigszins subjectieve, gedragingen zo goed als mogelijk te objectiveren zijn daar eigenschappen aan toegekend. Zo zijn de zojuist genoemde gedragingen gekoppeld aan de eigenschappen stemgebruik, lichaamshouding, mimiek en volume, alsook aan tijdsbewaking, organisatie en structuur in een lessituatie: wanneer deze eigenschappen óók worden geconstateerd kan met de grootste mate van zekerheid worden gesteld dat sprake is van bijvoorbeeld 'uitstralen van rust' of 'tonen van dominantie'.

Bij de analyse van het survey- en het observatieonderzoek zijn opvallende resultaten (zoals hoge percentages bij de survey of veelvuldig voorkomende gedragingen bij de observaties) aanleiding geweest tot het komen tot conclusies en aanbevelingen. Ook de discrepanties tussen de survey en de observaties zijn hierin meegenomen. In het volgende hoofdstuk worden deze conclusies en aanbevelingen weergegeven.

4. ONDERZOEKSRESULTATEN

Om de hoofdvraag van dit onderzoek te beantwoorden is kwalitatief en kwantitatief onderzoek verricht. Het kwantitatieve onderzoek (de survey) is gericht op het beantwoorden van de eerste deelvraag. Het kwalitatieve onderzoek (de observaties) is gericht op het beantwoorden van de tweede deelvraag. Voor zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek is gebruik gemaakt van eenzelfde onderverdeling in categorieën: didactische factoren, pedagogische factoren, factoren gericht op houding en relatie en factoren gericht op reflectie en feedback.

De resultaten van dit onderzoek worden hierna per deelvraag beschreven.

4.1 IN HOEVERRE DENKEN LEERKRACHTEN VAN DE CASUSSCHOOL OVER DE INTERVENTIES TE BESCHIKKEN DIE NODIG ZIJN RONDOM EXTERNALISEREND GEDRAG?

Met behulp van een survey die leerkrachten hebben ingevuld, is gemeten in hoeverre zij denken te beschikken over interventies die nodig zijn om externaliserend gedrag te voorkomen dan wel beperken. De resultaten van de analyse van de survey geven per categorie aan in hoeverre leerkrachten beschikken over deze interventies. De resultaten van de survey zijn gebaseerd op een response van 77%.

4.1.1 PEDAGOGISCHE FACTOREN

In tabel 4.1 zijn de resultaten overzichtelijk weergegeven. 100% van de deelnemers aan de survey geeft aan positief gedrag te herkennen en te bekrachtigen. Dit sluit aan op de 100% van de deelnemers die zeggen doorgaans positief te reageren op leerlingen. Gekeken naar de mate waarin leerkrachten denken consequent te zijn in het uitspreken van gedragsverwachtingen richting leerlingen, geeft wederom 100% aan het eens of helemaal eens te zijn met deze stelling. 76% geeft aan negatief gedrag in de klas te bestraffen, tegenover 69% van de deelnemers welke aangeven de aandacht voor negatief gedrag in de klas te minimaliseren. 14% is het niet eens met deze stelling. 86% van de deelnemers aan de survey geeft aan dat duidelijkheid over de consequenties ten aanzien van ongewenst gedrag in de groep bestaat. 87% van de deelnemers onderzoekt de bedoelingen van een leerling (bij storend gedrag) en alle deelnemers geven in de survey aan leerlingen aanwijzingen te geven over hoe zij in de toekomst om kunnen gaan met problemen.

Tabel 4.1: Resultaten pedagogische factoren

• Herkent positief gedrag	100%
• Reageert positief op leerlingen	100%
• Is consequent in het uitspreken van gedragsverwachtingen	100%
• Bestraft negatief gedrag	76%
• Minimaliseert de aandacht voor negatief gedrag	69%
• Heerst duidelijkheid over consequenties t.a.v. negatief gedrag in zijn/haar klas	86%
• Onderzoekt de bedoelingen van een leerling (bij storend gedrag)	87%

4.1.2 DIDACTISCHE FACTOREN

In tabel 4.2 zijn de resultaten overzichtelijk weergegeven. Van de respondenten geeft 86% aan de regels en routines in de klas in overleg met de leerlingen te hebben vastgesteld. 10% geeft aan dat niet te hebben gedaan. Het inoefenen van deze gedragsverwachtingen wordt door 83% van de respondenten gezamenlijk met de leerlingen gedaan. Het afstemmen van de plekken van de leerlingen wordt in 90% van de gevallen gedaan op basis van de sociale mogelijkheden van de leerling.

Eenzelfde 90% van de respondenten geeft aan aandacht te besteden aan het zelfstandig leren plannen van taken. Deze taken zijn ook in 100% van de gevallen haalbaar volgens respondenten.

86% van de respondenten zegt bij het geven van lessen gebruik te maken van het Zesfasen-model van Marzano. Daarnaast is 93% van de respondenten coöperatief ingesteld. 96% van de respondenten geeft aan ruimte te bieden aan initiatieven van kinderen.

Tabel 4.2: Resultaten didactische factoren

• Regels en routines in de klas zijn in overleg met leerling vastgesteld	86%
• Oefent gezamenlijk met de leerlingen gedragsverwachtingen in	83%
• Stemt plekken in klas af op basis van sociale mogelijkheden van leerling	90%
• Besteed aandacht aan zelfstandig leren plannen van taken	90%
• Gestelde taken zijn haalbaar	100%
• Maakt gebruik van het Zesfasen-model van Marzano	86%
• Is coöperatief ingesteld	90%
• Biedt ruimte voor initiatieven van kinderen	93%

4.1.3 FACTOREN GERICHT OP HOUDING & RELATIE

In tabel 4.3 zijn de resultaten overzichtelijk weergegeven. Van de respondenten geeft 58% aan zich dominant op te stellen ten aanzien van de leerlingen, terwijl 48% aangeeft zich volgbaar op te stellen ten aanzien van leerlingen. 100% van de respondenten geeft aan open te staan voor samenwerking met leerlingen.

Wanneer een probleem zich voordoet, geeft 97% van de respondenten aan aandacht te besteden aan de gevoelens die deze op kunnen roepen. In de groep is op individueel niveau voor 97% gelegenheid om deze gevoelens te delen. Een kleiner percentage (93%) geldt voor het delen van gevoelens op klassikaal niveau.

Alle respondenten geven in de survey aan te investeren in contact tussen henzelf en de leerlingen. 82% van hen geeft aan ook hoge verwachtingen te hebben van de leerlingen in zijn of haar groep.

Tabel 4.3: Resultaten houding & relatie

• Stelt zich dominant op	58%
• Stelt zich volgbaar op	48%
• Staat open voor samenwerking met leerlingen	100%
• Besteed aandacht aan gevoelens die worden opgeroepen bij problemen	97%
• Deelt gevoelens op klassikaal niveau	93%
• Investeert in contact tussen zichzelf en leerlingen	100%
• Heeft hoge verwachtingen van leerlingen	82%

4.1.4 FACTOREN GERICHT OP REFLECTIE & FEEDBACK

In tabel 4.4 zijn de resultaten overzichtelijk weergegeven. Van de respondenten geeft 97% aan goed op de hoogte te zijn van wat de term 'ongewenst gedrag' inhoudt. 76% van de respondenten geeft aan de leerling bij een probleem te voorzien van zoveel mogelijk informatie over dat probleem. Bij de reactie op storend gedrag geeft 90% van de respondenten aan bewust controle te houden over zijn of haar gevoelens en gedachten.

Aan de respondenten is voorgelegd in hoeverre zij het moeilijk vinden om hulp te vragen wanneer zij tegen problemen aanlopen. 76% van de respondenten geeft aan hier geen moeite mee te hebben, terwijl 10% dit wel lastig vindt.

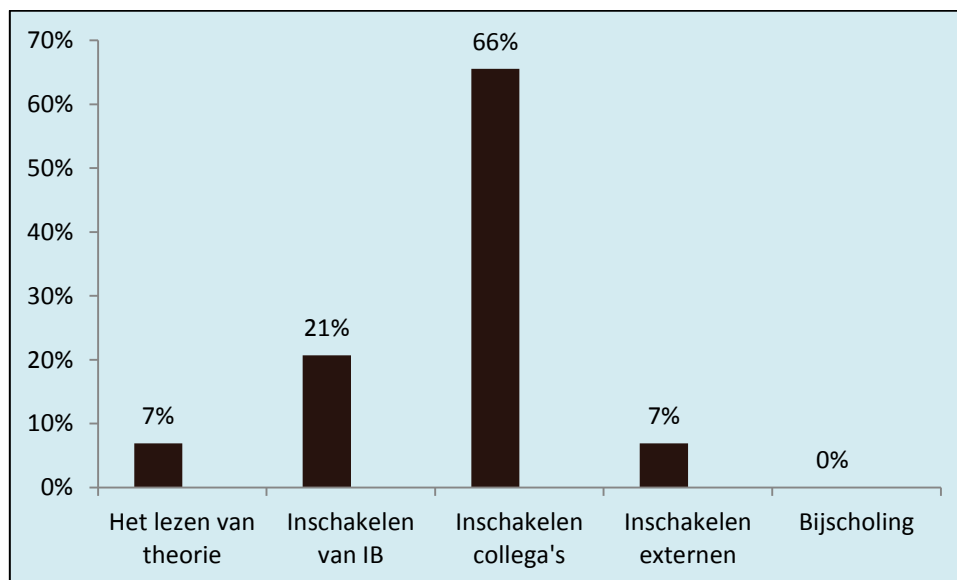
Tabel 4.4: Resultaten reflectie & feedback

• Weet wat de term 'ongewenst gedrag' inhoudt	97%
• Voorziet leerling van zoveel mogelijk informatie over probleem	76%
• Houdt bewust controle over eigen gevoelens en gedachten bij probleem	90%
• Heeft geen moeite met het vragen van hulp bij problemen	76%
• Gebruikt de ik-boodschap regelmatig	93%
• Stelt vragen die uitnodigen tot reflectie	76%
• Geeft taakgerichte feedback	93%

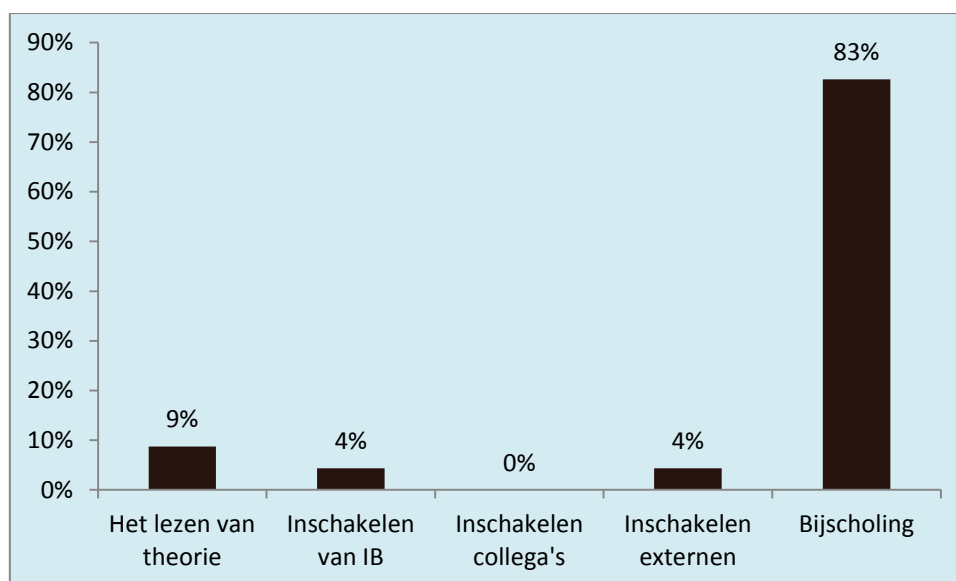
Op de vraag op welke manier zij hulp zoeken wanneer zij tegen een probleem aanlopen, is verschillend gereageerd. In het meest waarschijnlijke geval (66%) worden collega's benaderd (figuur 4.1). Bijscholing wordt met 83% gezien als de laatste optie waarvoor men kiest, als men om hulp verlegen zit (figuur 4.2).

Van de respondenten geeft 93% aan veelvuldig gebruik te maken van de ik-boodschap. 76% van de respondenten geeft aan regelmatig vragen te stellen die uitnodigen tot reflectie. De respondenten geven in de survey aan dat zij bijna allemaal (93%) taakgerichte feedback geven.

FIGUUR 4.1: MEEST WAARSCHIJNLIJKE HULPVRAAG



FIGUUR 4.2: MINST WAARSCHIJNLIJKE HULPVRAAG



4.2 WELKE INTERVENTIES, RONDOM EXTERNALISEREND GEDRAG, ZIJN ZICHTBAAR IN DE PRAKTIJK BIJ DE LEERKRACHTEN VAN DE CASUSSCHOOL?

Vijf observaties zijn uitgevoerd, waarbij gescoord is op een viertal categorieën: pedagogisch handelen, didactisch handelen, klassenmanagement en leerling-leraar relatie. Bij iedere observatie is een volledige les geobserveerd, in tijd variërend tussen de 30 en 45 minuten. Risicovolle situaties, waarbij externaliserend gerag tot uiting is gekomen, hebben zich bij geen van de observaties voorgedaan. Per categorie worden de resultaten beschreven.

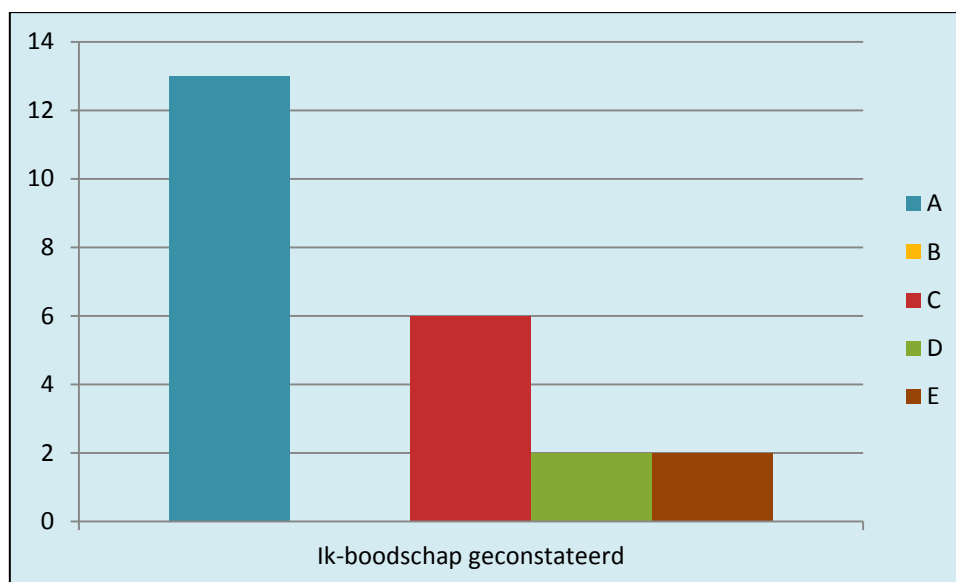
4.2.1 PEDAGOGISCH HANDELEN

Bij alle observaties is een zekere mate van dominantie geconstateerd. Deze constatering blijft subjectief, maar is te objectiveren door de mate waarin de leerling luisterde naar de geobserveerde, regels werden nageleefd en discussie werd vermeden; de leerkracht stond zichtbaar (lichaamstaal, houding, stemgebruik) boven de groep. Op diezelfde manier is geconstateerd dat alle geobserveerden een zekere mate van rust uitstraalden en zich geduldig opstelden. Hierbij zijn eigenschappen als een ontspanning houding, georganiseerde lessen en lesvoorbereidingen, het interesse tonen in leerlingen en het behulpzaam zijn richting leerlingen als graadmeter genomen. Dit is verder toegelicht in paragraaf 3.4.

Tijdens de observatie is gelet op het gebruik van de ik-boodschap. Bij één geobserveerde is de ik-boodschap veelvuldig geconstateerd (13 keer). Bij de overige geobserveerden is het uitdragen van de ik-boodschap weinig geconstateerd (gemiddeld 3 keer per observatie). Bij één geobserveerde is het uitdragen van de ik-boodschap helemaal niet geconstateerd. Zie hiervoor figuur 4.3.

Bij twee observaties heeft de situatie zich voorgedaan waarbij uitspraak kan worden gedaan over de vraag of leerlingen consequenties begrijpen en accepteren; in beide gevallen heeft dit zich éénmaal voorgedaan en in beide gevallen was zichtbaar dat leerlingen dit accepteerden en begrepen.

FIGUUR 4.3: DE IK-BOODSCHAP

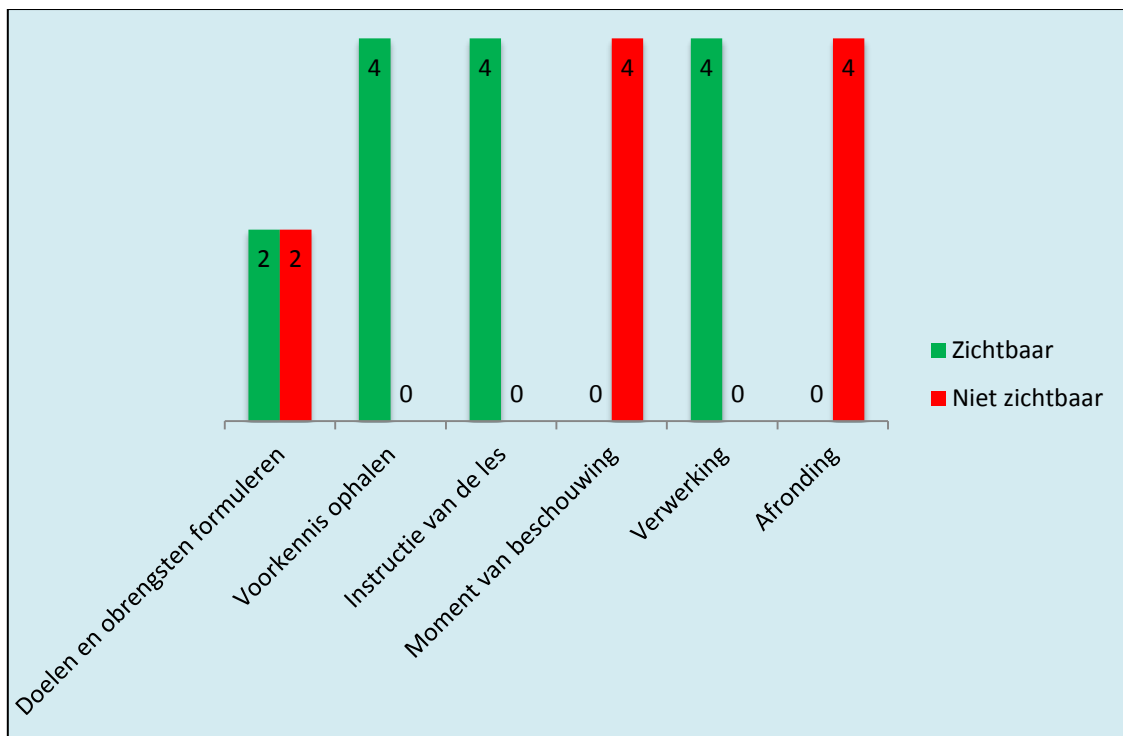


4.2.2 DIDACTISCH HANDELEN

Onderzocht is in hoeverre het Zesfasen-model van Marzano zichtbaar was in de lessen van de geobserveerden (figuur 4.4). Gelet is op het doorlopen van alle fasen van dit model en op de juistheid daarvan. In vier van de vijf observaties is het model van Marzano van toepassing geweest. In één van de vijf observaties was dit niet het geval, maar waren toch enkele fasen zichtbaar. Van de observaties waarbij het model van toepassing is geweest, worden de resultaten hieronder weergegeven.

In de helft van de observaties was de eerste fase 'doelen en opbrengsten formuleren' niet zichtbaar. Bij alle observaties was de tweede fase 'voorkennis ophalen' wel zichtbaar. De derde fase 'instructie van de les' was ook bij alle observaties zichtbaar. De vierde fase 'moment van beschouwing' was bij geen van de observaties zichtbaar. Bij de observatie waar het model van Marzano niet van toepassing was, is de fase 'moment van beschouwing' wel veelvuldig zichtbaar geweest. Het 'moment van beschouwing' werd wel gepoogd uit te voeren, maar de vereisten van een goede balkonscène werden niet gehanteerd. Bij alle observaties was de vijfde fase 'verwerking' zichtbaar. Bij alle observaties was de zesde fase 'afronding' tot slot niet zichtbaar. Bij de observatie waarbij het model van Marzano niet van toepassing was, is de fase 'afronding' wel zichtbaar geweest.

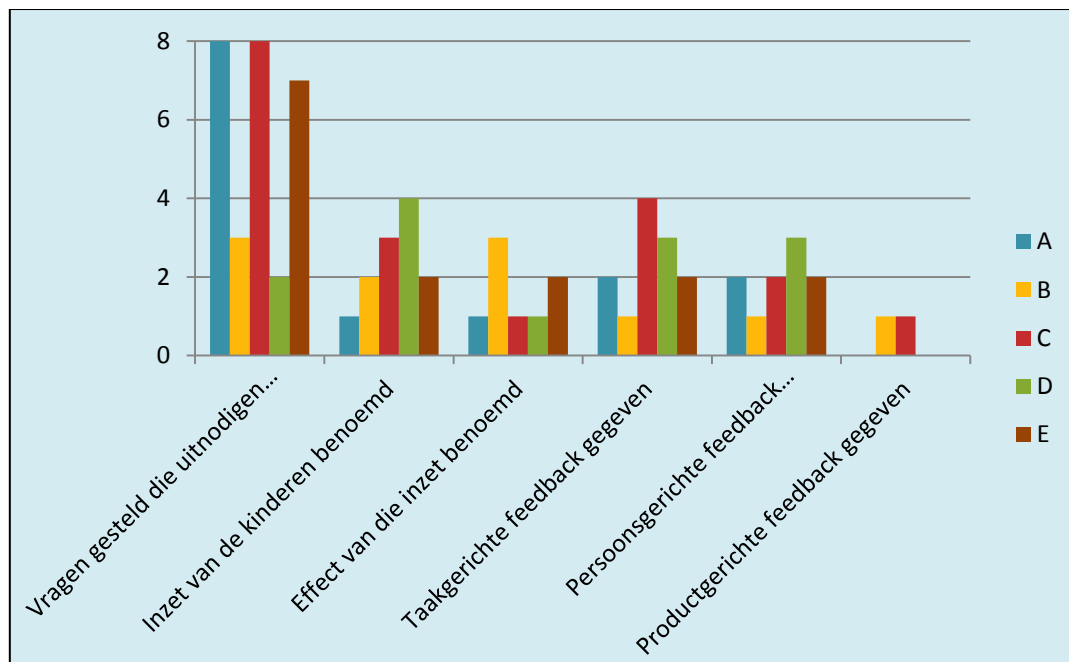
FIGUUR 4.4: TOEPASSING ZESFASEN-MODEL



Tijdens alle observaties is ruimte gecreëerd voor initiatieven van kinderen. Bij twee observaties gebeurde dit minimaal (1 keer). In twee van de vijf observaties is een coöperatieve werkvorm zichtbaar geweest.

Het benoemen van de inzet van de leerlingen gebeurde twee keer per les. Het effect van de inzet van de leerlingen werd gemiddeld ook twee keer per les genoemd. Bij drie observaties zijn regelmatig vragen gesteld die uitnodigen tot reflectie (gemiddeld 8 keer). Bij twee observaties zijn minimaal vragen gesteld die uitnodigen tot reflectie (gemiddeld 2 keer). Productgerichte feedback wordt vrijwel niet gegeven (bij twee observaties één keer). Taakgerichte feedback wordt gemiddeld over alle observaties 3 keer per les gegeven, waar persoonsgerichte feedback gemiddeld 2 keer per les wordt gegeven. In figuur 4.5 is dit overzichtelijk weergegeven.

FIGUUR 4.5: DIDACTISCHE KEUZES

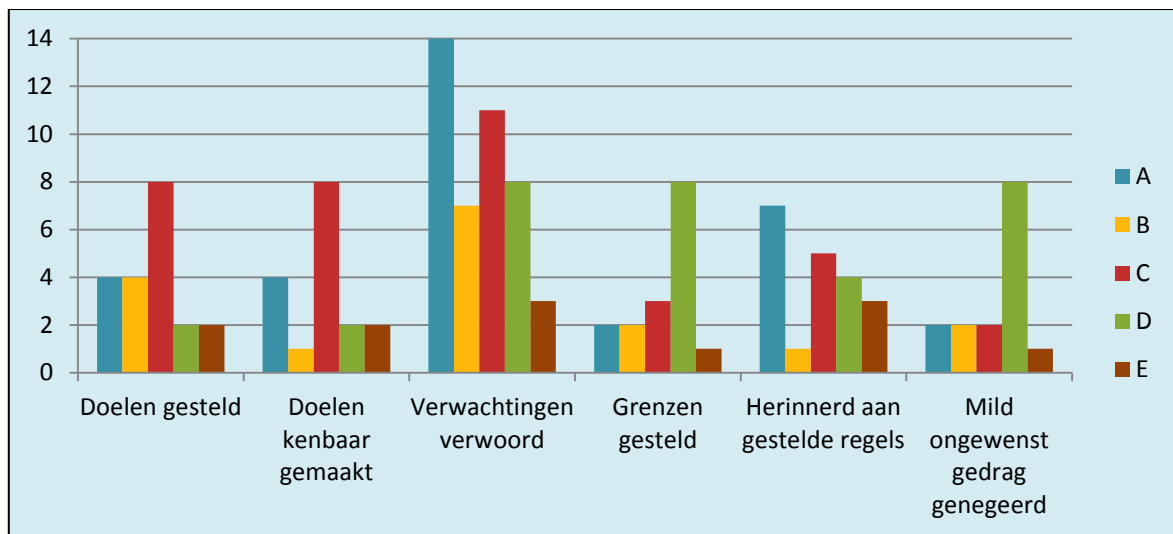


4.2.3 KLASSENMANAGEMENT

In figuur 4.6 zijn de resultaten overzichtelijk weergegeven. In overeenstemming met de fase 'doelen en opbrengsten formuleren' uit het Zesfasen-model van Marzano, werden tijdens twee van de vijf observaties doelen gesteld. Bij de overige observaties werden gemiddeld 5 keer doelen gesteld tijdens de les, maar niet in overeenstemming met de eerdergenoemde fase: het betrof hier geen lesdoelen. Bij alle observaties worden doelen wél kenbaar gemaakt aan de kinderen.

Bij alle observaties werden duidelijke verwachtingen uitgesproken richting de leerlingen; gemiddeld gebeurde dit 10 keer. Slechts bij één observatie gebeurde dit maar drie keer. Voor alle observaties geldt dat, wanneer van toepassing, zichtbaar grenzen worden gesteld. Ook worden bij iedere observatie, daar waar van toepassing, de leerlingen herinnerd aan de gestelde regels door de leerkracht. Het negeren van mild ongewenst gedrag gebeurde bij één observatie uitvoerig (8 keer). Bij de andere observaties werd mild ongewenst gedrag niet genegeerd.

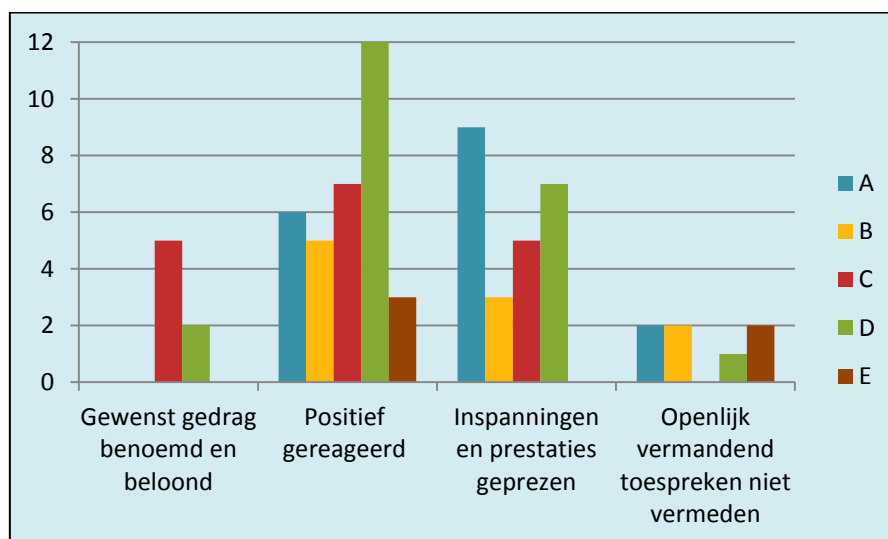
FIGUUR 4.6: KLASSENMANAGEMENT



Het toepassen van PBS (Positive Behavior Support) is weergegeven in figuur 4.7. Gewenst gedrag werd bij twee observaties benoemd en beloond; dit gebeurde daar gemiddeld 3 keer. Bij alle observaties werd zichtbaar positief gereageerd op leerlingen; gemiddeld gebeurde dit 6 keer. Bij twee observaties werden inspanningen en prestaties doorlopend geprezen door middel van een beloningssysteem. Bij twee observaties werden inspanningen en presentaties geprezen wanneer zij zich voordeden. Bij een observatie werden inspanningen en prestaties niet zichtbaar geprezen. Openlijk vermanend toespreken werd slechts bij één van de observaties vermeden. Bij alle andere observaties werd openlijk vermanend toegesproken wanneer de situatie hiertoe aanleiding gaf.

Bij één observatie was gedurende de gehele les ruimte voor fysieke ontspanning door middel van fysieke inspanning. Bij de overige observaties is dit niet geconstateerd.

FIGUUR 4.7: POSITIVE BEHAVIOUR SUPPORT

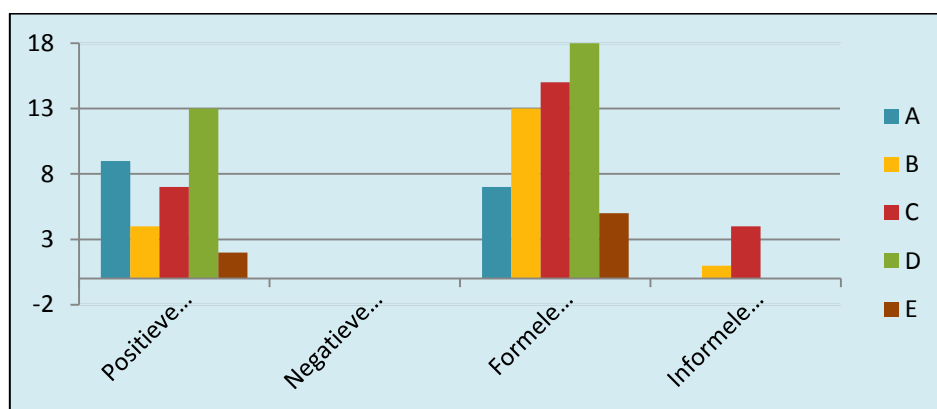


4.2.4 LEERLING-LERAAR RELATIE

Zoals ook in de voorgaande paragraaf duidelijk is geworden, werden bij alle observaties positieve opmerkingen gemaakt richting leerlingen. Gemiddeld gebeurde dit 9 keer per les. Bij één observatie gebeurde dit 2 keer. Negatieve opmerkingen worden bij geen van de observaties gemaakt.

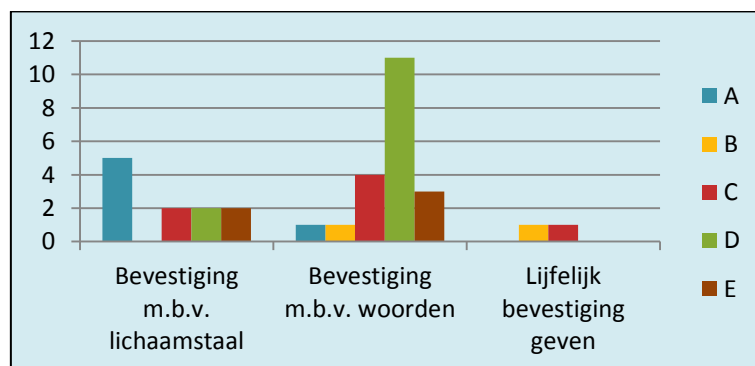
Bij alle observaties werden veelvuldig formele contactmomenten geïnitieerd; gemiddeld 12 keer. Informele contactmomenten zijn weinig tot niet zichtbaar geweest tijdens de observaties. Bij één observatie werden 4 informele contactmomenten waargenomen.¹ In figuur 4.8 zijn de resultaten overzichtelijk weergegeven.

FIGUUR 4.8: LEERLING-LERAAR RELATIE



Op één geobserveerde na gebruikte alle geobserveerden lichaamstaal om bevestiging te geven aan kinderen. Alle geobserveerden gebruikten daarnaast woorden om bevestiging te geven aan kinderen. Eén geobserveerde gebruikte ook nog lieflijke bevestiging. Zie figuur 4.9.

FIGUUR 4.9: BEVESTIGING GEVEN



¹ Met informele contactmomenten wordt bedoeld op contactmomenten die niet gerelateerd zijn aan de les dan wel schoolse activiteiten.

5. CONCLUSIE & AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven naar aanleiding van de in hoofdstuk vier genoemde resultaten en de bijbehorende literatuur uit hoofdstuk twee. Met behulp van de twee deelvragen wordt een antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek: *“In hoeverre beschikken de leerkrachten van de casusschool over interventies die nodig zijn rondom externaliserend gedrag?”* Daarnaast wordt kritisch teruggeblikt op het onderzoeksproces en worden tot slot aanbevelingen gedaan waarmee het onderwijs op de casusschool kan worden verbeterd, in relatie tot de omgang met externaliserend gedrag.

5.1 CONCLUSIES

5.1.1 IN HOEVERRE DENKEN DE LEERKRACHTEN VAN DE CASUSSCHOOL OVER DE INTERVENTIES TE BESCHIKKEN DIE NODIG ZIJN RONDOM EXTERNALISEREND GEDRAG?

Om een antwoord te kunnen geven op deze deelvraag, is een survey afgenomen onder het team van leerkrachten, intern-begeleiders en directieleden. De interventies, welke volgens het theoretisch onderzoek een bijdrage leveren aan het voorkomen en/of beperken van externaliserend gedrag, zijn in de vorm van stellingen in de survey voorgelegd aan de respondenten. Op basis van de resultaten uit hoofdstuk 4 kunnen conclusies worden getrokken over het beschikken van deze interventies volgens de respondenten.

De pedagogische kwaliteiten van de leerkrachten scoren hoog. De respondenten denken goed in staat te zijn om positief gedrag te herkennen en hierop te reageren. Alle respondenten geven in de survey aan consequent gedragsverwachtingen uit te spreken tegenover leerlingen. Zowel op het bestraffen van negatief gedrag als op het minimaliseren van de aandacht voor negatief gedrag is hoog gescoord. Golly en Sprague (2009) beschrijven de PBS-benadering als een succesfactor voor het omgaan met probleemgedrag. Conform de resultaten van de survey denken de respondenten PBS op de juiste manier toe te passen.

Marzano (2012) beschrijft vier fundamentele strategieën die aantoonbare positieve invloed hebben op het gedrag van kinderen in een groep. In de survey is de respondenten gevraagd of deze strategieën worden gehanteerd. Hierop is hoog gescoord, waaruit kan worden geconcludeerd dat de respondenten denken deze strategieën te beheersen en toe te passen. Daarnaast is vraag gedaan naar het didactisch model van Marzano (het Zesfasen-model). 86% geeft aan dit model toe te passen in zijn of haar lessen.

Een positieve leerkracht-leerling relatie is belangrijk voor het functioneren van kinderen met gedragsproblemen in de klas en het functioneren van de leerkracht zelf (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000). Ook dit is onderzocht door middel van de survey. Op het onderdeel houding en relatie is hoog gescoord, waardoor kan worden geconcludeerd dat de respondenten denken aan deze voorwaarde (het hebben van een goede leerkracht-leerling relatie) te voldoen.

Ook op het gebied van reflectie en feedback is hoog gescoord door de respondenten. De betekenis van de term 'ongewenst gedrag' is bekend bij de respondenten en wanneer 'ongewenst gedrag' wordt ervaren wordt zonder moeite hulp gevraagd indien gewenst. De respondenten schakelen dan bij voorkeur de hulp van een collega in. Bijscholing om een probleem aan te pakken wordt gezien als de minst populaire optie.

5.1.2 WELKE INTERVENTIES, RONDOM EXTERNALISEREND GEDRAG, ZIJN ZICHTBAAR IN DE PRAKTIJK BIJ DE LEERKRACHTEN VAN DE CASUSSCHOOL?

De resultaten die uit de survey zijn voortgekomen, zijn ook onderzocht in de praktijk. Gekeken is naar het leerkrachtengedrag dat in de praktijk zichtbaar zou moeten zijn om externaliserend gedrag zo goed als mogelijk te voorkomen of beperken. Hiervoor zijn observaties uitgevoerd rondom het pedagogisch- en didactisch handelen, het klassenmanagement en de leerling-leraarrelatie.

Uit de observaties blijkt dat niet consequent gebruik wordt gemaakt van het uitdragen van de ik-boodschap. Daaruit kan worden geconcludeerd dat het toepassen van de ik-boodschap in de praktijk nog niet helemaal eigen is gemaakt door de leerkrachten. Gordon (2010) geeft aan dat met het toepassen van de ik-boodschap wordt voldaan aan het basisprincipe 'acceptatie' voor wat betreft communicatie tussen volwassenen en kinderen.

Uit de resultaten blijkt dat het Zesfasen-model van Marzano niet correct en/of volledig wordt toegepast in de praktijk. Vooral de fase 'moment van beschouwing' wordt niet uitgevoerd zoals beschreven door Marzano. Daarnaast ontbreekt de fase 'afronding' veelal. Hieruit kan worden geconcludeerd dat onvoldoende kennis aanwezig is bij de leerkrachten over dit model en de juiste toepassing ervan in de praktijk. Met behulp van de zes fasen kan de leseffectiviteit worden verhoogd en externaliserend gedrag worden voorkomen, wat zorgt voor betere leerprestaties (Onderwijs Maak Je Samen, 2012).

Uit de resultaten blijkt dat zowel taakgerichte als persoonsgerichte feedback wordt gegeven. Het geven van taakgerichte feedback in plaats van persoonsgerichte feedback heeft echter de voorkeur, omdat daarmee de frustratie van een kind met probleemgedrag laag wordt gehouden (Jeninga, 2005). Hieruit kan worden geconcludeerd dat leerkrachten meer focus mogen leggen op het geven van taakgerichte feedback.

Uit de resultaten blijkt dat verwachtingen duidelijk worden uitgesproken naar leerlingen. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten op dit gebied een goede bijdrage leveren aan het minimaliseren van externaliserend gedrag. Zowel vanuit de PBS-benadering (Golly & Sprague, 2009), als de strategieën van Marzano en de toegepaste gedragstheorie (Jeninga & De Boer, 1998) wordt het uitspreken van (gedrags-)verwachtingen gezien als een effectieve interventie.

Uit de resultaten blijkt verder dat het positief reageren op leerlingen, het prijzen van inspanningen en prestaties en het vermijden van openlijk vermanend toespreken consequent gebeurt. Echter, het gewenst gedrag benoemen en belonen gebeurt in veel mindere mate. Op grond van dit laatste kan geconcludeerd worden dat dit onderdeel uit de PBS-methodiek nog een aandachtspunt is.

5.1.3 BEANTWOORDING HOOFDVRAAG: IN HOEVERRE BESCHIKKEN DE LEERKRACHTEN VAN DE CASUSSCHOOL OVER INTERVENTIES DIE NODIG ZIJN RONDOM EXTERNALISEREND GEDRAG?

De antwoorden op bovenstaande deelvragen geven, vanuit de survey en de praktijktoets, gezamenlijk antwoord op de hoofdvraag. Uit de antwoorden op de deelvragen kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten op de casusschool beschikken over een groot aantal interventies waarmee externaliserend gedrag kan worden voorkomen of beperkt. Zo wordt PBS gedeeltelijk ingezet; gedragsverwachtingen worden zichtbaar uitgesproken, leerkrachten reageren veelvuldig positief op leerlingen, inspanningen en prestaties worden geprezen en openlijk vermanend toespreken wordt vrijwel altijd vermeden. Ruimte voor verbetering is echter zichtbaar: zo kan worden geconcludeerd dat het benoemen en belonen van gewenst gedrag weinig aandacht krijgt. Daarnaast kan worden geconcludeerd dat een discrepantie bestaat betreffende het uitdragen van de ik-boodschap. Daar waar leerkrachten in de survey aangeven dit regelmatig te doen, is dit in de praktijk niet zichtbaar. Tevens bestaat een discrepantie betreffende de juiste toepassing van het Zesfasen-model (Onderwijs Maak Je Samen, 2012). Leerkrachten denken het model toe te passen, maar in praktijk blijkt één fase niet conform de beschrijving van Marzano te worden uitgevoerd (moment van beschouwing) en is de laatste fase (afronding) niet zichtbaar.

Uit de resultaten van de Survey blijkt dat vrijwel alle leerkrachten (93%) taakgericht feedback geven. Uit de resultaten van de observaties blijkt dat wel taakgericht feedback wordt gegeven, maar daarnaast ook veel persoonsgericht feedback. Deze discrepantie geeft aanleiding om te concluderen dat de focus meer mag worden gelegd op het geven van taakgerichte feedback.

5.2 REFLECTIE ONDERZOEKSPROCES

In deze paragraaf wordt kritisch teruggeblikt op het onderzoeksproces. Daarbij wordt beschreven op welke manier de resultaten van het onderzoek van waarde zijn voor de casusschool. Ook wordt aangegeven welke sterke punten en verbeterpunten te benoemen zijn voor het onderzoek.

De opzet van dit onderzoek is tijdens het onderzoeksproces onderhevig geweest aan verandering. De aanleiding voor dit onderzoek, kort samengevat de toename van externaliserend gedrag op de casusschool, bracht een ander doel voort. De vraag vanuit de casusschool was dan ook te komen met handvatten waardoor beter kon worden omgegaan met externaliserend gedrag. Naarmate het onderzoek vorderde, werd duidelijk dat een antwoord op die vraag gevonden kon worden met behulp van een literatuuronderzoek. Tevens rees de vraag in hoeverre sprake was van externaliserend gedrag op de casusschool en of dit zich überhaupt liet definiëren. De praktijksituatie op de casusschool bleek nog niet goed in kaart te zijn gebracht, waardoor dat het nieuwe onderzoeksdoel werd. Om te komen tot een oplossing, moet het probleem immers duidelijk zijn.

Omdat vanuit de literatuurstudie duidelijk werd welke interventies een (succesvolle) bijdrage kunnen leveren aan het voorkomen en beperken van externaliserend gedrag, is onderzocht in hoeverre deze interventies op de casusschool aanwezig waren. Hiermee is de praktijksituatie van de casusschool in beeld gebracht en zijn de resultaten zodoende van grote waarde voor de casusschool. Deze resultaten zijn casusschool-gebonden, maar het literatuuronderzoek en de onderzoeksopzet is bruikbaar voor andere scholen. Met behulp van de onderzoeksinstrumenten welke bij dit onderzoek zijn gebruikt, kan eenzelfde onderzoek volledig worden uitgevoerd op een andere basisschool.

Voor het deelnemen aan de survey is het gehele team uitgenodigd. De response is daarbij 77% gebleken. Dit percentage is aan de hoge kant, maar zou dichterbij 100% hebben kunnen liggen door meer tijd te geven aan de respondenten. Mogelijkerwijs zou het betrekken van de directie bij het herinneren aan het invullen van de survey een hogere response teweeg kunnen brengen. In de survey is gebruik gemaakt van een 5-puntsschaalverdeling. Omdat veelal is gevraagd naar een mening door middel van een stelling, is deze schaalverdeling minder effectief gebleken dan vooraf gewenst. Een verschil tussen 'mee eens' en 'helemaal mee eens' blijkt voor de onderzoeksresultaten niet relevant. Deze antwoorden zijn veelal samengevat bij het verwerken van de survey, zo ook wat betreft de antwoorden 'mee oneens' en 'helemaal mee oneens'. Ook is in de survey mogelijkerwijs sociaal wenselijk antwoord gegeven op de stellingen. Met het benadrukken van de anonimiteit en het naar eer en geweten invullen van de survey, is dit te voorkomen geweest. Het denkbeeld van leerkrachten is onderzocht, waarmee subjectiviteit altijd een rol speelt. Een survey is daarbij wel het voor de hand liggende onderzoeksinstrument om een grote groep te bevragen. Daarbij hebben de resultaten van de

survey weliswaar geen objectief en concreet antwoord gegeven op de deelvraag, maar heeft het wél een duidelijke indicatie van wat speelt onder de leerkrachten opgeleverd.

Met het uitvoeren van de observaties is de praktijksituatie en daarmee het handelen van de leerkrachten zo objectief mogelijk in beeld gebracht. Om de subjectiviteit van de onderzoeker verder te beperken, zijn deze observaties gefilmd. Hiermee is naast de bevindingen van de onderzoeker in 'real-time' een extra controle achteraf uitgevoerd op het al dan niet constateren van observatiepunten. Het handelen (en beschikken over interventies) van leerkrachten is hiermee in kaart gebracht, en zodoende is het mogelijk om uitspraken te doen over de praktijksituatie op de casusschool. Gezien de beschikbare tijd en de beschikbare momenten voor observaties, zijn vijf observaties uitgevoerd. Deze observaties zijn momentopnamen en geven daardoor slechts een indicatie van de werkelijkheid. Herhaalde observaties bij dezelfde leerkrachten zouden de resultaten betrouwbaarder kunnen maken. Om een nog beter beeld van de werkelijkheid te kunnen geven, zou in een vervolgonderzoek ook geobserveerd kunnen worden bij andere leerkrachten.

Tot slot kan gesteld worden dat het raadzaam is om in een vervolgonderzoek het handelen van leerkrachten ten tijden van het plaatsvinden van externaliserend gedrag te onderzoeken. De proactieve kant van het voorkomen en beperken van externaliserend gedrag is met dit onderzoek uitvoerig in kaart gebracht. Met behulp van de hierna benoemde aanbevelingen kan het proactief optreden tegen externaliserend gedrag worden versterkt. Voor beantwoording van de oorspronkelijke vraag van deze casusschool – handvatten voor het omgaan met externaliserend gedrag – is vervolgonderzoek nodig naar het reageren op externaliserend gedrag wanneer het zich voordoet.

Om aan te sluiten bij de allereerste wens van deze casusschool (handvatten voor leerkrachten met betrekking tot omgaan met externaliserend gedrag) is een vervolgonderzoek naar het reageren op externaliserend gedrag wanneer het zich voordoet gewenst.

5.3 PRAKTISCHE OPBRENGST EN AANBEVELINGEN

Naar aanleiding van de eerder genoemde conclusies worden in deze paragraaf aanbevelingen gedaan waarmee het handelen van leerkrachten op de casusschool ten aanzien van externaliserend gedrag kan worden versterkt. De aanbevelingen zijn gericht aan de directie van de casusschool met als doel om kennis en vaardigheden van het leerkrachtenteam te verbreden.

5.3.1 AANBEVELING 1: KENNIS ACTUALISEREN RONDOM HET ZESFASEN-MODEL MET BEHULP VAN COLLEGIALE VISITATIE

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat de toepassing van het Zesfasen-model niet consequent wordt uitgevoerd zoals Marzano dit heeft bedoeld. In 2013 heeft voor het laatst een studiedag plaatsgevonden op de casusschool over de inhoud en effecten van dit model. De kennis rondom dit model is daardoor mogelijk afgezwakt bij de leerkrachten. Daarnaast is de samenstelling van het leerkrachtenteam aan verandering onderhevig en werken inmiddels veel nieuwe leerkrachten op de casusschool die de informatie rondom het model niet hebben meegekregen. Zo blijkt uit de resultaten dat de fase 'balkonscène' (of moment van beschouwing) niet correct werd uitgevoerd en de fase 'afronding' niet altijd zichtbaar was.

Aanbevolen wordt om de kennis rondom het Zesfasen-model op te frissen en te actualiseren. Dit kan door middel van het organiseren van collegiale visitaties. Gekozen is voor het begrip collegiale visitatie, omdat daar lesbezoeken van leerkrachten bij leerkrachten centraal staan; peers bezoeken elkaars lessen en waarnemingen worden na afloop teruggekoppeld. Dit is in tegenstelling tot het begrip collegiale consultatie: leerkrachten consulteren elkaar voor het vinden van oplossingen voor specifieke problemen (Klifman, 2014).

Deze onderlinge lesbezoeken en de bijbehorende nabesprekingen kunnen bewustwording creëren. Omdat de (volledige) kennis niet bij alle leerkrachten ontbreekt, kan men zo van elkaar leren. Door te observeren met behulp van het model (zie bijlage 4), is het mogelijk om vanuit een concrete hulpvraag naar elkaar te kijken (namelijk: waar liggen de verbeteringen met betrekking tot het gebruik van het Zesfasen-model?). In de nabespreking kan vervolgens eenvoudig worden ingegaan op de ontbrekende onderdelen uit het model. Zoals blijkt uit het adviesrapport Peer review in de praktijk in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is het effect van een visitatie groter bij een concrete hulpvraag. De observator (collega-leerkracht) heeft zo duidelijke aangrijpingspunten, waardoor hij/zij precies weet waarop gelet moet worden en kan zo gericht zoeken naar oorzaken en oplossing voor het al dan niet correct toepassen van het Zesfasen-model (Bruin, van Geel & Kant, 2013).

5.3.2 AANBEVELING 2: (VERDER) UITROLLEN PBS-METHODIEK ONDER LEERKRACHTEN

Uit de conclusies blijkt dat leerkrachten nog winst kunnen behalen op het gebied van het 'benoemen en belonen van gewenst gedrag' en het 'uitdragen van de ik-boodschap'. Beiden zijn onderdeel van de PBS-benadering (Positive Behaviour Support) en vallen onder het kernprincipe 'herken en bekrachtig gewenst gedrag'. Beloningen zijn een sterke bekrachtiging voor het veranderen van gedrag (Walker, Ramsey & Gresham, 2004). De PBS-methodiek omvat een uitgebreid arrangement aan handreikingen voor leerkrachten om hiermee aan de slag te gaan. Ook de wijze van communiceren met leerlingen door middel van het uitdragen van de ik-boodschap komt hierin terug. Acceptatie is fundamenteel voor communicatie. Met de ik-boodschap kan worden uitgedragen bij wie het probleem ligt; bij het kind of de volwassenen. (Gordon, 2010).

Expertise rondom het gebruik van PBS is al aanwezig op de casusschool. Aanbevolen wordt om deze expertise en daarmee de PBS-methodiek, verder uit te rollen onder leerkrachten van de casusschool. De wijze waarop dit op een efficiënte en doeltreffende manier kan worden gerealiseerd, kan met behulp van vervolgonderzoek worden bepaald.

5.3.3 AANBEVELING 3: PROFESSIONALISERING RONDOM (TAAKGERICHT) FEEDBACK GEVEN

Hattie en Timperley (2007) onderscheiden vier niveaus van feedback: Taakniveau, procesniveau, zelfregulerend niveau en persoonlijk niveau. Zij stellen daarbij dat feedback vooral effectief is wanneer informatie en aanwijzingen over taakuitvoering worden gegeven. Volgens Kamphuis en Vernooy (2011) moet een schoolleider nagaan welke plaats feedback in het team inneemt en welke van de vier eerder genoemde niveaus onvoldoende aandacht krijgt.

Uit de resultaten van dit onderzoek komt naar voren dat de focus meer mag worden gelegd op het geven van taakgerichte feedback. Daarom is gerichte professionalisering op dit onderdeel gewenst. Aanbevolen wordt om feedback regelmatig op teamvergaderingen aan de orde te laten komen; dit kan bijvoorbeeld door met elkaar naar video-opnames te kijken waarop te zien is hoe een leerkracht feedback geeft aan een kind, maar ook door interne collegiale toetsing (visitatie).

BIBLIOGRAFIE

- Alblas, G., Heinstra, R. & Sande, H. van de (2007). *Praktische psychologie voor leren en onderwijzen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Alles Over Marktonderzoek (2014). *Onderzoeksinstrumenten*. Verkregen op 19-09-2016, van <http://www.allesovermarktonderzoek.nl/onderzoeksmethoden-2/>
- Bakker, E., Berkelaar, R. & Naaijken, E. (2015). Succes met PBS: Gewenst gedrag in de schoolpraktijk. *Jeugd in School en Wereld*, 100(2), 6-9.
- Bartholomeus, P. (2011). *Het regent harder dan je hebben kan*. (Masterscriptie) [HBO Kennisbank]. Verkregen op 27-03-2016, van <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:28546>
- Boers, W. (2016). *Belonen en straffen in het onderwijs*. (Bachelorscriptie) [HBO Kennisbank]. Verkregen op 27-03-2016, van <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:54448>
- Bruin, G. de, Geel, S. van, Kans, K. (2013). *Peer review in de praktijk* (eindrapport). Rotterdam: Ecorys.
- Delfos, M.F. (2000). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: SWP.
- Dijkstra, R. & Meer, N. van der (2000). *Adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht: APS.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support, Goed gedrag kun je leren!: Doelmatige strategieën voor in de school* (7e druk). Huizen: Pica.
- Gordon, T. (2010). *Luisteren naar kinderen: De Gordon-methode, van contact naar verbinding*. Utrecht: VBK-Media.
- Gorissen, M. (2011). *Negeer ongewenst gedrag, beloon gewenst gedrag* (Masterscriptie) [HBO Kennisbank]. Verkregen op 25-02-2016, van <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:28708>
- Hamerpagt, M. (2011). *De kwetsbare positie van leerlingen met gedragsproblemen binnen Passend Onderwijs*. (Masterthesis) [Utrecht University Repository]. Verkregen op 27-03-2016 van, <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/207224>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hendriksen, J.L.N. (2012). *Het verhaal van het kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Afstudeeronderzoek | Hogeschool Kind en Educatie, Eindhoven | 2016-2017 | Stijn Kooiman | 2341441

- Hogeschool Utrecht (2011). *Checklist leerkrachtvaardigheden*. Een kader voor gesprek, observatie, groepsbezoek en reflectie. Utrecht: Auteur.
- Horner, R.H., Sugai, G. & Anderson, C.M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus On Exceptional Children*, 42(8), 1-16.
- Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2009). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Factsheet schorsingen en verwijderingen 2015*. Verkregen op 12-04-2016, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/01/04/factsheet-schorsingen-en-verwijderingen>
- Jansen, H. (2005). *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Jansen, H. & Linde, R. van der (2005). *Jaarboek 2005 Lectoraat Vernieuwende Opleidingsmethodiek en -didactiek. Pedagogische c.q. Agogische sensitiviteit*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Jeninga, J. (2005). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen* (2^e druk). Baarn: HB uitgevers.
- Jeninga, J. & Boer, H. de (1998). *Van handelingsverlegen tot handelingsbekwaam*. Amersfoort: CPS.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Wybren, S. (2013). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren* (2^e druk). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kamphuis, E. & Vernooy, K. (2011). Feedbak geven: een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management*, 8(7), 4-9.
- Klein, P (2014). *Sporen van externaliserend gedrag, voetstappen naar een positief groepsklimaat*. (Masterscriptie) [HBO Kennisbank]. Verkregen op 25-02-2016, van <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:52071>
- Klifman, H. (2014). *Collegiale consultatie/visitatie*. Geraadpleegd op 16-09-2016, van <http://wijleren.nl/peer-learning-collegiale-consultatie.php>
- Knorth, E.J. (2008). Externaliseren. *Kind en Adolescent*, 29(3), 132-133.

- Mark, S. & Mulderij, K.M. (2008). *Pedagogische sensitiviteit, aanleg of aan te leren?* Verkregen op 26 oktober 2016, van <http://hetkind.org/wp-content/uploads/2011/07/Aanleg-of-aan-te-leren.pdf>.
- Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt op school. Research in actie*. Middelburg: Bazalt.
- Marzano, R.J. (2014). *Wat werkt op school. Elf factoren die tot betere leeropbrengsten leiden*. (4^e druk). Rotterdam: Bazalt.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2014). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & Klassenmanagement. Vier fundamentele strategieën* (2^e druk). Rotterdam: Bazalt.
- Meersbergen, E. van & Blonk, A. (2011). Gedragsinterventies. Wat doen we en doen we het goede? *Zorgbreed*, 2011(31), 13-17.
- Meersbergen, E. van & Vries, P. de (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs: Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen*. Utrecht: Perspectief Uitgevers.
- Meeuwesse, S. (2016). *(On)Gewenst gedrag*. (Bachelorscriptie) [HBO Kennisbank]. Verkregen op 01-09-2016, van <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:63611>
- Meeuwis, M. (2013). *Hoezo lastig? Externaliserend gedrag bij jongens*. (Masterscriptie) [HBO Kennisbank]. Verkregen op 25-02-2016, van <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:30818>
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijs Maak Je Samen (2012). *Inspiratiekaart: Zes fases van een instructieles*. Verkregen op 28-02-2015, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uncategorized/inspiratiekaart-zes-fases-van-een-instructieles/>
- Overveld, van K. (2012). *Groepsplan Gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. (6e druk). Huizen: Pica.
- Ploeg, J. van der (2003). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen & risico's*. Rotterdam: Lemmoscaat.
- Ronde, A. de (2005). Gordon-methode schept veilig klimaat. *Jeugd in School en Wereld*, 89(3), 12-15.
- Schaveling, J., Voskuilen, E. & Veldsink, J. (2007). Systeemdenken. Een noodzakelijke competentie. *MESO Magazine*, 27(156), 11-15.

- Sipman, G. (2014). *Professioneel Pedagogisch Handelen: omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties*. (3e herziende druk). Bussem: Coutinho.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Publicatie onderzoeksgroep 'leraar-leerling-interactie'. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Swanborn, P.G. (1994). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek onderzoek: inleiding in ontwerpstrategieën*. Meppel: Boom.
- Timmerman, K. (1995). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Veen, van der T., Wal, van der J. (2012). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Verhoeven, N. (2003). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger beroepsonderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Verstegen, R. & Lodewijks, H. (2001). *Interactiewijzer. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Van Gorcum.
- Vries, P. de (2012). *Interventies typen gedragsproblemen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Walker, H.M. et al (1996). Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns Among School-Age Children and Youth. *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209.
- Walker, H.M., Ramsey, E. & Gresham, F.M. (2004). *How Early Intervention Can Reduce Defiant Behavior and Win Back Teaching Time*. Verkregen op 18-02-2017, van <http://www.aft.org/periodical/american-educator/winter-2003-2004/heading-disruptive-behavior>.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren* (derde druk). Leuven/Den Haag: Acco.
- Woltjer, G. & Janssens, H. (2006). *Hoe ga je om met kinderen op school? Competenties in de praktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L. & McCan, V. (2009). *Psychologie: een inleiding*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

BIJLAGE 1: SURVEY

Beste leerkracht,

Hieronder treft u een survey aan omtrent uw handelen in de klas. De survey is onderdeel van het onderzoek naar externaliserend gedrag op deze basisschool.

De definitie van externaliserend gedrag die in deze survey wordt gebruikt luidt als volgt: *Externaliserend gedrag is op de omgeving gericht, gaat naar buiten (extern). Hier vallen onder andere impulsief, vijandig, agressief en druk gedrag onder. Dit gedrag is zeer duidelijk waarneembaar en heeft vaak grote invloed op de omgeving. De omgeving heeft er last van. Opvoeders (leerkrachten, red.) ervaren handelingsverlegenheid; ze weten niet meer hoe te handelen [...]* (Sipman, 2014).

Bij het invullen van de survey wordt u gevraagd de bovenstaande definitie te hanteren, indien er wordt gesproken van probleem- en/of storend gedrag.

Geslacht :

☐ Man

☐ Vrouw

Leeftijd:

☐ 18 – 25 jaar

☐ 46 – 55 jaar

☐ 26 – 35 jaar

☐ 56 – 65 jaar

☐ 36 – 45 jaar

☐ 66 jaar of ouder

Periode werkzaam in het onderwijs:

☐ 5 jaar of korter

☐ 6 – 10 jaar

☐ 11 – 20 jaar

☐ 21 jaar of langer

Werkverband:

☐ Fulltime

☐ Parttime

Bouw:

☐ Ik ben hoofdzakelijk werkzaam in de onderbouw (Groep 1-2)

☐ Ik ben hoofdzakelijk werkzaam in de middenbouw (Groep 3-4-5)

☐ Ik ben hoofdzakelijk werkzaam in de bovenbouw (Groep 6-7-8)

Hieronder wordt uw mening gevraagd aan de hand van een aantal stellingen. U kunt antwoorden met: *helemaal eens, mee eens, geen mening/weet ik niet, mee oneens* en *helemaal oneens*. Indien de stelling hiertoe uitnodigt, mag u de antwoordcategorieën respectievelijk interpreteren als: *vaak, soms, geen mening/weet ik niet, zelden of nooit*.

Indien u geen eigen groep heeft, probeert u zich dan voor te stellen hoe u antwoord zou geven op de stelling indien dit wél het geval was.

De stellingen hebben betrekking op u als leerkracht in relatie met uw leerlingen. Wanneer er wordt gesproken van een probleem, wordt er bedoeld op een conflictsituatie tussen u en uw leerling(en) of tussen leerlingen onderling.

	Helemaal oneens	Mee oneens	Geen mening/ weet ik niet	Mee eens	Helemaal eens
Ik ben consequent in het uitspreken van gedragsverwachtingen ten aanzien van mijn leerlingen.					
Ik minimaliseer de aandacht die ik schenk aan ongewenst gedrag in mijn groep.					
Ik bestraf negatief gedrag in mijn groep.					
Ik reageer doorgaans positief op mijn leerlingen.					
Ik bied ruimte aan initiatieven van kinderen.					
Ik maak veelvuldig gebruik van het uitdragen van ik-boodschappen.					
Ik onderzoek de bedoelingen van een kind (bij storend gedrag).					
Ik herken en bekrachtig gewenst gedrag in mijn groep.					
De gedragsverwachtingen in mijn klas oefen ik in bij mijn leerlingen.					
Ik stel vragen die uitnodigen tot reflectie.					
Bij een probleem besteed ik aandacht aan de gevoelens die deze kunnen oproepen.					
Bij een probleem voorzie ik de leerling van zoveel mogelijk informatie over het probleem en de oplossing.					
Bij een probleem geef ik de leerling aanwijzingen over hoe er in de toekomst kan worden omgegaan met problemen.					
Om hulp vragen wanneer ik tegen een probleem aan loop vind ik niet moeilijk.					
Als ik tegen praktijkgerichte problemen aanloop verdiep ik mezelf in de problematiek door middel van:	<i>Geef door middel van 1 - 2 - 3 - 4 -5 aan, in welke volgorde u voor een bepaalde optie zou kiezen. 1 = eerste keus. 5 = laatste keus.</i> () Het lezen van theorie () Het inschakelen van IB () Het inschakelen van collega-groepsleerkrachten () Het inschakelen van hulp van externen buiten de school				

	() Het volgen van bijscholing
--	--------------------------------

	Helemaal oneens	Mee oneens	Geen mening/ weet ik niet	Mee eens	Helemaal eens
Voor mij is duidelijk wat de term 'ongewenst gedrag' inhoudt.					
Er bestaat duidelijkheid over de consequenties ten aanzien van ongewenst gedrag in mijn groep.					
Ik heb de regels en routines in mijn groep in overleg met de leerlingen vastgesteld.					
Ik bied in mijn groep gelegenheid om gevoelens te delen (individueel).					
Ik bied in mijn groep gelegenheid om gevoelens te delen (klassikaal).					
Ik stem de plekken van mijn leerlingen in de klas af op basis van de sociale mogelijkheden van mijn leerlingen.					
Ik zorg er voor dat de taken voor mijn leerlingen haalbaar zijn					
Ik besteed aandacht aan het zelfstandig leren plannen van taken.					
Ik ben coöperatief ingesteld ten aanzien van mijn leerlingen.					
Ik toon dominantie ten aanzien van mijn leerlingen.					
Ik investeer in het contact tussen mijzelf en mijn leerlingen.					
Ik houd bewust controle over mijn gevoelens en gedachten bij het reageren op storend gedrag.					
Ik heb hoge verwachtingen van mijn leerlingen.					
Ik maak bij het geven van mijn lessen gebruik van het Zesfasen-model van Marzano.					
Ik stel me volgzzaam op					
Ik sta open voor samenwerking					
Ik geef taakgericht feedback					

Bedankt voor uw medewerking!

BIJLAGE 2: OBSERVATIEFORMULIER

Observator: Stijn Kooiman

Datum: _____

Leerkracht: _____

Groep: _____

Bezochte lessen: _____

Concreet waarneembaar gedrag wordt geturfd.

Basishouding & pedagogisch klimaat	Concreet waarneembaar gedrag geturfd	Situatie wel/niet aan bod
Fysieke nabijheid tijdens risicovolle momenten/situaties		
Toont dominantie t.o.v. leerlingen*		
Straalt rust uit*		
Stelt zich geduldig op*		
Draagt ik-boodschap uit		
Vraagt leerlingen mee te denken bij de analyse van problemen en bij het zoeken naar oplossingen.		
Geeft aanwijzingen over hoe in de toekomst kan worden omgegaan met problemen		
Leerlingen begrijpen en accepteren consequenties		
Didactiek & feedback		
Zesfasen-model Marzano		
Fase: Doelen en opbrengsten les formuleren is zichtbaar		
Fase: Voorkennis ophalen is zichtbaar		
Fase: Instructie van de les is zichtbaar		
Fase: Moment van beschouwing is zichtbaar		
Fase: Verwerking is zichtbaar		
Fase: Afronding is zichtbaar.		
Coöperatieve werkvormen zijn zichtbaar		
Geeft ruimte voor initiatieven van kinderen		
Gestelde vragen nodigen uit tot reflectie		
Benoemt de inzet van een leerling		
Benoemt het effect van de inzet		

Geeft taakgericht feedback		
Geeft persoonsgerichte feedback		
Geeft productgerichte feedback		
Klassenmanagement		
Stelt doelen		
Maakt doelen kenbaar bij leerlingen		
Stelt grenzen		
Verwoord verwachtingen van leerlingen		
Benoemt en beloont gewenst gedrag		
Reageert positief op leerlingen*		
Negeert mild ongewenst gedrag		
Helpt herinneren aan gestelde regels		
Ruimte voor fysieke ontspanning door fysieke inspanning		
Time-out aanpak		
Prijzen van inspanningen en prestaties		
Vermijd openlijk vermanend toespreken		
Leerling-leraar relatie		
Maakt positieve opmerkingen		
Maakt negatieve opmerkingen		
Formele contactmomenten		
Informele contactmomenten		
Geeft bevestigingen (lijfelijk)		
Geeft bevestigingen (d.m.v. lichaamstaal)		
Geeft bevestigingen (met woorden)		

* In paragraaf 3.4 is toegelicht op welke manier deze relatief *subjectieve gedraging* zo goed als mogelijk wordt geobjectiveerd en zodoende in deze observatielijst kan worden geconstateerd.

BIJLAGE 3: ANALYSEDOCUMENT SURVEY

Didactisch	Pedagogisch	Houding & Relatie	Reflectie & Feedback
Ik bied ruimte aan initiatieven van kinderen.	Ik ben consequent in het uitspreken van gedragsverwachtingen ten aanzien van mijn leerlingen.	Bij een probleem besteed ik aandacht aan de gevoelens die deze kunnen oproepen.	Ik maak veelvuldig gebruik van het uitdragen van ik-boodschappen.
De gedragsverwachtingen in mijn klas oefen ik in bij mijn leerlingen.	Ik minimaliseer de aandacht die ik schenk aan ongewenst gedrag in mijn groep.	Ik bied in mijn groep gelegenheid om gevoelens te delen (individueel).	Ik stel vragen die uitnodigen tot reflectie.
Ik heb de regels en routines in mijn groep in overleg met de leerlingen vastgesteld.	Ik bestraf negatief gedrag in mijn groep.	Ik toon dominantie ten aanzien van mijn leerlingen.	Bij een probleem voorzie ik de leerling van zoveel mogelijk informatie over het probleem en de oplossing.
Ik stem de plekken van mijn leerlingen in de klas af op basis van de sociale mogelijkheden van mijn leerlingen.	Ik reageer doorgaans positief op mijn leerlingen.	Ik investeer in het contact tussen mijzelf en mijn leerlingen.	Om hulp vragen wanneer ik tegen een probleem aan loop vind ik niet moeilijk.
Ik zorg er voor dat de taken voor mijn leerlingen haalbaar zijn	Ik onderzoek de bedoelingen van een kind (bij storend gedrag).	Ik heb hoge verwachtingen van mijn leerlingen.	Als ik tegen praktijkgerichte problemen aanloop verdiep ik mezelf in de problematiek door middel van:
Ik besteed aandacht aan het zelfstandig leren plannen van taken.	Ik herken en bekrachtig gewenst gedrag in mijn groep.	Ik stel me volgbaar op	Voor mij is duidelijk wat de term 'ongewenst gedrag' inhoudt.
Ik ben coöperatief ingesteld ten aanzien van mijn leerlingen.	Bij een probleem geef ik de leerling aanwijzingen over hoe er in de toekomst kan worden omgegaan met problemen.	Ik sta open voor samenwerking	Ik houd bewust controle over mijn gevoelens en gedachten bij het reageren op storend gedrag.
Ik maak bij het geven van mijn lessen gebruik van het Zesfasen-model van Marzano.	Er bestaat duidelijkheid over de consequenties ten aanzien van ongewenst gedrag in mijn groep.	Ik bied in mijn groep gelegenheid om gevoelens te delen (klassikaal).	Ik geef taakgericht feedback

BIJLAGE 4: OBSERVATIEFORMULIER ZESFASEN-MODEL

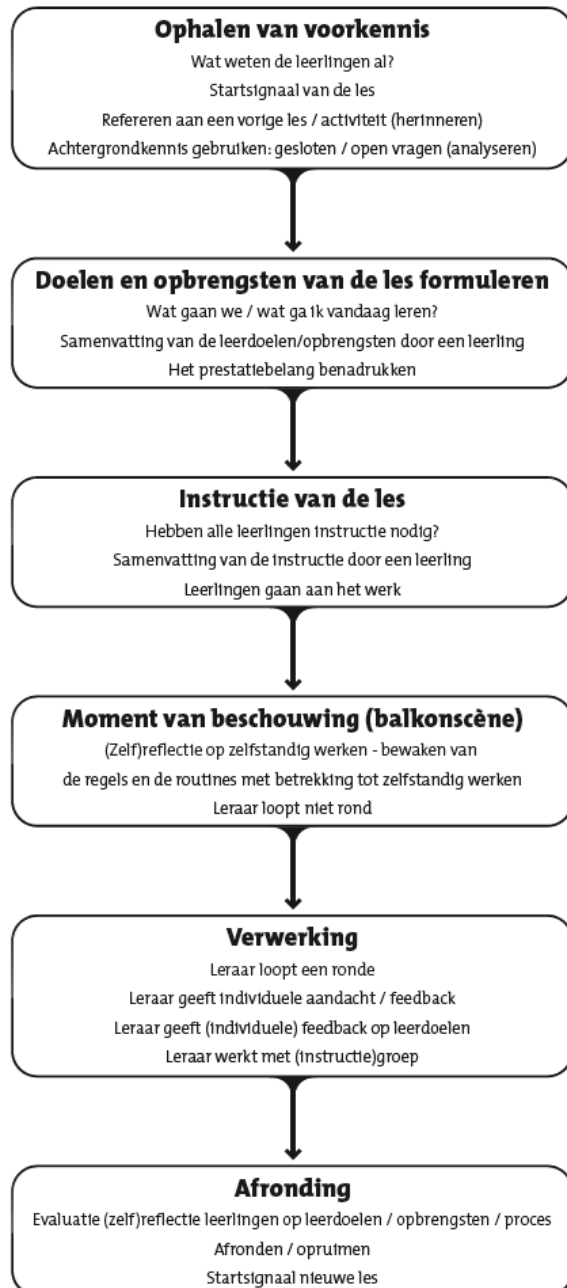
Zes fases van een instructieles

Observatieformulier (naam): _____

Groep: _____

Datum: _____

Opmerkingen:



"Zes fases van een instructieles" is een concept van Onderwijs Maak Je Samen



Opmerkingen observant (algemeen):

Reflectie van de leerkracht:

Actiepunten (POP):

'Zes fases van een instructieles' is een concept van Onderwijs Maak Je Samen



BIJLAGE 5: CHECKLIST LEERKRACHTVAARDIGHEDEN

een kader voor gesprek, observatie, groepsbezoek en reflectie

1. Basishouding en pedagogisch klimaat

1a. Omgaan met verschillen. De leraar:

- denkt na over hoe hij de ontwikkeling van kinderen opvat
- denkt na over de verschillende verwachtingen die hij van leerlingen heeft en hoe hij succes en falen van leerlingen verklaart
- denkt na over zijn pedagogische relatie met leerlingen
- reflecteert op hoe hij omgaat met etnische en culturele verschillen tussen leerlingen en tussen jongens en meisjes en op de effecten daarvan op zijn leerlingen
- volgt systematisch de ontwikkeling van leerlingen en signaleert eventuele stagnaties in het ontwikkelingsproces tijdig; legt het accent op preventie en vroegtijdig interveniëren
- analyseert, samen met collega's, onderwijsleer- en groepsprocessen en problemen die zich daarin voordoen; analyseert ook de eigen rol daarbij
- vraagt leerlingen mee te denken bij de analyse en bij het zoeken naar oplossingen
- zet, waar wenselijk en mogelijk, hun ideeën om in een planmatige aanpak
- voert de plannen uit, evalueert ze en beslist op grond daarvan over de voortgang
- denkt na over de manier waarop hij het vak bijhoudt en over de ondersteuning die hij daarbij nodig heeft

1b. Leraar-leerlingrelatie. De leraar:

- laat leerlingen merken dat hij er voor hen is, hen ook werkelijk ziet
- is empathisch, geduldig, positief en betrokken
- laat merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen
- laat merken dat hij hoge maar realistische verwachtingen van alle leerlingen heeft
- toont belangstelling voor het schoolwerk, het spel en de achtergrond van leerlingen
- bevordert dat leerlingen samenwerken, samenspelen en elkaar ondersteunen
- is een rolmodel, laat bewust voorbeeldgedrag zien
- komt afspraken met leerlingen na
- neemt in woord en handelen stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten
- bevordert in woord en handelen dat leerlingen elkaar respecteren en accepteren, ongeacht hun geslacht, mogelijkheden en beperkingen en hun culturele of maatschappelijke achtergrond
- gaat discreet om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie
- houdt rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie
- beschouwt problemen van een kind als onmacht en als nog te oefenen vaardigheden
- laat leerlingen merken dat hij hen als persoon accepteert, maar dat bepaald gedrag niet toegestaan kan worden
- stelt niet alleen grenzen aan gedrag, maar geeft ook aanwijzingen voor beter gedrag
- herkent zijn eigen aandeel in relaties met kinderen en handelt hiernaar

1c. Zelfstandigheid en zelfsturing. De leraar:

- daagt leerlingen uit tot meedenken en meebeslissen
- bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven
- leert leerlingen hoe ze hun eigen feedback kunnen 'organiseren'
- geeft leerlingen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen
- bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor de eigen inbreng
- leert leerlingen verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag

- leert leerlingen verantwoordelijkheid te dragen voor elkaar
- leert leerlingen zelfstandig problemen op te lossen
- bevordert de sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen
- houdt rekening met verschillen tussen leerlingen wat zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid betreft

1d. Interacties met zwak presterende leerlingen. De leraar:

- neemt bij zwakke leerlingen de tijd bij het wachten op een antwoord
- zorgt ervoor dat zwakke leerlingen antwoorden op hun vragen krijgen
- geeft hun de gelegenheid om zelf te reageren op vragen of opmerkingen en geeft hun daartoe adequate aanwijzingen
- stelt reële eisen, geeft realistische informatie over wat nog niet goed lukt (welke vaardigheden dus nog oefening behoeven), biedt daarbij steeds perspectief
- besteedt aandacht aan wat goed gaat met leren en gedrag
- geeft frequent en adequaat feedback op leerresultaten, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren
- zorgt ervoor dat zij veel en kwalitatief sterke interactieve momenten heeft met zwakke leerlingen
- geeft regelmatig beurten, stelt vragen die deze leerlingen kunnen beantwoorden
- zet deze leerlingen bij zich in de buurt, zodat hij hen extra gerichte aandacht kan geven
- let op de eigen non-verbale communicatie (lachen, oogcontact) en gaat na of deze leerlingen ook op die manier voldoende positieve aandacht en steun van hem krijgen

1e. Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag

- Er heerst een rustige en plezierige werksfeer in de klas.
- De leerlingen zijn met hun taak bezig, ze werken geconcentreerd aan activiteiten.
- De leerlingen zijn productief, er wordt veel lesstof verwerkt.
- De leraar stimuleert samenwerking tussen leerlingen.
- Leerlingen helpen elkaar en leggen elkaar zaken uit.
- De groepen storen elkaar niet.
- De leraar interacteert met elke groep om het leerproces te stimuleren.
- De leraar overziet regelmatig de klas, heeft regelmatig oogcontact met de leerlingen.
- De leraar hanteert de gedragsregels consistent en is daarin voorspelbaar.
- De leraar geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren.
- De leraar prijst en beloont het gewenste gedrag zodra het zich voordoet.
- De leraar stopt ongewenst gedrag direct.
- De leraar spreekt bij ongewenst gedrag de juiste leerling(en) aan.

1f. Heldere regels en afspraken over gedrag

De leraar geeft zijn verwachtingen aan en maakt met leerlingen concrete afspraken over:

- het binnenkomen en verlaten van de groep
- het gebruik van hoeken, kasten en andere materialen, zoals puntenslijper, computer en rekenmachine
- hulp vragen aan de leraar en de begeleiding tijdens het werken
- het inleveren van het werk
- wat te doen als het werk klaar is

1g. Omgaan met gedragsproblematiek². De leraar:

- is in staat om gedragsproblemen voor te zijn, is proactief, werkt preventief en heeft daarbij oog voor de belangen van alle leerlingen in de groep

- is zich bewust van zijn eigen opvattingen en overtuigingen over (het ontstaan van) probleemgedrag en probleemsituaties; heeft inzicht in zijn eigen, intuïtieve reacties hierop; dit geldt ook voor zijn reacties op ouders van leerlingen met ‘moeilijk gedrag’
- kan probleemgedrag en -situaties analyseren, inclusief groepsprocessen, gaat daarbij ook na welke rol hij zelf en de school spelen bij het voorkomen, ontstaan en voortbestaan ervan
- gaat na hoe de leerling probleemsituaties op school en thuis beleeft en hoe de leerling deze interpreteert in relatie tot zijn toekomstperspectief
- benut in zijn aanpak de mogelijkheden, kansen en positieve aspecten van leerlingen en hun ouders
- organiseert feedback over zijn interacties met leerlingen en hun ouders, reflecteert op zijn denken en handelen, samen met collega's, schoolleiding, interne en externe begeleiders
- verdiept zich in literatuur over de achtergronden van probleemgedrag en de effecten van interventies (via studie, bijscholing, begeleiding, coaching, intervisie en supervisie) en benut deze kennis in zijn handelen

2. Didactiek, instructie, begeleiding, differentiatie en feedback

2a. Didactiek. De leraar:

- heeft kennis van het curriculum, zoals leerlijnen, mijlpalen en cruciale leermomenten
- heeft kennis van de eigen methoden voor de vak- en vormingsgebieden (zoals theorie, leerprincipes en didactische opbouw)
- bevordert samenhang tussen de onderwijsinhouden
- bevordert dat leerlingen de onderwijsinhouden als zinvol en betekenisvol ervaren
- daagt leerlingen uit zichzelf doelen te stellen en daar gericht naartoe te werken
- bevordert dat leerlingen zelfstandig nieuwe situaties en materialen verkennen
- bevordert dat alle leerlingen in hun eigen tempo en met een passende leerroute aan hun doelen werken
- bevordert dat leerlingen hun tijd zo goed mogelijk besteden aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten (effectieve leertijd)
- wisselt didactische werkvormen af en stemt deze af op de behoeften van leerlingen
- zorgt ervoor dat de werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bieden
- bevordert dat leerlingen een actief aandeel hebben in de keuze, planning en beoordeling van hun werk of spel
- bespreekt het werk en het spel met leerlingen
- stemt oefentijd en feedback af op de behoeften van de leerlingen
- bevordert dat leerlingen reflecteren op hun eigen gedrag en hun leerprocessen
- bevordert dat leerlingen het geleerde toepassen in andere situaties
- stelt zich regelmatig op de hoogte van vernieuwingen op het gebied van didactiek, methoden, materialen, (computer)programma's, alsook op de effecten daarvan

2b. Instructie, begeleiding en differentiatie

- De les is goed voorbereid door de leraar. Er is een dag- of weekplanning, gebaseerd op het groepsplan.
- De leraar volgt zijn lesplanning of wijkt er beargumenteerd van af.
- De leraar bespreekt de doelen met de leerlingen en verwoordt hierbij zijn hoge realistische verwachtingen.
- De instructie is duidelijk en zo goed mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- De leraar houdt rekening met voorgaande leservaringen, sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze.
- De leraar gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les.
- De leraar benut de ervaringen en interesses van leerlingen.
- De les is stapsgewijs opgebouwd met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden.
- De leraar fungeert als model bij het aanleren van (oplossings-)strategieën.

- Het tempo van de les is afgestemd op de leerlingen.
- De leraar varieert met instructie en verwerking, hij baseert zich daarbij op de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt.
- Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen.
- De leraar houdt de leerlingen actief bij de les, hij zorgt ervoor dat elke leerling op een actieve en betrokken manier aan het leren is.
- De instructietijd is in principe kort.
- De leraar controleert steeds of de leerlingen de les nog kunnen volgen en of ze de nieuwe lesstof begrijpen.
- De leraar geeft zo veel mogelijk alle leerlingen een beurt en stelt vragen die zij kunnen beantwoorden.
- De leraar formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt.
- De leraar breidt voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben de instructietijd uit en intensiveert de instructie.
- Bij het geven van extra instructie werken de overige kinderen op een adequate manier zelfstandig.
- De leraar heeft de regie over de instructie en begeleiding van alle leerlingen, ook bij de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben.
- Bij het verwerken van de instructie weten de leerlingen wat zij moeten doen en waarom.
- De opdrachten zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel.
- De opdrachten zijn afgestemd op wat leerlingen kunnen, op hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten.
- De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd.
- Tijdens het verwerken van de instructie geeft de leraar begeleiding 'op maat'.
- De leerlingen die extra begeleiding nodig hebben krijgen meer leer- en oefentijd, die tijd wordt ingeroosterd.
- De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de opdracht.
- De leraar stelt duidelijke kwaliteitseisen aan het werk.
- De leraar evalueert de doelen van de les samen met de leerlingen. Zijn ze bereikt of nog niet? Hoe kunnen we ze alsnog bereiken?
- De leraar houdt de vorderingen op een functionele manier bij, met observaties, gesprekken, methodegebonden toetsen en het leerlingvolgsysteem.
- De leraar hanteert flexibele (kortdurende) groeperingsvormen, afhankelijk van het te bereiken doel kiest hij de meest geschikte differentiatievorm: heterogene (sub)groep, homogene (sub)groep of individueel werken.

2c. Feedback. De leraar:

- geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: 1) waar werk ik naartoe, wat is precies het doel? 2) hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? 3) hoe nu verder, wat kan ik doen om dichtbij het doel te komen?
- richt zijn feedback op de taak (product/resultaat/gedrag), het proces (inzet/strategie, aanpak), de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) en de persoon van de leerling (evaluerende, prijzende opmerkingen). Het gaat steeds om de combinatie
- benoemt de inzet van de leerling ("hard gewerkt") en het effect ervan ("en daarom is het gelukt"). De boodschap is: hoe meer inspanning, hoe meer succes.
- geeft feedback waarbij ze de leerling met zichzelf vergelijkt in plaats van met andere leerlingen
- geeft geloofwaardige feedback: het is spontaan, gevarieerd en passend bij het gedrag van de leerling (zoals waardering voor de inzet of het succes op een voor deze leerling moeilijke opdracht)
- geeft prijzende feedback hardop. Hiermee herhaalt de leraar een instructie of gedragsregel voor de andere leerlingen en verstevigt zo de sociale positie van de betreffende leerling
- zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen, stelt hun vragen die ze kunnen beantwoorden en geeft ze de tijd om een antwoord te geven (hij is geduldig)
- laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas

- uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als 'dit kunnen jullie vast wel' en 'dit hebben we al eens gedaan en toen ging het goed'
- laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken en geeft aan waarop en hoe hij het werk precies zal beoordelen

3. Klassenmanagement

3a. Anticiperen, structureren, timen, leertijd en goede routines. De leraar:

- stelt duidelijke doelen en geeft helder aan wat hij verwacht van het werken in de klas en de omgang met elkaar
- hanteert een heldere structuur gedurende de dag en de week, met duidelijke markeringspunten
- is alert, anticipeert op situaties
- observeert de leerlingen continu en reageert adequaat
- kan leeractiviteiten timen en faseren, ook tijdens het opruimen en de overgangen tussen activiteiten en pauzes
- is punctueel, begint en eindigt op tijd
- houdt zichzelf en de kinderen aan gemaakte afspraken
- zorgt voor actieve en effectieve leertijd voor alle leerlingen
- zorgt voor goede routines in de groep en betreft de leerlingen hierbij

3b. Materiaal en ruimte, inrichting van het lokaal. De leraar:

- creëert een leeromgeving die de ontwikkeling van leerlingen stimuleert en ondersteunt
- zorgt ervoor dat recent werk van kinderen tentoongesteld is
- zorgt voor een ordelijke inrichting van de ruimte, de ruimte is zo ingericht dat wisseling van activiteiten snel kan plaatsvinden, er is hierbij voldoende 'loopruimte'
- kan de verschillende groepsactiviteiten goed overzien, kan alle leerlingen zien
- gebruikt een aparte instructietafel
- zorgt ervoor dat de leerlingen de leraar en het bord goed kunnen zien
- zorgt voor materialen, computerprogramma's, hulpmiddelen:
 - die aantrekkelijk en geschikt zijn voor het te bereiken doel
 - die beschikbaar en toegankelijk zijn, kinderen weten hoe ermee te werken

3c. Individuele verwerking en lesverloop. De leraar:

- loopt tijdens de verwerking door de groep
- houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk
- stimuleert dat leerlingen elkaar helpen
- verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken
- praat zacht tegen leerlingen, zodat de andere leerlingen niet worden afgeleid
- maakt gebruik van een dag/weektaak voor leerlingen
- geeft regelmatig een samenvatting of laat deze geven door een leerling

4. School en rol leraar binnen de school

- Er is een teamvisie op de school als onderwijs- en opvoedingsgemeenschap, zoals het omgaan met verschillen tussen leerlingen, morele opvoeding, verwijzingen naar het speciaal onderwijs of de jeugdzorg, de toeleiding naar het voortgezet onderwijs, ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, samenwerking met externe instellingen en deskundigen.
- De teamvisie is concreet zichtbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de groep.
- Het team streeft duidelijke doelen na voor alle leerlingen (ten minste minimumdoelen) en vertaalt dit naar het handelen in de groep.
- Het team weet wanneer leerlingen extra begeleiding nodig hebben en handelt ernaar.

- In het team zijn afspraken gemaakt over de uitbreiding van de instructie- en oefentijd (meer handen in de klas, roosterwijzigingen en dergelijke).
- Er is sprake van integrale kwaliteitszorg, het team gaat voortdurend en systematisch na of het de gestelde doelen ook daadwerkelijk bereikt. Dit gebeurt via een verbetercyclus.
- Er zijn standaarden voor de onderwijs- en begeleidingspraktijk.
- Er is sprake van monitoring van resultaten en processen en de borging ervan.
- Het team werkt opbrengstgericht op de niveaus van leerlingen, groepen en school.
- De leraren werken voortdurend aan de eigen professionele ontwikkeling, individueel en met elkaar (lerende organisatie).
- De schoolleiding maakt de ondersteuningsbehoeften van teamleden bespreekbaar en trekt er consequenties uit voor het professionaliseringsbeleid.
- De schoolleiding bevordert een goed pedagogisch klimaat in de school en de groepen.
- De leraar is, behalve een rolmodel voor leerlingen, ook een rolmodel voor collega's.
- De schoolleiding stimuleert en ondersteunt het team bij veranderingsprocessen op groepsniveau.
- De schoolleiding maakt bewuste keuzes bij vernieuwingen in de school, ze bewaakt de samenhang, stelt prioriteiten (voorkomt 'projectitis').
- Bij vernieuwingen bewaakt de schoolleiding de gestelde doelen en borgt datgene wat bereikt is, zij houdt het 'levend' en voorkomt verwateren.

Bron: Hogeschool Utrecht (2011).

BIJLAGE 6: INTERVENTIES TYPE GEDRAGSPROBLEMEN

Onderstaande interventies zijn in het algemeen effectief gebleken tijdens de 'Classroom strategy study', uitgevoerd door Brophy (1996). Van der Wolf (2009) heeft dit onderzoek vertaald en aangevuld met zijn eigen 'stressreductie-onderzoek'.

Beide onderzoeken bestonden uit het verzamelen en beschrijven van effectief handelingsrepertoire van expert-leraren, gekoppeld aan wetenschappelijke inzichten.

Effectieve interventies bij 'typen' gedragsproblemen:

1: Dwars, dwingend, brutaal

1. Gewenst gedrag belonen, benoemen en verlangen
2. Grenzen stellen
3. Consequent zijn (strikt en zakelijk corrigeren)
4. Investeren in een hechte persoonlijke en professionele relatie
5. Aanmoedigen of belonen van positief gedrag
6. Rustig, empathisch en geduldig blijven
7. Doelbewust negeren van mild ongewenst gedrag
8. Time-out aanpak
9. Externe oorzaken elimineren
10. Samenwerken met leerling en ouders
11. Afgestemd onderwijs bieden

2: Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend

1. Gewenst gedrag belonen, benoemen en verlangen
2. Consequent zijn (strikt & zakelijk corrigeren)
3. Afgestemd onderwijs bieden
4. Investeren in een hechte persoonlijke en professionele relatie
5. Aanmoedigen of belonen van positief gedrag
6. Rustig, empathisch en geduldig blijven
7. Doelbewust negeren van mild ongewenst gedrag
8. Niet op alle slakken zout leggen, niet openlijk vermanend toespreken
9. Time-out aanpak
10. Samenwerken met leerling en ouders

3: Druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk

1. Gewenst gedrag belonen, benoemen en verlangen
2. Consequent zijn (strikt & zakelijk corrigeren)
3. Afgestemd en gestructureerd onderwijs bieden
4. Investeren in een hechte persoonlijke en professionele relatie
5. Helpen herinneren aan de gestelde regels (visualiseren)
6. Rustig, empathisch en geduldig blijven
7. Fysieke nabijheid tijdens risicovolle momenten/situaties
8. Niet op alle slakken zout leggen
9. Belonen van gewenst gedrag
10. Ruimte voor fysieke ontspanning door fysieke inspanning

4: Wisselende stemmingen, onvoorspelbaar, explosief, licht geraakt

1. Afgestemd, uitdagend en gestructureerd onderwijs bieden
2. Investeren in een hechte persoonlijke en professionele relatie
3. Gewenst gedrag belonen, benoemen en verlangen
4. Grenzen stellen
5. Consequent zijn (strikt en zakelijk corrigeren)
6. Rustig, empathisch en geduldig blijven

7. Time-out aanpak
8. Samenwerken met leerling & ouders
9. Emotionele veiligheid garanderen

5: Weinig gemotiveerd, slechte werkhouding, zwak presterend

1. Afgestemd, uitdagend, aangepast en gestructureerd onderwijs bieden
2. Investeren in een hechte persoonlijke en professionele relatie
3. Gewenst gedrag belonen, benoemen en verlangen
4. Rustig, empathisch en geduldig blijven
5. Doelbewust negeren van mild ongewenst gedrag
6. Samenwerken met leerling & ouders
7. Vergroot het zelfvertrouwen van de leerling
8. Prijzen van inspanning en prestaties

6: Moeite met contact, weinig communicatief, eenzijdige interesse

1. Afgestemd, uitdagend onderwijs bieden
2. Investeren in een hechte persoonlijke en professionele relatie
3. Analyse van factoren die dit gedrag in stand houden/versterken
4. Rustig, empathisch en geduldig blijven
5. Fysieke nabijheid en gerichte aanraking
6. Bevorderen van sociale omgang/samenwerking (in goede balans)
7. Samenwerken met leerling & ouders

7: Stil, gesloten, teruggetrokken, somber, passief, angstig

1. Afgestemd, uitdagend, gestructureerd onderwijs bieden
2. Investeren in een hechte persoonlijke en professionele relatie
3. Fysieke nabijheid en gerichte aanraking
4. Niet op alle slakken zout leggen, niet openlijk vermanend toespreken
5. Veel contactmomenten (formeel & informeel)
6. Analyse van factoren die dit gedrag in stand houden/versterken
7. Bemoedigen/stimuleren bij initiatief nemen
8. Samenwerken met leerling & ouders
9. Stressfactoren wegnemen/reduceren
10. Prijzen van inspanning en prestaties

8: Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig

1. Afgestemd, uitdagend, gestructureerd onderwijs bieden
2. Investeren in een hechte persoonlijke en professionele relatie
3. Helpen herinneren aan de gestelde regels (visualiseren)
4. Rustig, empathisch en geduldig blijven
5. Samenwerken met leerling & ouders
6. Niet openlijk vermanend toespreken
7. Veel contactmomenten (formeel & informeel)
8. Bemoedigen/stimuleren bij initiatief nemen
9. Stressfactoren wegnemen/reduceren
10. Prijzen van inspanning en prestaties

Bron: De Vries, Hogeschool Utrecht (2012).

BIJLAGE 7: AANDACHTSPUNTEN INTERVENTIES BASAAL PEDAGOGISCH HANDELEN

***Voorbeelden van basaal pedagogisch handelen
o.b.v. indeling Newton et al. (2009):***

****Preventie***

- standaardbegroeting bij binnenkomst
- gedragsverwachting concreet uitspreken op de omgang met elkaar
- humor inzetten, grapjes maken
- zelf als leraar om hulp vragen
- samenwerkingsopdrachten
- gebruik van energizers
- de groep even (extra) laten bewegen
- bepaalde leerlingen bewust wel of juist niet bij elkaar laten zitten
- relativiseren van het maken van fouten.
- non-verbale communicatie inzetten: zoals glimlach, knipoog, schouderklopje, duim, een vooraf afgesproken teken

****Aanleren en oefenen***

- lessen sociale en emotionele vaardigheden of sociale en emotionele competenties
- voordoen
- herhalen
- gewenst (doel-)gedrag aanwijzen en benoemen wanneer het zich voordoet
- stimuleren
- uitdagen
- non-verbale communicatie inzetten: zoals glimlach, knipoog, schouderklopje, duim, een vooraf afgesproken teken

****Waarderen en belonen***

- complimenten geven
- bemoedigen
- ontvangstbevestiging geven na een gegeven antwoord/gestelde vraag
- non-verbale communicatie inzetten: zoals glimlach, knipoog, schouderklopje, duim, een vooraf afgesproken teken

****Ongewenst gedrag minimaliseren***

- negatief gedrag zoveel als vanwege de veiligheid toelaatbaar is negeren en tegelijkertijd aandacht geven aan het gewenste gedrag; taakgericht, aandachtig, pro-sociaal, plezierig gezellig, coöperatief kortom: positief gedrag

****Persoonsonafhankelijk corrigeren***

- kleine correcties geven kort na aanwijsbaar vertoond gedrag
- feedback geven op vertoond ongewenst gedrag en niet op de persoon die dit gedrag liet zien
- (non-verbale) communicatie inzetten: een vooraf afgesproken teken of wachtwoord/code.

Bron: Van Meersbergen & Blonk (2011).