

IN ORDE

***INDIVIDUALPSYCHOLOGIE: EEN BEMOEDIGENDE THEORIE ALS LEIDRAAD BIJ
ORDEVERSTOREND GEDRAG IN DE KLAS.***



*Praktijkgericht onderzoek
Master Sen*

F.M. Andringa
S201938
Juni 2014
Onderzoeksdocent: drs. W. Boschma

VOORWOORD

Als ik kinderen die de orde verstoren in mijn klas probeer te helpen stuit ik altijd op een gevoel van onvermogen bij het kind. “Ik kan het toch niet!” Zeggen ze. Deze kinderen hebben een vaste overtuiging, dat ze als persoon niet mee tellen en het altijd fout doen! Hoe komt dat toch? En hoe komt het dat wij als leerkrachten vaak de overtuiging hebben dat wij het goed doen? Wie zegt ons dat?

Met dit onderzoek wil ik de lezer overtuigen dat belonen en straffen niet de manier is in de omgang met kinderen die de orde in de klas verstoren. Belonen en straffen gaan voorbij aan het feit dat de relatie tussen een leerling en een leerkracht wederkerig is. Beiden kunnen fouten maken en mogen fouten maken! Beiden doen er toe en willen onderdeel uitmaken van een groter geheel (gezin, school, maatschappij). Voor beiden is dat de motivatie voor gedrag. Dit individualpsychologische inzicht wordt op de school waar ik werk al tientallen jaren in de praktijk gebracht en in de jaren dat ik werkzaam ben op deze school heb ik gezien dat het werkt. Ik wil er graag een steentje aan bijdragen. Door dit onderzoek ben ik nu in de gelegenheid dat te doen. Ik wil Theo bedanken. Hij heeft mij, al lezend, pratend, schrijvend en bemoedigend in het spoor van de Individualpsychologie gehouden. Al mijn betrokken collega's hadden vertrouwen en tijd voor mij, heel veel dank hiervoor. Willy, Marijn bedankt voor de kritische en analytische kijk op de zaak.

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	5
1 INLEIDING:	6
1.1 Aanleiding:	6
1.2 Doelstelling en Centrale vraagstelling:	7
2 THEORETISCH KADER:	9
2.1 De Individualpsychologie.	9
2.2 Wat is volgens de Individualpsychologie ordeverstoring gedrag?	9
2.3 Hoe wordt volgens de Individualpsychologie ordeverstoring gedrag in kaart gebracht?	10
2.4 Welke competenties van leerkrachten zijn volgens de Individualpsychologie van belang in relatie tot ordeverstoring gedrag?	13
2.5 Welke interventies zijn volgens de Individualpsychologie adequaat bij ordeverstoring gedrag	14
2.6 Hoe kunnen de volgens de Individualpsychologie effectieve interventies via scholing aangeboden worden aan leerkrachten?	18
3 OPZET VAN HET ONDERZOEK:	20
3.1 Onderzoeksmethode:	20
3.2 Populatie:	20
3.3 triangulatie	20
3.4 Nulmeting:	20
3.5 Professionalisering leerkrachten (veranderingstraject)	21
3.6 Eindmeting:	21
3.7 Communicatie:	21
4 RESULTATEN:	22
4.1 Hoe gaan de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool om met ordeverstoring gedrag in de groep? (nulmeting).	22
4.2 Waaruit bestaan de ondersteuningsbehoeften van de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool, als het gaat om ordeverstoring gedrag in de groep?	24
4.3 Hoe wordt de scholing van individualpsychologische interventies aan de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool effectief gegeven?	26
4.4 Wat is het effect van scholing in interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie, op de interventies op ordeverstoring gedrag van de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool?	29
4.5 Waaruit bestaat het huidige beleid betreffende ordeverstoring gedrag en individualpsychologische interventies op de St. Thomasschool?	34

5	CONCLUSIE EN DISCUSSIE:	35
5.1	<i>Conclusies</i>	35
5.2	<i>Aanbevelingen:</i>	37
5.3	<i>Discussie:</i>	37
	LITERATUUR:	39
	BIJLAGEN:	41

SAMENVATTING

Dit onderzoek heeft als doel het effectief verminderen van ordeverstoring gedrag van leerlingen door de inzet van individualpsychologische interventies door leerkrachten op de St. Thomasschool.

Dit doel wordt behaald door te onderzoeken hoe de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool met behulp van individualpsychologische interventies ordeverstoring gedrag van leerlingen effectief kunnen verminderen?

Vanuit de Individualpsychologie worden de volgende interventies op ordeverstoring gedrag als effectief beschreven (Letschert-Grabbe, 2008) (Babu, 2014) (Dreikurs & Cassel, 1972) (Lew & Bettner, 1998) (Lindeman, 2011) (Miedema, 2013) (Kulker, 2004):

- Consequent zijn zonder waardeoordeel.
- Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)
- Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen
- Het geven van verantwoordelijkheid. (naam noemen in positieve situaties)
- Gedifferentieerde terugkoppeling (bemoedigen)
- Hulp bij sociale vaardigheid
- Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.
- Kansen voor bemoediging zoeken. Met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag (ordeverstoring).

Uit het onderzoek is gebleken dat het ordeverstoring gedrag niet verminderd, wanneer een leerkracht de interventies vanuit de Individualpsychologie gebruikt. De leerkrachten in het onderzoek staan positief tegenover het gebruik van interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie. Zij geven echter aan dat het gebruik van de interventies vanuit de Individualpsychologie niet iets is dat in acht weken aan te leren is. Dit betekent dat scholing op interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie alleen een effect kan hebben op ordeverstoring gedrag, wanneer deze over een langer tijdsbestek wordt uitgesmeerd, zodat leerkrachten in staat zijn om de interventies tot in de finesses te beheersen.

1 INLEIDING

1.1 AANLEIDING

De St. Thomasschool is een katholieke basisschool in Leeuwarden met ruim 300 leerlingen. De school heeft een pedagogische visie die gebaseerd is op de *Individualpsychologie* van Alfred Adler (Dreikurs & Cassel, 2000). Deze visie is zorgvuldig uitgewerkt in de jaren negentig door de toenmalige intern begeleider. Hij heeft inhoud gegeven aan individualpsychologische begrippen als 'bemoediging' en 'de democratische aanpak' (Dreikurs & Cassel, 2000). Deze pedagogische visie wordt nog steeds onderschreven door leerkrachten en directie en is merkbaar in de school.

De St. Thomasschool is een school met een lage uitstroom naar het speciaal onderwijs. Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag, worden door het team gezien als een uitdaging voor de leerkracht. Positiviteit en bemoediging zijn belangrijke uitgangspunten voor de leerkrachten in de benadering van kinderen. Echter, zoals alle leerkrachten hebben ook de leerkrachten van de St. Thomasschool te maken met ordeverstoring gedrag van leerlingen. Zij omschrijven dit als gedrag dat belemmerend is in het lesgeven en als storend voor andere kinderen. Leerkrachten die ordeverstoring gedrag ervaren, gaan bij elkaar te rade over hoe zij dit gaan aanpakken. Zij handelen vanuit intuïtie en vanuit de waarden die voor het team belangrijk zijn (verbondenheid en gemeenschapsgevoel). Er is geen eenduidige aanpak met betrekking tot ordeverstoring gedrag die in overeenstemming is met de visie van de school. Met andere woorden: de leerkrachten van de St. Thomasschool bemerken dat ze het moeilijk vinden om een concrete invulling te geven aan principes van de Individualpsychologie als het gaat om ordeverstoring gedrag. Er bestaat een eenduidige aanpak met betrekking tot ordeverstoring gedrag die vanuit een individualpsychologisch kader is geschreven. Dreikurs en Cassel (2000) hebben onderzocht dat er vier doelen zijn, die kinderen met ordeverstoring gedrag kunnen vertonen: aandacht, macht, wraak en verondersteld onvermogen. Dreikurs en Cassel (2000) hebben deze doelen verwerkt in het schema: "Herkenning van doelen van storend gedrag van kinderen". Dit schema en de theoretische uitwerking daarvan, kunnen inzicht bieden. Door te onderzoeken welk doel een ordeverstoring heeft, krijgen leerkrachten inzicht in het gedrag van het kind en de reactie die zij, als leerkracht daarop kunnen hebben. Zij leren het schema "*Herkenning van doelen van storend gedrag van kinderen*" kennen en benutten in hun dagelijkse onderwijspraktijk.

Het team van de St. Thomasschool heeft de wens geuit om ordeverstoring gedrag volgens een individualpsychologische aanpak te verminderen. Vanuit de directie is gevraagd om een onderzoek naar ordeverstoring en individualpsychologische interventies uit te voeren. Het onderzoek krijgt vorm door twee nieuwe leerkrachten die onbekend zijn met de inzichten vanuit de Individualpsychologie te ondersteunen om via scholing ordeverstoring gedrag te verminderen. Het effect van interventies vanuit de Individualpsychologie met betrekking tot ordeverstoring gedrag is duidelijker te meten bij leerkrachten die onbekend zijn met de Individualpsychologie. Tevens maken deze twee leerkrachten kennis met de Individualpsychologie en worden zij ondersteund in het leiding geven aan een groep, een duidelijke wens van de directie en de leerkrachten in kwestie. De onderzoeker werkt in dit onderzoek vanuit de rol van de interne begeleider.

Op de lange termijn zal het onderzoek tevens richting geven aan de wijze waarop de scholing aan het hele team het beste kan plaatsvinden. Zo kunnen de resultaten van dit onderzoek leiden tot het enthousiasmeren en professionaliseren van het hele team om vanuit de individualpsychologische gedachten ordeverstoring gedrag te verminderen. Op deze manier wordt een eenduidige aanpak met betrekking tot ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie gerealiseerd, die voor de toekomst gewaarborgd kan worden.

1.2 DOELSTELLING EN CENTRALE VRAAGSTELLING

Doelstelling:

Het effectief verminderen van ordeverstoring gedrag van leerlingen door de inzet van individualpsychologische interventies door leerkrachten op de St. Thomasschool.

Centrale vraagstelling:

Hoe kunnen nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool met behulp van individualpsychologische interventies ordeverstoring gedrag van leerlingen effectief verminderen?

Onderzoeksvragen:

1. Welke interventies op het gebied van ordeverstoring gedrag worden volgens de Individualpsychologie als effectief omschreven?

- 1.1. Wat wordt volgens de Individualpsychologie verstaan onder ordeverstoring gedrag?
- 1.2. Hoe wordt binnen de Individualpsychologie ordeverstoring gedrag in kaart gebracht?
- 1.3. Welke competenties van leerkrachten zijn volgens de Individualpsychologie van belang in relatie tot ordeverstoring gedrag?
- 1.4. Welke interventies zijn volgens de Individualpsychologie adequaat bij ordeverstoring gedrag?
- 1.5. Hoe kunnen de volgens de Individualpsychologie effectieve interventies via scholing aangeboden worden aan leerkrachten?

2. Hoe gaan de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool om met ordeverstoring gedrag in de groep?

- 2.1. In welke mate is er sprake van ordeverstoring gedrag in de groepen van de nieuwe leerkrachten?
- 2.2. Welke ordeverstoringen manifesteren zich in de groepen van de nieuwe leerkrachten?
- 2.3. Welke interventies in relatie tot ordeverstoring gedrag tonen de nieuwe leerkrachten?
- 2.4. In hoeverre komen de interventies die de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool gebruiken overeen met de interventies die vanuit de Individualpsychologie als effectief worden omschreven?

3. Waaruit bestaan de ondersteuningsbehoeften van de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool, als het gaat om ordeverstoring gedrag in de groep?

- 3.1. Wat verstaan de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool onder ordeverstoring gedrag?
- 3.2. In hoeverre zijn de nieuwe leerkrachten zich bewust van de invloed die zij uit kunnen oefenen op ordeverstoring gedrag door hun leerkrachtgedrag daar op af te stemmen?
- 3.3. Hoe competent achten de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool zich als het gaat om hun kennis en vaardigheden over ordeverstoring gedrag?

4. Hoe wordt de scholing van individualpsychologische interventies aan de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool effectief gegeven?

- 4.1. Uit welke elementen moet de scholing van de individualpsychologische interventies aan leerkrachten bestaan?
- 4.2. Wat zijn de voorwaarden voor effectieve scholing op individualpsychologische interventies?

- 5. Wat is het effect van scholing in interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie, op de interventies op ordeverstoring gedrag van de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool?**
- 5.1. In welke mate is er sprake van ordeverstoring gedrag in de groepen van de nieuwe leerkrachten?
 - 5.2. Welke ordeverstoringen manifesteren zich in de groepen van de nieuwe leerkrachten?
 - 5.3. Welke interventies in relatie tot ordeverstoring gedrag tonen de nieuwe leerkrachten?
 - 5.4. In hoeverre komen de interventies die de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool gebruiken overeen met de interventies die vanuit de Individualpsychologie als effectief worden omschreven?
- 6. Waaruit bestaat het huidige beleid betreffende ordeverstoring gedrag en individualpsychologische interventies op de St. Thomasschool?**
- 6.1. In hoeverre is er op de St. Thomasschool sprake van geïmplementeerd beleid wat betreft ordeverstoring en individualpsychologische inzichten.

2 THEORETISCH KADER

Hoe kunnen nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool met behulp van individualpsychologische interventies ordeverstoring gedrag van leerlingen effectief verminderen? Dit is de centrale vraag van dit onderzoek. Om te komen tot een antwoord op deze centrale vraag is een theoretische onderbouwing nodig. In dit hoofdstuk wordt vanuit de literatuur onderzocht welke interventies op het gebied van ordeverstoring gedrag volgens de Individualpsychologie als effectief worden omschreven. In het onderzoek de eerste deelvraag.

2.1 DE INDIVIDUALPSYCHOLOGIE

De grondlegger van de Individualpsychologie was Alfred Adler (1870 -1937) een Weens psychiater. Adler stelde dat een mens functioneert als geheel (*individuüm = ondeelbare eenheid*). Adler beschreef vijf fundamentele uitgangspunten die de onderlinge afhankelijkheid tussen het individu en de gemeenschap beschrijven (Dreikurs & Cassel, 2000):

- ~ De mens is een sociaal wezen en zijn grootste verlangen is erbij te horen (*Gemeinschaftsgefühl, of social interest*).
- ~ Elk gedrag is doelgericht. Iemands gedrag is niet te begrijpen als men niet weet op welk doel het is gericht (*Teleologisch uitgangpunt*).
- ~ De mens is een organisme dat beslissingen neemt. Hij beslist over wat hij wil doen, vaak zonder het te beseffen. Hij is niet het slachtoffer van krachten die op hem inwerken, zoals erfelijkheid en omgeving (*Verantwoordelijkheid voor eigen gedrag*).
- ~ De mens is een wezen dat als één geheel functioneert en kan niet worden begrepen vanuit een aantal deelkenmerken (*Holistisch principe*).
- ~ De mens is niet in staat tot een objectief beeld van de werkelijkheid zoals die is (*Subjectiviteitsbeginsel*) (p. 9).

De beschreven uitgangspunten erkennen de menselijke gelijkwaardigheid. Ze impliceren dat een mens behoefte heeft aan gemeenschapsgevoel en menslievendheid. Samenwerking en harmonie zijn alleen te bereiken door gelijkwaardigheid tussen mensen te erkennen (Van Eldert, 1980). Nog steeds wordt de behoefte om erbij te horen door de wetenschap erkend. Volgens Baumeister, Brewer, Tice en Twenge (2007) is de wil om erbij te horen een grote motivatie voor het inter-persoonlijk gedrag. Een gebrek aan toebehoren (belongingness) zal het menselijk functioneren verstoren en leidt bij kinderen tot ongewenst gedrag.

2.2 WAT IS VOLGENS DE INDIVIDUALPSYCHOLOGIE ORDEVERSTOREND GEDRAG?

Regelovertredend en uitdagend gedrag wordt door leerkrachten als een van de grootste problemen in de klas ervaren (Goei & Kleijnen, 2009). Leerkrachten worden aan het denken gezet als het gaat over de vraag hoe ze probleem gedrag in hun klas aan kunnen pakken. Maar wat is ordeverstoring gedrag?

Van der Ploeg (2011) en Van der Wolf en Van Beukering (2009) zien probleemgedrag als gedrag, dat door leerkrachten als strijdig wordt gezien met de gehanteerde *normen en regels* in de klas. Vanuit de Individualpsychologie wordt ordeverstoring gedrag als volgt omschreven: "*ordeverstoring gedrag is gedrag dat de rechten van anderen schendt, of gedrag dat de veiligheid van anderen in gevaar brengt, zelfvernietigend is en gedrag is dat niet passend is bij de situatie*" (Dinkmeyer, McKay, & Dinkmeyer, 1980, p. 9). Een belangrijk verschil met de voorgaande beschrijvingen van ordeverstoring gedrag is dat vanuit de Individualpsychologie niet wordt gesproken over regels en normen die door de omgeving worden opgelegd. Opgelegde regels worden niet geleefd vanuit overtuiging. Gedacht kan worden aan hoeveel mensen er harder rijden dan de toegestane snelheid. Zij weten dat het niet mag, maar zijn niet overtuigd van het nut van de regel. Er is geen absolute

standaard voor 'goed' of 'slecht' gedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Hetgeen betekent dat er eigenlijk ook geen absolute standaard is voor ordeverstoring gedrag.

Er wordt door Van der Ploeg (2011) ook van probleemgedrag gesproken als "deskundigen het gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake "psychische (on)gezondheid" (p. 25). Hier ingegaan op de pathologische verklaring van gedragsproblemen. Volgens de Individualpsychologie wordt een kind niet zo snel beschouwd als ziek, maar eerder als ontmoedigd (Lindeman, 2011). De Individualpsychologie richt zich op bemoediging en een pathologische verklaring voor gedragsproblemen past om die reden niet binnen het concept.

Een belangrijk inzicht dat passend is bij de Individualpsychologische gedachte is dat ook de interactie tussen het kind en de leerkracht een grote rol speelt in de definiëring van ordeverstoring gedrag. Volgens het interactiemodel van Stevens (2002) draait het bij probleemgedrag niet zozeer om kindkenmerken of omgevingsfactoren, maar om negatieve en positieve interacties. Volgens Prins en Braet (2008) is "onaangepast gedrag dan het gevolg van een 'mismatch' tussen de leerkracht en de leerling" (p. 12). Dit onderzoek richt zich op die interactie tussen de leerling en de leerkracht. Er wordt daarom gesproken over *ordeverstoring gedrag*. Deze term doet meer recht aan het relationele en transactionele aspect van gedragsproblemen in de klas. De term ordeverstoring gedrag geeft meer betekenis aan het feit dat ook de leerkracht eigenaar van het probleem is.

Vanuit de Individualpsychologie is het uitgangspunt dat alle gedrag doelgericht is, een belangrijk aspect in de benadering voor storend gedrag. Dit uitgangspunt geeft aan dat kinderen die storend gedrag vertonen, dat nooit zomaar doen. Zij hebben bewust of onbewust een motivatie die hen drijft tot het storende gedrag (Dreikurs & Cassel, 2000). Het zijn vaak kinderen die moeilijkheden ervaren in de thuissituatie, concentratie- of werkhoudingproblemen hebben, of problemen hebben met leren. Ze raken ontmoedigd en voelen zich minderwaardig. Deze kinderen kiezen er vaak onbewust voor om 'gezien te worden' op een destructieve manier (Dreikurs & Cassel, 2000). Een manier die negatieve emoties oproept bij medeleerlingen en leerkrachten. Het is een taak van de opvoeder/leerkracht om niet het gedrag, maar de motivatie die hen drijft tot het storende gedrag om te buigen.

2.3 HOE WORDT VOLGENS DE INDIVIDUALPSYCHOLOGIE ORDEVERSTORING GEDRAG IN KAART GEBRACHT?

Ordeverstoring gedrag wordt binnen de Individualpsychologie in kaart gebracht door het schrijven van een *pedagogisch concept*. In een pedagogisch concept worden de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een leerling met ordeverstoring gedrag beschreven. Leachert-Grabbe (2008) beschrijft zeven stappen, die leiden tot een goed pedagogisch concept voor een kind dat ordeverstoring gedrag vertoont. De werkwijze, die leidt tot een pedagogisch concept, lijkt op wat ook Van der Wolf en Van Beukering (2009) beschrijven in hun specifieke aanpak op ordeverstoring gedrag. Toch zijn er enkele verschillen en juist deze verschillen geven een goed beeld over de wijze waarop een kind vanuit de Individualpsychologie benaderd wordt.

In de aanpak van Van der Wolf en Van Beukering (2009) zijn leerkrachten ook op zoek naar het doel van het ordeverstoring gedrag. Om te kunnen onderzoeken welke interventie goed werkt bij een ordeverstoring, wordt gezocht naar de aanleiding van het ordeverstoring gedrag. Deze aanleiding wordt een trigger (Van der Wolf & Van Beukering, 2009) genoemd. Om inzicht te krijgen wat de trigger is bij een leerling die ordeverstoring gedrag vertoont, is observatie nodig. Een verschil met de Individualpsychologie is dat er binnen de Individualpsychologie niet gesproken wordt over een aanleiding of een 'trigger' die het ordeverstoring gedrag teweeg brengt. Elke vorm van ordeverstoring gedrag heeft een doel op zich, omdat elk gedrag doelgericht is.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) beschrijven ook dat de leerkracht in een gesprek met de leerling op zoek kan gaan naar wat de leerling nodig heeft om het ordeverstorende gedrag om te buigen naar gewenst gedrag. Het is daarbij van belang dat de leerkracht samen met de leerling een oplossing zoekt. Om te komen tot een pedagogisch concept vanuit de Individualpsychologie is het juist belangrijk om het gedrag te *beschrijven* vanuit het perspectief van het kind en in een later

stadium het gesprek met het kind aan te gaan. Het kind is zich immers meestal niet bewust van het doel van zijn gedrag en zal om die reden niet altijd kunnen verwoorden waarom hij zich zo gedraagt. Wanneer er sprake is van ordeverstoring gedrag kan een leerkracht de zeven stappen die Letschert-Grabbe (2008) beschrijft doorlopen, om inzicht te krijgen in het doel dat het ordeverstoring gedrag behelst:

- Stap 1: Beschrijving vanuit het perspectief van de waarnemer,
 - Stap 2: Beschrijving vanuit het perspectief van het kind,
 - Stap 3: Het vinden van gedragspatronen,
 - Stap 4: Empathisch begrijpen van het gedrag,
 - Stap 5: Het benoemen van het doel dat het gedrag behelst.
 - Stap 6: Het formuleren van pedagogische doelen.
 - Stap 7: De ontwikkeling van pedagogische maatregelen
- (Letschert-Grabbe, 2008, p. 88 t/m 93).

Deze zeven stappen worden het best uitgelegd aan de hand van een voorbeeld:

Stap 1: Beschrijving vanuit het perspectief van de waarnemer.

De eerste stap is een beschrijving van het feitelijke gedrag vanuit het perspectief van de waarnemer. Om te komen tot een goede beschrijving is observatie nodig. De observatie is gericht op de feiten en mag niet gekleurd worden door gevoelens en emoties. De leerkracht stelt zichzelf de vraag: Wat zie ik?

Bijvoorbeeld:

De leerling steekt onder het nakijken van de hoofdrekenschap de vinger op. Hij zegt: "Meester het antwoord is 33 toch?" Meester: "33? Volgens mij is het 32 euro, kijk 31 euro plus die ene euro is 32 euro"

Leerling: "Nee 33 euro!"

Meester legt de som nog eens uit. Hij zegt: "Ja Lars?" en knikt naar de leerling.

Leerling: Buigt het hoofd en schudt met zijn hoofd.

Meester vervolgt zijn instructie en Lars begint te friemelen met zijn vingers en te draaien op de stoel. Hij verlaat tijdens de instructie zijn plaats om naar de wc te lopen.

Stap 2: Beschrijving vanuit het perspectief van het kind.

In de tweede stap wordt het gedrag nogmaals onder de loep genomen en feitelijk beschreven vanuit het perspectief van het kind. Dit lukt het best als het wordt beschreven vanuit de ik-vorm. Het gedrag wordt geïnterpreteerd in een poging het kind empathisch te kunnen begrijpen (Letschert-Grabbe, 2008). De leerkracht probeert bij de interpretatie de sociale context van het kind erbij te betrekken (Letschert-Grabbe, 2008). De korte observatie die hierboven is beschreven is moeilijk om vanuit het perspectief van het kind te herschrijven. De meester die het kind al lange tijd kent deed dit als volgt.

Ik moet mijn hoofdrekensommen nakijken. Ik vond de opdracht moeilijk. Meester schrijft een ander antwoord op dan in mijn schrift staat. Heb ik het echt fout? Ik steek mijn vinger op. Ik zeg dat meester het fout heeft opgeschreven. Meester rekent de som na. Ik zie dat ik de som fout heb. Ik zeg niks meer. Ik wil geen fouten in mijn schrift. Het lukt me niet meer om me te concentreren op de rest van de uitleg. Ik loop de klas uit.

Stap 3: Het vinden van gedragspatronen.

De derde stap is het vinden van gedragspatronen. Komt het gedrag vaker voor? In welke situatie? In welke relatie? Zie je deze reactie vaker? De meester in het hierboven beschreven voorbeeld merkt vaker grote onzekerheid bij Lars. Hij verwoordt het vinden van gedragspatronen als volgt:

Lars vindt het moeilijk om na de instructie te beginnen met zijn sommen. Er zijn dagen dat hij geen enkele som op papier krijgt. Toch zijn de resultaten van het leerlingvolgsysteem van Lars goed. Hij zou het dus wel moeten kunnen. Ik merk dat wanneer ik een sommetje samen met Lars doe, dat het dan wel lukt. Lars wil dan wel voortdurend in mijn nabijheid zitten. Het liefst aan de instructietafel. Als ik de afstand tussen ons groter maak stopt Lars met werken en

zoekt contact met andere kinderen. Hij gaat dan stoer doen en accepteert geen hulp meer van mij.

Stap 4: Empathisch begrijpen van het gedrag.

De vierde stap is het empathisch begrijpen van het gedrag. In deze stap komt het doel van het gedrag duidelijker naar voren. Het is de bedoeling dat de leerkracht zich in gaat leven in 'het waartoe van het gedrag'. Hij formuleert een veronderstelling.

Als ik de sommen die ik zelfstandig moet maken niet maak, kan ik geen fouten maken.

Als ik in de buurt van meester zit, kan ik hem eerst vragen of het goed is voordat ik een antwoord opschrijf.

Als ik naar de gang of de wc ga, dan hoef ik de sommen niet zelfstandig te maken.

Als ik stoer ga doen tegen de andere kinderen, dan leid ik de aandacht af van mijn werk.

De kans is groot dat Lars zich niet bewust is van het doel van zijn stoere en storende gedrag. Als de leerkracht direct een gesprek met Lars was aangegaan, zonder de voorgaande fases te doorlopen had hij waarschijnlijk geen antwoord gekregen op 'het waarom' van Lars' gedrag.

Stap 5: Het benoemen van het doel dat het gedrag behelst.

De vijfde stap is het benoemen van het mogelijke doel van storend gedrag. Leerkrachten kunnen de doelen herkennen door te kijken naar twee bronnen:

- ~ De reactie van een kind na een interventie van de leerkracht.
- ~ Het onderhuids gevoel van de leerkracht dat iets zegt over het doel van het gedrag van het kind (Dreikurs & Cassel, Orde houden zonder tranen, 2000).

Deze twee bronnen zorgen ervoor dat een leerkracht in een storende situatie snel weet welk doel het kind waarschijnlijk nastreeft. De onmiddellijke kennis over het storende doel van het kind, geeft de leerkracht het inzicht om direct en adequaat te handelen. Voor de langere termijn bieden de twee bronnen ook een basis voor een gestructureerde en consistente benadering.

Volgens Dreikurs en Cassel (2000) beoogt storend gedrag van kinderen vier doelen: aandacht krijgen, macht, wraak en verondersteld onvermogen. Deze doelen zijn uitgewerkt door Dreikurs en Cassel (2000) in het schema "Herkenning van doelen van storend gedrag van kinderen"¹.

Aandacht

"Als het kind niet in de gelegenheid is status te krijgen via nuttige bijdragen, dan probeert hij vaak zijn status te verkrijgen door het vragen van aandacht" (Dreikurs & Cassel, 2000, p. 27). Het kind maakt gebruik van een 'verkeerde logica' om geliefd te zijn, zelfvertrouwen te genereren of om erbij te horen (Miedema, 2013). Aandacht vragen is een destructieve vorm van gedrag die zich op een passieve of actieve manier manifesteert. Volgens Lew and Bettner (1995) kunnen de doelen van storend gedrag gekoppeld worden aan de volgende vier centrale behoeften: Connection, capable, count, en courage. Een kind dat aandacht vraagt, vraagt op de verkeerde manier om verbinding (*connection*) (Lew & Bettner, 1998).

Macht

Het aangaan van een machtsstrijd is bij kinderen vaak gebaseerd op een gevoel van incompetentie van het kind (Lindeman, 2011). Het kind maakt gebruik van de verkeerde logica en probeert een gevoel van competentie na te streven door op zoek te gaan naar macht. De machtsstrijd ontstaat vaak na een periode van aandacht vragen van het kind (Lindeman, 2011). Wanneer opvoeders het aandacht vragen op een forcerende manier een halt proberen toe te roepen ontstaat de machtsstrijd.

¹ Bijlage 1 blz. 41

Het kind probeert zich competent (*capable*) te voelen door het winnen van de machtsstrijd (Lew & Bettner, 1998).

Wraak

Kinderen kunnen wraakgevoelens gaan koesteren wanneer de machtsstrijd voortduurt. Het gevecht dat in eerste instantie draaide om aandacht en macht verhardt zich. Het kind mist het gevoel dat hij 'er toe doet' (*count*) (Lew & Bettner, 1998). Hij voelt zich onbelangrijk en onbetekenend. Het kind ervaart pijn. Die pijn resulteert in de neiging om wraak te nemen op degene van wie hij waardering en aandacht verwacht (Lindeman, 2011).

Verondersteld onvermogen

Het vierde doel lijkt niet zoveel met ordeverstorend gedrag te maken hebben. Een kind dat verondersteld, onvermogen te zijn, vindt zichzelf waardeloos. Hij is ontmoedigd door de mislukte pogingen om liefde en betrokkenheid te verwerven. Kinderen uiten het gevoel van incompetentie door zich af te zonderen. Ze hebben de hoop opgegeven en zijn ontmoedigd. Volgens Lew en Bettner (1998) missen deze kinderen de moed(courage) om zelf iets aan de situatie te kunnen doen. Ze willen geen fouten meer maken en doen daarom maar helemaal niks meer. In de klas zal een leerkracht merken dat een kind dat ontmoedigd is en overtuigd is van zijn eigen onvermogen, zich niet meer wil inspannen en zich onttrekt aan de groep.

Wat betekent dit voor Lars? Welk doel heeft zijn gedrag?

Lars lijkt ontmoedigd in zijn rekenwerk. Hij wil alleen werken als hij in de buurt van de meester zit en hij zeker weet dat die hem zal helpen. Als hij de aandacht van de meester niet krijgt, loopt hij bij zijn werk weg, want dan kan hij ook geen fouten meer maken. Hij behoudt op die manier zijn zelfrespect. Hij kan beter aandacht vragen en storen, dan fouten maken. Lars vraagt dus aandacht, maar hij heeft ook een gevoel van onvermogen. Hij is er van overtuigd geraakt dat hij niet kan rekenen.

2.4 WELKE COMPETENTIES VAN LEERKRACHTEN ZIJN VOLGENS DE INDIVIDUALPSYCHOLOGIE VAN BELANG IN RELATIE TOT ORDEVERSTOREND GEDRAG?

Welke competenties heeft een leerkracht nodig om goed om te kunnen gaan met ordeverstorend gedrag of om ordeverstorend gedrag te kunnen voorkomen? Marzano, Marzano en Pickering (2010) beschrijven het belang van *democratisch leiderschap* en *pedagogisch handelen*.

Pedagogisch handelen, bestaat volgens Marzano (2010) onder andere uit het goed omgaan met ordeverstorend gedrag. Marzano, Marzano en Pickering (2010) beschrijven vooral *hoe* een leerkracht invloed uit kan oefenen in zijn klas. Maar competenties gaan ook over de persoon van de leerkracht. Wie is de hij? Wat zijn, zijn persoonskenmerken? Volgens Stevens (2002) kan men niet aan de persoonlijkheid van de leerkracht voorbij gaan en spelen persoonskenmerken een rol in het pedagogisch handelen van de leerkracht. Van Gennip en Vriezen (2008) hechten belang aan de volgende persoonskenmerken in de omgang met ordeverstorend gedrag: authenticiteit, humor, betrokkenheid en passie voor het vak. De vraag is of deze persoonskenmerken onderdeel zijn van het karakter van de leerkracht of dat deze te ontwikkelen zijn. Het lijkt erop dat een goede leerkracht toch bepaalde eigenschappen van nature heeft, of ze als competentie ontwikkeld heeft tijdens zijn schoolloopbaan. Stevens (2002) spreekt bijvoorbeeld van *pedagogisch tact* waarin handelen en reflectie als een natuurlijk proces verweven zijn en gelijktijdig plaatsvinden. De leerkracht weet wat hij wil en wat daarvoor nodig is. Van der Wolf en Van Beukering (2009) spreken in dit geval van *tacit knowledge*, verborgen kennis van waaruit leerkrachten handelen, kennis die te maken heeft met de persoon van de leerkracht. Van der Wolf en Van Beukering (2009) benoemen net als Van Gennip en

Vriezen (2008) humor en betrokkenheid als belangrijke persoonskenmerken, zij voegen er creativiteit en persoonlijke zekerheid aan toe.

Democratisch leiderschap is een wezenlijk onderdeel van het pedagogisch handelen. Democratisch leiderschap stelt leerlingen in staat om verantwoordelijk te zijn over hun eigen leerproces. Leerkrachten kunnen gedragsproblemen in hun klas reduceren, door belang te hechten aan het geven van verantwoordelijkheid aan leerlingen, betrokken te zijn bij de leerlingen en door positieve en directe feedback te geven op het gedrag van hun risicoleerlingen (Van der Ploeg, 2011). Maar hoe stelt een leerkracht die democratisch leiderschap nastreeft zich op? Volgens Van der Ploeg (2011) hebben leerkrachten die minder gericht zijn op samenwerking en zich meer afstandelijk en controlerend opstellen naar de leerling juist een negatieve invloed op probleemgedrag. Het stellen van retorische vragen, gezagsvertoon, of het uiten van dreigementen en loze waarschuwingen en het te lang stilstaan bij probleemgedrag werken ordeverstoringen juist in de hand (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Vanuit de Individualpsychologie worden pedagogisch handelen en democratisch leiderschap ingevuld door te streven naar een klas/school/gemeenschap waarin de volgende waarden worden nageleefd: Verantwoordelijkheid, respect, vindingrijkheid en betrokkenheid (Corsini, 1990). Deze begrippen worden als volgt omschreven:

Verantwoordelijkheid: Kinderen leren verantwoordelijk te zijn door verantwoordelijkheid te krijgen. Ze leren zelf te beschikken over hun eigen leerproces en maken zelf keuzes. Ze worden gesteund en aangemoedigd door volwassenen, zij geven positieve feedback en laten vooral het kind zijn eigen problemen oplossen.

Respect: Kinderen leren respect voor zichzelf, de anderen en de omgeving te hebben. Wederzijds respect leidt tot het hebben van een positief en realistisch zelfbeeld.

Vindingrijkheid: Kinderen krijgen de ruimte om hun eigen talenten te ontwikkelen. De individualpsychologische gedachte staat expressie en het ontdekken van eigen mogelijkheden in ruime mate toe. Kinderen leren hun sterke en zwakke kanten kennen en leren gebruik te maken van hun talenten. Er is het vertrouwen dat kinderen zelf kunnen bijdragen aan het zoeken van oplossingen

Betrokkenheid: Gemeenschapsgevoel en betrokkenheid komen tegemoet aan de behoefte van een mens om erbij te horen. Kinderen doen er toe en leren een productief en gelukkig lid van de maatschappij te zijn. Het ontwikkelen van deelnemend, coöperatief gedrag is leidend.

In het kader van de competenties of persoonskenmerken van een leerkracht kan de conclusie getrokken worden dat de leerkracht de vier waarden; verantwoordelijkheid, respect, vindingrijkheid en betrokkenheid moet uitdragen. Zij staan model. De persoonskenmerken die Van der Wolf en Van Beukering (2009) en Stevens (2002) als ideaal voor een leerkracht bestempelen (humor, creativiteit, authenticiteit en persoonlijke zekerheid, betrokkenheid) zijn ook terug te vinden in deze waarden.

De leerkracht intervenueert vanuit verantwoordelijkheid, respect, vindingrijkheid en betrokkenheid op ordeverstoring gedrag. Hoe dat het beste kan, wordt in het volgende hoofdstuk beschreven.

2.5 WELKE INTERVENTIES ZIJN VOLGENS DE INDIVIDUALPSYCHOLOGIE ADEQUAAT BIJ ORDEVERSTOREND GEDRAG

Kennen we Lars nog? In het vorige hoofdstuk zijn de eerste vijf stappen van zijn pedagogisch concept beschreven. In stap 6 en 7 worden de interventies of pedagogische maatregelen beschreven die voor hem werken. Deze maatregelen door Pameijer, Van Beukering en De Lange (2010) als onderwijsbehoeften omschreven, kunnen als volgt geformuleerd worden: Deze leerling heeft (leer)activiteiten nodig die ...; instructie nodig die....; begeleiding nodig die....; opdrachten nodig die....; materialen nodig die....; feedback nodig die....; groepsgenoten nodig die....; een leraar nodig die; ouders nodig die..... (Pameijer, et al., 2010) Het pedagogisch concept voor Lars is als volgt verwoord:

Stap zes: Het formuleren van pedagogische doelen.

Lars moet durven fouten te maken. Hij moet leren dat fouten maken niet erg is en dat je juist van fouten leert.

Lars moet durven om zonder de nabijheid van meester zijn sommen te maken. Als hij ervaart dat hij ook kan rekenen als meester even niet in de buurt is zal hij zich beter voelen. Hij hoeft zijn gevoel voor incompetentie niet te compenseren met ordeverstoring gedrag.

Stap zeven: de ontwikkeling van pedagogische maatregelen.

De leerkracht van Lars doet er goed aan om voorlopig Lars' werk niet op het aantal fouten te beoordelen. Hij moet Lars bemoedigen op de kwantiteit van zijn werk (de hoeveelheid sommen die hij heeft gemaakt). Als Lars een fout maakt in zijn werk kan de leerkracht Lars feedback geven op wat de fout Lars kan opleveren, wat hij er van leert. Lars heeft waardering nodig voor wie hij is als persoon. Lars is hulpvaardig en de leerkracht kan hier gebruik van maken door hem verantwoordelijkheden te geven, Lars zal ervaren dat hij er als persoon toe doet en zal een positiever zelfbeeld ontwikkelen.

De leerkracht kan verder met Lars afspreken dat hij een vaste taak krijgt (die hij goed kan) voor als hij even vast zit met zijn rekenwerk. Lars moet leren te wachten in plaats van de orde te verstoren als hij het even niet weet. Lars en de leerkracht moeten ook samen een afspraak maken van wat het logische gevolg wordt, als Lars toch de orde verstoort.

Lars heeft zijn groepsgenoten nodig om erachter te komen dat er meer- en belangrijkere dingen zijn dan prestaties en resultaten. Hij moet van zijn groepsgenoten horen dat hij er toe doet en dat ze hem aardig vinden, maar dat zijn ordeverstoringen niet worden gewaardeerd. Daarvoor kan de leerkracht kleine kringgesprekken organiseren.

De ouders van Lars moeten erkennen dat Lars (de jongste in het gezin) niet vergeleken kan worden met de andere kinderen in het gezin. Lars wordt ontmoedigd doordat zijn grote broers en zusters goede cijfers op hun rapporten hadden en nooit vervelend of storend waren. Zij moeten hem erkenning geven als persoon en hem niet langer uitsluitend waarderen op zijn prestaties op school of op het voetbalveld.

Om te komen tot duidelijke omschreven interventies of pedagogische maatregelen die leerkrachten hulp bieden in de omgang met ordeverstoring gedrag kunnen de waarden: Verantwoordelijkheid, respect, vindingrijkheid en betrokkenheid, als uitgangspunt gebruikt worden. Vanuit deze waarden gaat de boodschap dat mensen mogen leren van fouten. Ook mogen kinderen leren in een omgeving waar fouten worden begrepen door leerkrachten en ouders. Fouten worden gezien als waardevolle leermogelijkheden en als signalen voor hulp (Letschert-Grabbe, 2008). Kinderen zijn meer bereid om verantwoordelijkheid te nemen voor hun daden, als ze niet bang hoeven te zijn voor bestraffende reacties van leerkrachten. Kinderen leren goede beslissingen te nemen door oefening en door de mogelijkheid te krijgen om te reflecteren op die beslissingen. Deze boodschap leidt tot een beschrijving van interventies op ordeverstoring gedrag.

Consequent zijn zonder waardeoordeel.

Volgens Letschert-Grabbe (2008) heeft het stellen van grenzen twee functies. Het moet het ongewenste gedrag stoppen en moet constructieve mogelijkheden bieden. Zo kunnen kinderen er van leren en er sterker van worden. Eenzijdig het oude gedrag afwijzen helpt niet. Kinderen moeten geholpen worden om nieuw gedrag te bedenken en toe te passen. Dat is een leerproces. Net als bij leren rekenen, vraagt dat oefening, tijd en de kans om fouten te maken (Letschert-Grabbe, 2008). Hoe concreter de afspraken zijn, hoe makkelijker het voor een kind is, om zich aan de afspraak te houden. De duurzaamheid van een afspraak wordt vergroot als hij democratisch (dus in overleg) tot stand komt.

Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak).

Zoals eerder besproken is de democratische aanpak een belangrijk uitgangspunt in de Individualpsychologie. Een democratisch leider (leerkracht) leert verantwoordelijkheid aan, door verantwoordelijkheid te geven. Een leerkracht die handelt vanuit een individualpsychologische gedachte laat een kind ook als het buiten sneeuwt gewoon zonder handschoenen naar buiten gaan, ondanks een advies deze aan te doen omdat het koud is. Hij heeft de overtuiging dat het kind als het koude handen krijgt vanzelf handschoenen aan zal trekken. Dit is een *natuurlijk gevolg* en kinderen leren in die zin vanzelf wat het beste voor hen is.

De leerkracht handhaaft de orde door elk kind te laten meedoen bij het nemen van beslissingen. Regels worden in overleg en bij voorkeur in consensus met de leerlingen opgesteld. Wanneer een leerling zich niet aan de regels houdt, zal hij weten wat het *logische gevolg* daarvan is. Deze logische gevolgen komen altijd voort uit de democratisch gemaakte afspraken. De afspraken impliceren de keuze van kinderen om gedragsverwachtingen zien als opgelegde regel, of als waardevolle manier om op een veilige manier te kunnen leren (Letschert-Grabbe, 2008). Logische gevolgen zijn niet bestraffend en oordelend, maar dienen als wake-up call en om bewustwording te creëren (Lindeman, 2011). Ze hebben een relatie met de overtreding. Logische gevolgen zijn als feedback, zodat kinderen kunnen begrijpen wat er mis is gegaan en de mogelijkheid krijgen om hun gedrag te verbeteren. Logische gevolgen moeten een reflectiemoment bij de leerling oproepen. Ze moeten *ervaren* wat werkt en wat niet. Zo wordt in Individualpsychologie discipline als een pedagogisch proces gezien.

Een voorbeeld:

Thuis is afgesproken dat na het sporten de sportkleding in de wasmand wordt gedaan door de kinderen zelf, zodat ze kunnen worden gewassen. Ook is afgesproken dat wanneer de sportkleding niet in de wasmand ligt, deze niet wordt gewassen. Het kind vergeet de sportkleding in de wasmand te doen en merkt bij de volgende training dat de kleding nog in de tas zit. Het is niet gewassen. Het kind merkt dan het logisch gevolg. Hij kan in de vieze kleren gaan trainen of niet naar de training gaan.

In dit voorbeeld doet het logische gevolg zijn werk. Het hoeft zeker niet te worden voorzien van commentaar als: Zie je wel En ik had je al gewaarschuwd! Dit soort commentaren dragen bij aan het gevoel dat het kind toch gestraft wordt. De ervaring zegt genoeg.

Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen.

Straffen en belonen wordt binnen de Individualpsychologie als niet effectief gezien. Een straf wordt door een kind vaak ervaren als een nederlaag. Het kind heeft een fout gemaakt en wordt niet geholpen om het goed te doen, maar gestraft. Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) kunnen straffen worden ingezet als pedagogisch doel, als zij onderdeel zijn van een geplande reactie op aanhoudend probleemgedrag. In de Individualpsychologie spreekt men niet van straffen, maar van disciplineren. Het doel van disciplineren is dat leerlingen leren hun gedrag te begrijpen, verantwoordelijkheid leren te dragen voor hun keuzes, initiatief durven nemen en respect hebben voor zichzelf en anderen (Babu, 2014). Door een kind te straffen wordt het niet uit de oppositie geholpen, maar zal het juist de machtsstrijd aangaan. Een kind dat de keus geboden krijgt om, of het logische gevolg te aanvaarden, of om op een constructieve manier een bijdrage te leveren aan de groep krijgt de mogelijkheid om zijn fout te herstellen zonder gezichtverlies te lijden (Letschert-Grabbe, 2008). Hij blijft bij de groep en wordt geaccepteerd, alleen zijn gedrag wordt afgekeurd.

Het geven van verantwoordelijkheid (de naam noemen in positieve situaties).

Het gevoel 'erbij te horen' wordt versterkt door leerlingen verantwoordelijkheid te geven. Ook de kinderen die weigeren zich aan gezamenlijk opgestelde regels te houden kunnen door verantwoordelijkheid te krijgen meer groepsgevoel ontwikkelen. Ze krijgen het gevoel dat ze ergens goed in zijn en leveren op constructieve wijze (dus door positief gedrag) een bijdrage aan iets. Ze vallen niet op vanwege hun storende gedrag, maar vanwege het feit dat hun naam genoemd wordt

in positieve situaties (Letschert-Grabbe, 2008). Een belangrijke bijdrage aan het gevoel van verantwoordelijkheid te dragen is door keuzes te bieden. (*Zeg Lars, wat vind jij ervan? Zal ikof ...?*) De volwassene doet dan een beroep op die verantwoordelijkheid en toont daarmee vertrouwen in het kind.

Bemoediging ofwel gedifferentieerde terugkoppeling.

Een veel besproken manier om goed gedrag te bevorderen is door het gedrag te benadrukken door te prijzen en te belonen. Van der Wolf en Van Beukering (2009) stellen dat bekrachtiging van het gewenste gedrag een goede interventie is om het gedrag van kinderen te beïnvloeden. Ook het Positive Behavior Support (PBS) (Golly & Sprague, 2013) stelt dat belonen en bekrachtigen van positief gedrag adequate interventies zijn. Positieve bekrachtigingen blijven echter te vaak oppervlakkig en de mogelijkheid om te leren blijft vaak onbenut (Letschert-Grabbe, 2008). Opvoeders geven vaak complimenten die geen zakelijke inhoud hebben, zoals "Goed gedaan!". Een kind kan daar verder niet zoveel mee.

Bemoediging is wat anders dan prijzen en belonen. Wanneer leerlingen geprezen worden om wat ze goed doen, dan schuilt daar het gevaar in. De boodschap is: "Je doet er alleen toe, als je het goed doet." Vooral kinderen met weinig zelfvertrouwen leggen de lat voor zichzelf veel hoger, wanneer zij veel geprezen worden. Ze gaan de leerstof die hen uitdaagt uit de weg, omdat ze bang zijn fouten te maken (Brummelman, Thomaes, Orobio de Castro, Overbeek, & Bushman, 2014). Ze maken zichzelf afhankelijk van het prijzen (Dinkmeyer, McKay, & Dinkmeyer, 1980). Prijzen en belonen werken ook competitie tussen kinderen in de hand. Leerlingen kunnen elkaar beter leren helpen in plaats van te strijden om lof en complimenten (Letschert-Grabbe, 2008).

Volgens Letschert-Grabbe (2008) kunnen kinderen bemoedigd worden door constructieve en opbouwende feedback. Feedback is gericht het verwerven van zelfrespect. Bemoedigingen helpen kinderen moedig te zijn. (Dinkmeyer, McKay, & Dinkmeyer, 1980). De onbenutte en vaak zelf nog niet ontdekte competenties van een kind worden aangesproken door een bemoediging. Een bemoediging heeft daardoor op de lange termijn een veel groter effect dan prijzen of belonen (Letschert-Grabbe, 2008). Kinderen krijgen een beter beeld van zich zelf. Niet in de zin van dat ze beter zijn, maar ze leren zichzelf beter kennen en leren reflecteren op hun gedrag.

Hulp bij sociale vaardigheid.

Het feit dat het ongewenste en storende gedrag voort komt uit centrale behoeften (aandacht, erbij willen horen, competent willen voelen en moed willen hebben), is een aanknopingspunt in het pedagogisch handelen. Een leerkracht kan kinderen opmerkzaam maken op constructieve gedragingen van afzonderlijke kinderen en ze de gelegenheid geven deze constructieve gedragingen te verwoorden. Belangrijk is dat de leerkracht zelf ook zeer opmerkzaam is en ziet (zeker bij kinderen die vaak destructief gedrag vertonen) wanneer zij zich inzetten voor een ander of voor de groep. Een klassenvergadering en een klassenboek zijn in deze een goed middel. De kring biedt de gelegenheid kinderen te leren hun waardering naar elkaar uit te spreken. In de kring kunnen kinderen ook samen met elkaar oplossingen bedenken voor problemen. Vooral de gesprekken van kinderen onderling zijn erg belangrijk. Kinderen leren begrip vragen en empathie oefenen (Letschert-Grabbe, 2008). Ze leren elkaar kennen en beter begrijpen. Kinderen leren elkaar helpen om nieuw gedrag te bedenken en toe te passen. In een kring ervaren kinderen sociale gelijkheid en worden democratische principes geoefend (Kulker, 2004). Een leerkracht kan de samenstelling en de grootte van de kring variëren

Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.

Sommige leerlingen vinden het lastig om te plannen en te structureren. Zij raken ontmoedigd door een gebrek aan deze vaardigheid. Ze hebben een houding die *'ik heb absoluut geen zin'* uitstraalt. Zij vinden het vaak ook moeilijk om structuur aan te brengen in hun gedrag. "Zij hebben zekerheid nodig, voordat onbehagen en doelloosheid de ruimte krijgen" (Letschert-Grabbe, 2008, p. 280). De

leerkracht kan deze kinderen die zekerheid geven, zonder dat het afbreuk doet aan het zelfvertrouwen door heldere en gestructureerde opdrachten te geven. De leerkracht voorkomt daarmee ordeverstoringen en geeft het kind zelfvertrouwen. Een voorbeeld van zo'n voorstructurering is: *"Als je terugkomt van de wc, pak je het schrift en schrijf je de eerste vijf sommen over in je schrift, dan kom ik langs om je te helpen"*. Met dit zinnetje geeft de leerkracht de leerling houvast.

Kansen voor bemoediging zoeken, met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag.

Ordeverstoringen kunnen een groot deel van de aandacht en tijd in beslag nemen. Leerkrachten hebben vaak het gevoel alleen nog maar met de leerling die de orde verstoort bezig te zijn. Ze weten dat ze daarmee andere kinderen te kort doen. Zodra er even geen sprake is van ordeverstoringen, omdat het kind zich constructief gedraagt, wendt de leerkracht zich automatisch tot de kinderen die 'te kort' komen. Hetgeen vaak betekent dat hij zich juist afwendt van de leerling die zich op dat moment ook constructief gedraagt (Letschert-Grabbe, 2008). Het is de kunst om in de verwachting altijd positief te blijven en doelgericht positief contact te zoeken met het kind. Bij elke activiteit zoekt de leerkracht naar de welwillende en accepterende houding van het kind en geeft het kind daarmee zekerheid. Het kind ervaart dat het onvoorwaardelijk wordt vertrouwd:

Samenvattend worden de volgende interventies vanuit de inzichten vanuit de Individualpsychologie als effectief ervaren². Zij worden in dit praktijkonderzoek in de praktijk getoetst.

- Consequent zijn zonder waardeoordeel.
- Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)
- Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen
- Het geven van verantwoordelijkheid. (naam noemen in positieve situaties)
- Gedifferentieerde terugkoppeling (bemoedigen)
- Hulp bij sociale vaardigheid
- Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.
- Kansen voor bemoediging zoeken Met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag.(ordeverstoring)

2.6 HOE KUNNEN DE VOLGENS DE INDIVIDUALPSYCHOLOGIE EFFECTIEVE INTERVENTIES VIA SCHOLING AANGEBODEN WORDEN AAN LEERKRACHTEN?

Volgens Goei en Kleijnen (2009) hebben preventieve gedragsprogramma's een positief effect op kinderen met milde of matige gedragsproblemen. Deze programma's richten zich op de volledige schoolbevolking en zijn langdurig van aard (Goei & Kleijnen, 2009). De leerkracht heeft daarbij een 'spil' functie. Zijn ondersteuningsbehoeften zijn de insteek op de langdurige en preventieve aanpak die door alle lagen van de schoolbevolking gedragen wordt (Goei & Kleijnen, 2009). Concreet betekent dit dat de aanpak op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie op microniveau (bij de leerkracht) plaats moet vinden.

Voor het implementeren van interventies die vanuit de Individualpsychologie beschreven worden, zouden casuïstiek en Video Interactie Begeleiding effectieve vormen van scholing zijn. De beschreven interventies op ordeverstoring gedrag gaan uit van het benutten van individuele mogelijkheden van

² Interventies gericht op didactische vaardigheden van de leerkracht, die vanzelfsprekend ook invloed hebben op ordeverstoring gedrag zijn buiten beschouwing gelaten.

het kind. Een leerkracht die, die individuele mogelijkheden in kaart wil brengen heeft veel informatie nodig over het kind. Video Interactie Begeleiding zou daarin ondersteunend kunnen zijn. Video Interactie Begeleiding brengt de interactie tussen de leerkracht en zijn leerlingen in beeld. Volgens Snoeyink (2010) blijkt dat leerkrachten overtuigd raken van de effectiviteit van Video Interactie Begeleiding, doordat zij een beter beeld krijgen van de interactie in de klas. Het kan de leerkracht bewust maken van het feit dat hij invloed heeft op de gedragingen van zijn leerlingen. Beeldmateriaal zorgt er ook voor dat de leerkracht beter in staat is, om vanuit het perspectief van de leerling te kijken naar het gedrag. Een belangrijk onderdeel om te komen tot een pedagogisch concept.

Casuïstiek doet recht aan de complexiteit zoals die bij de betrokkenen, in dit geval de leerkracht, wordt waargenomen (Pool, 2007). Een casus is een omstandigheid die zich niet door het louter toepassen van wetmatigheden laat analyseren (Pool, 2007). Bij het in kaart brengen van gedragsproblemen en ordeverstoring gedrag is ook vaak sprake van complexiteit. De leerkracht heeft van alles geprobeerd en weet niet wat de beste aanpak voor het kind is. Casuïstiek zorgt in dat geval dat leerkrachten bij elkaar komen om ervaringen uit te wisselen en elkaar te coachen in de omgang met de leerling. Zij kunnen elkaar feedback geven en de samenwerking nodigt uit tot reflectie en het vormen van een gezamenlijke visie. Als theoretische basis kunnen de zeven stappen om te komen tot pedagogische maatregelen (Letschert-Grabbe, 2008) en de vanuit de Individualpsychologie beschreven interventies gehanteerd worden. Op die manier wordt voor de toekomst het handelen van leerkrachten vanuit de individualpsychologische gedachte gecontinueerd.

De inzichten verkregen uit dit theoretische kader hebben geleid tot een onderzoek naar de interventies vanuit de Individualpsychologie, in de praktijk. Dit praktijkonderzoek wordt in de volgende hoofdstukken beschreven.

3 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Naast literatuuronderzoek wordt het antwoord op de centrale vraagstelling ook gezocht in de praktijk. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek vorm krijgt.

3.1 ONDERZOEKSMETHODE

Dit onderzoek heeft de vorm van een experiment of veranderingsonderzoek. Er wordt echter geen gebruik gemaakt van een controlegroep, omdat deze controlegroep in de praktijk lastig te formeren is. Het onderzoek is quasi-experimenteel. Dit betekent dat de bewijskracht van het onderzoek minder sterk zal zijn, maar de relevantie voor de praktijk is des te groter (Harinck, 2013). De resultaten van het onderzoek worden met een beginsituatie vergeleken en de conclusies en aanbevelingen hebben een voorlopig karakter (Harinck, 2013).

3.2 POPULATIE

De gegevens van dit onderzoek worden verkregen uit de volgende gegevensbronnen. Twee leerkrachten (N=2), die werken in de bovenbouw van de St. Thomasschool. De tweede gegevensbron zijn de leerlingen van twee bovenbouwgroepen (N=57) en de derde gegevensbron is een expert op het gebied van Individualpsychologie en professionalisering van leerkrachten, Dhr. T. Joosten (N=1). De laatste bron zijn de interne beleidsdocumenten van de St. Thomasschool.

Gegevensbronnen:			
Leerkrachten van twee bovenbouwgroepen van de St. Thomasschool	Leerlingen van twee bovenbouwgroepen van de St. Thomasschool	Dhr. T. Joosten	Interne beleidsdocumenten St. Thomasschool
Totaal: N=2	Totaal: N= 57	N=1	- Schoolplan
Leerkracht A: N=1	Groep A: N=28		- Schoolgids
Leerkracht B: N=2	Groep B: N=29		- Beleidsstuk
			'Klassenvergaderingen'

3.3 TRIANGULATIE

Om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te vergroten is triangulatie van belang. Triangulatie wordt in dit onderzoek verkregen door verschillende soorten informatiebronnen te gebruiken (Harinck, 2013). Er wordt gewerkt met zowel kwantitatieve gegevens (een gestandaardiseerde observatie), als kwalitatieve gegevens (semi gestructureerd- interview). De betrouwbaarheid van het experiment wordt versterkt door de professionalisering van de leerkrachten in de literatuur te onderzoeken (deelvraag 1.5) en een interview af te nemen bij een expert op dit gebied.

3.4 NULMETING

Om te kunnen meten of het experiment succesvol is, is een nulmeting nodig. Deze nulmeting bestaat uit de volgende twee onderdelen:

Gestandaardiseerde observatie.

Frequentie van ordeverstoringen in de groep wordt gemeten aan de hand van deze observatie. Ook de interventies die door de leerkracht worden gebruikt als reactie op de ordeverstoring worden geobserveerd. Deze manier van observeren heeft voordelen, omdat het gedrag van de leerling in interactie met de omgeving wordt geobserveerd (Verhoef-Platerink, 2012). Deze gestandaardiseerde observatie is zelf ontworpen met behulp van het LGG observatie formulier (Translated from forms developed by Espin & Yell, 1994; Deno & Mirkin, 1977) (Espin & Yell, 1994). De observatie wordt vastgelegd op beeld. Deze opname wordt in een later traject gebruikt om de leerkrachten te professionaliseren.

Gestructureerd interview.

De onderwijsbehoeften op het gebied van ordeverstoring gedrag worden van twee leerkrachten die onbekend zijn met in Individualpsychologie in kaart gebracht. Het interview bestaat uit zelf ontworpen vragen die leiden tot de gestelde onderzoeksvragen.

3.5 PROFESSIONALISERING LEERKRACHTEN (VERANDERINGSTRAJECT)

Gestructureerd interview met Dhr. T. Joosten.

Dhr. Th. J. Joosten, bestuurslid en begeleider bij NWIP (Nederlands Werkgemeenschap voor Individual Psychologie) en bestuurslid en docent bij ICASSI (International Committee of Adlerian Summer Schools and Institutes) heeft ruime ervaring op het gebied van professionalisering van leerkrachten in de Individualpsychologie. Een interview aan hem geeft een beeld over op welke manier interventies vanuit de Individualpsychologie op het gebied van ordeverstoring gedrag aangeboden kunnen worden aan leerkrachten. Het interview is zelf ontworpen aan de hand van de gestelde onderzoeksvragen.

Coachingsgesprekken en behulp van video-interactie.

De professionalisering van de nieuwe leerkrachten beslaat een periode van acht weken. In die acht weken wordt aan de hand van de startobservatie en beeldopnamen gewerkt naar een benadering op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie. Er vinden wekelijks coachingsgesprekken plaats, waarbij de leerkrachten één of meer casussen inbrengen. Deze casussen worden uitgewerkt volgens de stappen van het pedagogisch concept dat beschreven is in het theoretisch kader. Er vindt wekelijks een terugkoppeling en evaluatie plaats. Het veranderingstraject wordt afgesloten met een interview aan de leerkrachten.

3.6 EINDMETING

Gestandaardiseerde observatie (na zes weken scholing).

De frequentie van ordeverstoringen in de groep wordt gemeten aan de hand van deze observatie. De observatie is hetzelfde in opzet als die van de nulmeting en er wordt getracht deze onder dezelfde omstandigheden af te nemen. De observatie geeft een beeld over het effect van de professionalisering van de leerkrachten.

Gestructureerd interview.

Er vindt een interview plaats met de leerkrachten over in hoeverre de scholing op interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie een positief effect heeft gehad op het ordeverstoring gedrag in de klas. De mening van de leerkracht geeft een beeld over hoe leerkrachten zich in de toekomst kunnen professionaliseren op het gebied van ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie. Het interview bestaat uit zelf ontworpen vragen die leiden tot de gestelde onderzoeksvragen.

Checklist beleidsstukken.

De checklist checkt het geschreven beleid over ordeverstoring gedrag in de klas op in hoeverre de individualpsychologische visie daarin beschreven wordt. De checklist is zelf ontworpen aan de hand van de gestelde onderzoeksvragen.

3.7 COMMUNICATIE

De onderzoeksresultaten worden met het team besproken. Op de lange termijn zal het onderzoek richting geven aan de wijze waarop de scholing met betrekking tot het verminderen van ordeverstoring gedrag aan het hele team gegeven kan worden. Zo kunnen de resultaten van dit onderzoek leiden tot het enthousiasmeren en professionaliseren van het hele team om vanuit de individualpsychologische gedachten ordeverstoring gedrag te verminderen.

4 RESULTATEN

De deelvragen twee tot en met zes werden in de praktijk onderzocht. In dit hoofdstuk worden de resultaten per deelvraag nader uitgewerkt.

4.1 HOE GAAN DE NIEUWE LEERKRACHTEN VAN DE ST. THOMASSCHOOL OM MET ORDEVERSTOREND GEDRAG IN DE GROEP?

In welke mate is er sprake van ordeverstorend gedrag in de groepen van de nieuwe leerkrachten?

Op 17 en 18 maart 2014 zijn vier observaties uitgevoerd. Ze hadden de functie van een nulmeting in het onderzoek. De observaties vonden plaats in twee verschillende groepen in de bovenbouw van de St. Thomasschool. Alle leerlingen waren aanwezig. Er is geobserveerd bij twee verschillende soorten lessen. Een kringactiviteit en een werkles (bestaande uit een instructie en een werkmoment). Het observatie-instrument³ gaf een beeld van het aantal ordeverstoringen in de twee bovenbouwgroepen. In tabel 1 is de mate van ordeverstorend gedrag in kaart gebracht. De tabel geeft een telling weer van de ordeverstoringen waarop de leerkracht heeft gereageerd met een interventie.

Tabel 1: Aantal ordeverstoringen van leerlingen in twee bovenbouwgroepen van de St. Thomasschool.

Activiteit:	Kring	Werkles	Kring	Werkles
Groep:	A	A	B	B
Aantal leerlingen:	N=28	N=28	N=29	N=29
Observatieduur:	30 min.	45 min.	30 min.	45 min.
Aantal ordeverstoringen:	12	17	9	6

Welke ordeverstoringen manifesteren zich in de groepen van de nieuwe leerkrachten?

De observaties op 17 en 18 maart 2014 gaven ook een beeld van welke soorten ordeverstoringen de leerkrachten hebben ervaren. Alleen de ordeverstoringen die gevolgd werden door een interventie van de leerkracht zijn geobserveerd.

Tabel 2: Soorten ordeverstorend gedrag van leerlingen in twee bovenbouw groepen van de St. Thomasschool.

Soorten ordeverstoringen:	Groep A: Kringactiviteit 30 min. N=28	Groep A: Werkles 45 min. N=28	Groep B: Kringactiviteit 30 min. N=29	Groep B: Werkles 45 min. N=29	Totaal:
Door leerkracht heen praten	42%	12%	33%	33%	27,3%
Niet aan de regels houden		18%	11%		9,1%
Afleiden van andere leerlingen	17%	12%	44%		18,2%
Tikken of repeterende geluiden maken					0,0%
Niet op de plaats	25%	12%			11,4%
Lichamelijk contact					0,0%
Niet aan een taak	17%	47%	11%	67%	34,1%

³ Bijlage 4 op blz. 44.

In tabel 2 is te zien dat de leerkrachten 5 verschillende soorten van ordeverstoringen ervaren hebben. Daarin valt op dat vooral de ordeverstoring 'niet aan een taak' erg vaak (34% van het totaal aantal ordeverstoringen) voorkomt. Ook 'door de leerkracht heen praten' is een ordeverstoring, waarop de leerkrachten vaak (27% van het totaal aantal ordeverstoringen) interveniëren, dit geschiedt vooral bij de lesactiviteit 'kring'.

Welke interventies in relatie tot ordeverstorend gedrag tonen de nieuwe leerkrachten?

De observaties van 17 en 18 maart 2014 gaven ook inzicht in welke interventies de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool inzetten. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen interventies die door leerkrachten in het algemeen veel worden toegepast, de 'algemeen toegepaste interventies', en interventies die vanuit de literatuur worden omschreven als passend bij de Individualpsychologie. Deze worden 'toegepaste interventies Individualpsychologie' genoemd. De gegevens zijn anoniem verwerkt en de leerkrachten hebben de letter corresponderend met de letter van de groep gekregen.

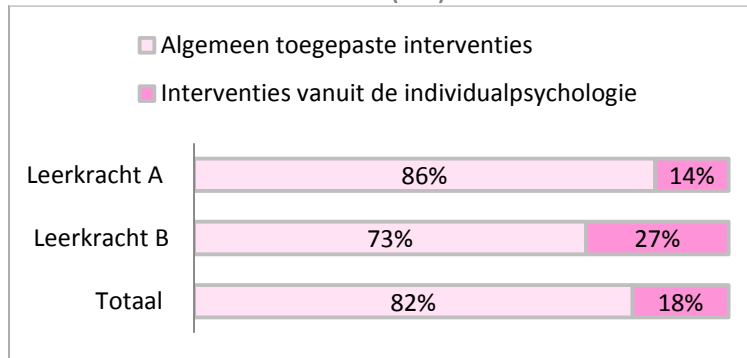
Tabel 3: Toegepaste interventies van twee nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool

	Leerkracht A:	Leerkracht B:	Totaal:
Algemeen toegepaste interventies	N=1	N=1	N=2
Non-verbaal	7%	7%	7%
Bekrachtigen gewenst gedrag			
Argumenteren	14%		9%
Afleiden			
Apart zetten			
Gezag tonen	7%		5%
Waarschuwen/Berispen	38%	7%	27%
Straffen			
Negeren ordeverstorend gedrag	21%	60%	34%
Totaal aantal interventies:	86%	73%	82%
	Leerkracht A:	Leerkracht B:	Totaal:
Interventies vanuit de Individualpsychologie	N=1	N=1	N=2
Consequent zijn zonder waardeoordeel			
Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)		20%	7%
Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen			
Het geven van verantwoordelijkheid (naam noemen in positieve situaties).		7%	2%
Gedifferentieerde terugkoppeling (bemoedigen)			
Hulp bij sociale vaardigheid			
Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.	7%		5%
Kansen voor bemoediging zoeken, met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag (ordeverstoring).	3%		2%
Totaal aantal interventies op ordeverstorend gedrag vanuit de individualpsychologie beschreven:	14%	27%	18%

In hoeverre komen de interventies die de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool gebruiken overeen met de interventies die vanuit de Individualpsychologie als effectief worden omschreven?

Om een idee te krijgen in hoeverre de nieuwe leerkrachten bij de nulmeting al gebruik maken van interventies die vanuit de Individualpsychologie als effectief worden omschreven zijn de percentages afgeleid uit tabel 5 uitgedrukt in een grafiek (figuur 2).

Figuur 1: Gebruik interventies leerkrachten (N=2)



Uit deze grafiek valt af te leiden dat het aantal interventies vanuit de Individualpsychologie gebruikt door de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool rond de 18 % ligt.

4.2 WAARUIT BESTAAN DE ONDERSTEUNINGSBEHOEFTE VAN DE NIEUWE LEERKRACHTEN VAN DE ST. THOMASSCHOOL, ALS HET GAAT OM ORDEVERSTOREND GEDRAG IN DE GROEP?

De tweede deelvraag die de ondersteuningsbehoeften van de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool onderzoekt, is doormiddel van een gestructureerd interview in beeld gebracht. Het interview is bij twee leerkrachten afgenomen, leerkracht A en leerkracht B.

Wat verstaan de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool onder ordeverstoring gedrag?

Uit het interview blijkt dat de leerkrachten de volgende opvattingen hebben over ordeverstoring gedrag:

Leerkracht A:

"Al het gedrag waardoor kinderen niet tot leren komen. Wanneer ik geen uitleg kan geven is dat ordeverstoring. Voorbeelden zijn door de les kletsen, plagen, pesten, geluiden maken, tikken, ruzie uitlokken. Kletsen op het verkeerde moment is het meest storend. Tijdens nakijken, instructie en tijdens werk. Pesterijen en plagerijen zijn ook soorten van ordeverstoringen".

Leerkracht B:

"Ordeverstoring gedrag is voor mij gedrag dat andere kinderen belemmert in het volgen van instructie of de les. Ordeverstoring gedrag kan bestaan uit tikken (in verschillende gradaties), kletsen door de kring, geluiden maken, voor de beurt praten, vervelende opmerkingen maken, weglopen, verkeerd om zitten. Brutaal gedrag vind ik ook ordeverstoring. De leerlingen moeten beleefd blijven en mij aanspreken met meester".

In hoeverre zijn de nieuwe leerkrachten zich bewust van de invloed die zij uit kunnen oefenen op ordeverstoring gedrag door hun leerkrachtgedrag daar op af te stemmen?

Uit het interview blijkt dat de leerkrachten zich bewust zijn van de invloed die zij uit kunnen oefenen op ordeverstoring gedrag door hun leerkrachtgedrag daar op af te stemmen. Zij zeggen hierover het volgende:

Leerkracht A:

"Ja, je kunt er altijd invloed op hebben op ordeverstoring gedrag. Soms moet je wel heel vaak waarschuwen. Ik probeer kinderen aan te spreken of met non-verbale communicatie te bereiken. Ik waarschuw 3x en daarna verwijder ik het kind uit de klas. Ik waarschuw door rustig de naam te noemen en wat de leerling verkeerd doet. Ik benoem het gedrag feitelijk. Ik zie verwijderen als het geven van een rustmoment, niet als straf. Sommige kinderen hebben een duidelijke grens nodig. Ik ga altijd even rustig een gesprekje aan na verwijdering. De eerste vraag die ik stel is: "Waarom zit je hier?" Ik neem geen genoegen met: "Weet ik niet". De effectiviteit is wisselend en kan per dag anders zijn. De meeste kinderen luisteren wel. Er zijn kinderen die niet luisteren".

Leerkracht B:

"Ja, ik kan deels wel invloed hebben op ordeverstoring gedrag. Zo snel mogelijk ingrijpen vind ik beter, dan wanneer ik dat later doe. Ik grijp in door de naam te noemen, aan te kijken en met non-verbale communicatie. Bij het maken van groepjes isoleer ik storende kinderen. In de kring geef ik storende kinderen andere plaatsen. Bij ordeverstoring gedrag onder de les verwijder ik het kind nadat ik het gewaarschuwd heb. Ik ben in het begin van het schooljaar streng en consequent met eruit sturen. Ik maak met de kinderen afspraken over regels. Niks doen is bij ordeverstoring gedrag geen optie, kinderen zijn geneigd om grenzen te zoeken en gaan elke keer een stapje verder. Ik probeer me in te leven in wat het kind nodig heeft. Inlezen werkt voor mij niet ik zoek de oplossing in de praktijk. Ik zoek als het ware naar een sleutel, waarmee ik het kind het best kan bereiken. Ik wil snappen hoe het kind 'werkt'".

Hoe competent achten de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool zich als het gaat om hun kennis en vaardigheden over ordeverstoring gedrag?

Uit het interview blijkt dat de beide leerkrachten behoefte hebben aan scholing. Ze voelen zich wel competent in het oplossen van ordeverstoring gedrag, maar zouden het als prettig ervaren als zij vanuit een theoretische achtergrond bevestigd worden in wat zij doen. De leerkrachten zeggen hier het volgende over:

Leerkracht A:

"Op basis van ervaring leer ik. Ik leer wat niet en wel werkt vanuit de praktijk. En van wat ik nog weet van de PABO. Ik heb wel behoefte aan theoretische kennis, als ondersteuning en zodat ik weet dat ik het goed doe. Als ik te maken heb met ordeverstoring gedrag dan ga ik eerst observeren en daaruit volgt een aanpak. Als ik merk dat de bepaalde aanpak helpt, dan heb ik het gevoel dat ik op de goede weg zit. Ik voel me niet snel handelingsverlegen, maar als ik dat gevoel heb dan wend ik me tot collega's voor advies. Ik praat met collega's over wat een goede aanpak is".

Leerkracht B:

"Ik denk dat ik kennis heb vanuit de praktijk. Heb nooit literatuur over ordeverstoring gedrag bestudeerd sinds de PABO. Problemen met gedrag bij kinderen ga ik praktijkgericht te lijf. Handelingsverlegen ben ik niet echt. Wat ik wel moeilijk vind is als er iets gebeurt waar je als leerkracht niet bij bent geweest. Of als een kind buiten de groep om probleemgedrag vertoont.

4.3 HOE WORDT DE SCHOLING VAN INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE INTERVENTIES AAN DE NIEUWE LEERKRACHTEN VAN DE ST. THOMASSCHOOL EFFECTIEF GEGEVEN?

Om een antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvraag is een gestructureerd interview⁴ afgenomen met Dhr. Th. J. Joosten. Hij geeft het volgende beeld over hoe de professionalisering van leerkrachten vanuit de Individualpsychologie vorm krijgt.

Uit welke elementen moet de scholing van de individualpsychologische interventies aan leerkrachten bestaan?

Het herkennen van doelen van storend gedrag vertrekt vanuit de aanname dat elk gedrag een doel heeft, waarvan we ons vaak niet bewust zijn. Het gaat in deze optiek om de vraag naar het *waartoe* i.p.v. het *waarom* van het gedrag (teleologisch model i.p.v. causaal model). Aan de hand van een casus kan met deze invalshoek worden begonnen. Kernvragen bij een casus waarin bijv. storend gedrag wordt beschreven, zijn de volgende:

- Wat doet het kind en wat doet de leerkracht?
- Hoe reageert het kind op wat de leerkracht doet?
- Wat is het (waarschijnlijke) gevoel dat de leerkracht heeft bij dit gedrag in deze context?
- Wat is het waarschijnlijke doel van dit gedrag van het kind?

Deze vragen maken duidelijk dat de reactie van het kind op de interventie van de leerkracht en het gevoel van de leerkracht de twee bronnen zijn op grond waarvan de leerkracht het waarschijnlijke doel van het gedrag kan vaststellen. Vervolgens kunnen in een aantal sessies de vier doelen van storend gedrag aan de hand van praktijkvoorbeelden worden behandeld. Bij elke doel komt aan de orde: Beschrijving van een casus – reactie van kind/gevoel van de leerkracht – waarschijnlijk doel – suggesties aan de leerkracht voor een preventieve en curatieve aanpak. In de eerstvolgende sessie wordt de andere aanpak geëvalueerd. Aldus kunnen alle doelen van storend gedrag aan de orde komen en de leerkrachten hebben alle gelegen eigen praktijksituaties in te brengen.

Kinderen met veelvuldig storende gedragingen zijn ontmoedigde kinderen. Elk kind wil het gevoel hebben erbij te horen, mee te tellen en te kunnen bijdragen (crucial C's). Lukt dat niet op een constructieve manier dan wordt een destructieve manier gezocht, want "erbij horen" wil het kind, hoe dan ook. Deze kerngedachten vanuit de Individualpsychologie over sociale relaties is het kader voor de vier doelen van storend gedrag. Eveneens is de aanname dat wanneer jij als opvoeder iets anders doet het kind zeer waarschijnlijk ook anders zal reageren. Er is de gedachte dat gedrag in belangrijke mate veranderbaar is, wanneer de opvoeder iets anders doet. Een mens (ook een kind) is niet het slachtoffer van zijn genen of zijn omgeving. De mogelijkheid tot anders gedragen is een optimistische basis die ten grondslag ligt aan opvoeding (creative power and responsibility). Verbinding van theorie en praktijk is hier de basis; onder het motto: er is niets zo praktisch als een goede theorie.

Hoe leren leerkrachten de vier doelen verduidelijken bij het kind?

Leerkrachten kunnen deze doelen goed verduidelijken in een één op één gesprek met de leerling. Dat gesprek vindt apart plaats (bijv. na school) en zeker niet als zowel leerkracht als leerling nog heftige emoties hebben naar aanleiding van het storend gedrag. (In een ruzie los je geen ruzies op.) De kernpunten in zo'n gesprek zijn:

- Beschrijf kort wat is gebeurd (feiten en geen interpretaties!)
- Vertel wat jij erbij voelde als leerkracht.

⁴ Bijlage 3 blz.43

- Laat leerling zijn gevoelens vertellen
- We vinden dit beiden niet leuk, wat kunnen we bedenken als oplossingen
- Geef de leerling een kans ideeën naar voren te brengen.
- Kom in overleg tot een voor beiden acceptabele aanpak en spreek die helder af.
- Maak een vervolgspraak (bijv. over een week) om samen na te gaan of de afspraak heeft gewerkt (EN herinner in die week het kind NIET aan de gemaakte afspraak!).
- Zorg altijd dat jezelf minstens twee suggesties hebt voor een andere aanpak. De leerling kan immers weigeren met een suggestie te komen (machtsstrijd).
- Dergelijke gesprekken kunnen in teamsessies worden voorbereid en geoefend.
- Maak onderscheid tussen wat iemand doet en wie iemand is (deed en doet). Wat iemand doet, is niet de gehele persoon.
- Zeg nooit in de gehele groep dat jij al leerkracht wel weet waarom Pietje zo en zo doet.
- Praat op respectvolle wijze met kinderen en vertrouw erop dat ze kunnen bijdragen aan het vinden van oplossingen. Maak ze niet verantwoordelijk, maar realiseer je dat ze al verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag.
- Wees in je praten en optreden altijd vriendelijk EN consistent/helder.
- Praten is gericht op helpen en niet op veroordelen en schuldigen aanwijzen.

Een andere mogelijkheid is om een “doel verhelderend gesprek” te houden met de leerling. De leerkracht moet dan de theorie van de vier doelen goed beheersen en de gesprekstechniek horend bij doelverheldering. In de klas (groep) kan heel goed met verhaaltjes of poppenspelen worden gewerkt, waarin een thema van storend gedrag is verwerkt. Dit kan met de groep worden besproken. Zo leren kinderen vanuit een doelgerichtheid naar gedragingen te kijken (een andere interpretatie), leren te denken in oplossingen voor een probleem, zich te verplaatsen in anderen en te overdenken welk effect een gedrag op iemand of een groep kan hebben.

Hoe leren leerkrachten welke interventies goed werken bij een doel van storend gedrag?

Door andere interventies voor te bereiden (met anderen/collega's) en ze vervolgens toe te passen in de eigen praktijk en ze vervolgens te evalueren. Besef dat het eigen maken van gedrag, tijd nodig heeft. Het huidige gedrag is ook niet in één dag geleerd. Het is dan ook niet realistisch te verwachten dat storend gedrag in een keer van 100 % naar 0 wordt gebracht. Met een dergelijke verwachting wordt teleurstelling georganiseerd. Net als leren lopen en leren lezen is ook ander gedrag je eigen maken een leerproces; en zo'n proces neemt tijd. Daarin is fouten maken geen misdaad, maar een normaal onderdeel van een leerproces in het besef dat niemand volmaakt is (nobody is perfect). Voor onvolmaaktheid is moed nodig (Turner & Pew, 1978). Ander gedrag blijven toepassen en daarbij in gesprek blijven met collega's en (IP) geschoolden, draagt bij aan een permanente scholing/professionalisering. Supervisie en intervisie op eigen praktijken vormen een belangrijke bijdrage aan het ontwikkelen van een pedagogische relatie die wordt gewenst, die als waarden-vol wordt gezien.

Welke scholingsvorm is geschikt om interventies vanuit de individualpsychologie aan te reiken?

Scholing moet bijdragen aan de pedagogische competentie “omgaan met kinderen” en “reflectie op het eigen professionele handelen”. In de lerarenbijeenkomsten worden daartoe onderstaande werkwijzen toegepast;

1. Verbinden van praktijk met theorie:

Eigen praktijkvoorbeelden worden besproken. Deze zullen aanleiding vormen meer te weten over de achtergronden van de besproken suggesties. De Individualpsychologie vormt het consistente kader dat uiteindelijk nodig is, opdat de leraren op het einde van de cursus zich een concept hebben eigen gemaakt waarop ze hun handelen ook in de toekomst kunnen baseren (pedagogische lijn):

2. Praktijk gerelateerd:

De eigen praktijk komt regelmatig aan de orde. Leerkrachten ontvangen feedback op het eigen handelen, hetgeen inhoudt dat in elke bijeenkomst, de in de vorige bijeenkomst gegeven opdrachten aan de orde komen. Door leerkrachten de gelegenheid te geven om eigen praktijksituaties in te brengen, wordt ook tegemoet gekomen aan de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten.

3. Variatie in werkvormen:

In nauwe samenhang met het vorige uitgangspunt is er veel ruimte voor werkvormen als: casusbesprekingen, groepswork, informatieverwerking, feedback, praktische oefeningen.

4. Persoonlijk pedagogisch leiderschap:

In een pedagogische relatie kunnen de eigen opvattingen en achtergronden (Adler spreekt van "levensstijl") niet buiten beschouwing blijven, daar zij invloed hebben op iemands omgang met kinderen (opvoedingsstijl).

5. Praktijk relevant:

Pedagogisch leiderschap zal tussen half negen en half vier in de groep gestalte moeten krijgen. De leraar is er de eigenaar van dat wil zeggen verantwoordelijk voor hetgeen hij doet of nalaat in de relatie tot zijn groep en individuele kinderen.

Hoelang dient de scholing te duren?

Het is lastig een inschatting te maken over de duur van een scholingstraject. De lengte van een scholingstraject hangt deels af van grootte van team, aanwezige kennis over de individualpsychologie en ervaring met deze wijze van omgaan met kinderen. Globaal zou het volgende kunnen gelden voor een brede cursus "Omgaan met kinderen".

Inhoudelijke onderdelen/modules:

- Begrijpen van (storend) gedrag
 - doelgerichtheid
 - sociale inbedding
- Individualpsychologische achtergronden en eigen opvoedings- en levensstijl.
 - vrijheid en verantwoordelijkheid
 - gemeenschapsgevoel
- Opvoedingsmiddelen
 - effectieve communicatie
 - toepassen van gevolgen
- Bemoedigen
 - kenmerken
 - ontmoediging voorkomen
 - aspecten van bemoedigen
- Klassenbesprekingen
 - functies
 - opzet

Wat zijn de voorwaarden voor effectieve scholing op individualpsychologische interventies?

De voorwaarden voor effectieve scholing hebben vooral te maken met de instelling van de leerkracht. Aan in ieder geval drie voorwaarden moet voldaan worden alvorens de scholing te beginnen:

- De leerkracht moet bereid zijn over zijn pedagogisch handelen te willen spreken met anderen/ collega's.
- De leerkracht moet veranderbereidheid bezitten en die willen toepassen in zijn groep.
- De leerkracht moet feedback kunnen geven en ontvangen.

De scholing geldt bij voorkeur voor het gehele team, daar het hierbij gaat om de invulling en uitwerking van een pedagogische lijn door en voor de gehele school. Na de basis cursus is het zaak

deze thematiek bij te houden, maar dat kan in een andere frequentie. Om één pedagogische lijn te krijgen is overleg nodig, zoals ook rekenonderwijs op elkaar is afgestemd en een doorlopende lijn kent. Investeren in de pedagogische relatie is bezig zijn met de kern (het hart en de ziel) van het onderwijzersvak.

Naar aanleiding van het interview, de nulmeting en de inzichten die verkregen zijn uit de bestudering van de literatuur is een scholingstraject opgezet, die in de bijlagen⁵ kort wordt beschreven. De volgende deelvraag heeft betrekking op de nameting die de effecten van de scholing in kaart gebracht heeft.

4.4 WAT IS HET EFFECT VAN SCHOLING IN INTERVENTIES OP ORDEVERSTOREND GEDRAG VANUIT DE INDIVIDUALPSYCHOLOGIE, OP DE INTERVENTIES OP ORDEVERSTOREND GEDRAG VAN DE NIEUWE LEERKRACHTEN VAN DE ST. THOMASSCHOOL?

In welke mate is er sprake van ordeverstoring gedrag in de groepen van de nieuwe leerkrachten? Om een beeld te krijgen over in hoeverre de scholing in interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie effectief is geweest, heeft er na de scholing een tweede observatieronde plaatsgevonden. De observaties zijn met behulp van het observatie-instrument⁶ afgenomen. De observaties zijn onder dezelfde voorwaarden afgenomen als bij de nulmeting. Dit betekent dat de groepen A en B waren gelijk wat betreft aantal leerlingen als bij de nulmeting. De observatieduur was ook gelijk als bij de nulmeting. De observaties zijn uitgevoerd op 16 en 17 juni 2014. Ook is er een interview afgenomen dat de bevinden van de twee nieuwe leerkrachten, wat betreft het effect van de scholing op het ordeverstoring gedrag in de klas, in kaart bracht. Dit interview is afgenomen met behulp van het interviewschema⁷.

Resultaten observaties.

In tabel 5 staat het verschil in aantal ordeverstoringen van de nulmeting en de nameting uitgedrukt.

Tabel 4: Verschil in aantal ordeverstoringen van leerlingen in twee bovenbouwgroepen van de St. Thomasschool.

Activiteit:	Kringactiviteit	Werkles	Kringactiviteit	Werkles
Groep:	A	A	B	B
Aantal leerlingen:	N=28	N=28	N=29	N=29
Observatieduur:	30 min.	45 min.	30 min.	45 min.
Aantal ordeverstoringen (nulmeting):	12	17	9	6
Aantal ordeverstoringen (nameting):	16	7	9	11
Delta	4	-10	0	5

⁵ Bijlage 8 op blz. 51

⁶ Bijlage 4 op blz. 44

⁷ Bijlage 5 op blz.45

Resultaten gestructureerde interview.

In het gestructureerde interview dat na afloop van de observatie met de leerkrachten is gehouden geven beide leerkrachten ook aan de ze niet het gevoel hebben dat het ordeverstoring gedrag is afgenomen.

- Leerkracht A geeft aan bij een leerling, waarvan hij een pedagogisch concept heeft geschreven, succes geboekt te hebben. De leerling in kwestie vertoont volgens hem duidelijk minder ordeverstoring gedrag. Groepsbreed ervaart hij nog niet een afname in het ordeverstoring gedrag.
- Leerkracht B geeft aan dat er al eerder in deze groep een trend te zien was van een afname van ordeverstoring gedrag. Het scholingstraject heeft daar volgens hem een positieve invloed op gehad. Hij geeft verder aan dat de laatste drie weken het aantal ordeverstoringen toeneemt, vanwege een minder consequente benadering naar de leerlingen toe (eind van het schooljaar).

Welke ordeverstoringen manifesteren zich in de groepen van de nieuwe leerkrachten?

Resultaten observaties:

Uit de observatie die als nameting is gebruikt (tabel 6) blijkt het volgende resultaat:

Tabel 5: Soorten ordeverstoring gedrag van leerlingen in twee bovenbouw groepen van de St. Thomasschool (nameting).

Soorten ordeverstoringen:	Groep A: Kringactiviteit 30 min. N=28	Groep A: Taalles 45 min. N=28	Groep B: Kringactiviteit 30 min. N=29	Groep B: Rekenles 45 min. N=29	Totaal:
Door leerkracht heen praten	19%	71%	67%	82%	53,5%
Niet aan de regels houden	31%	14%	22%	18%	23,3%
Afleiden van andere leerlingen	13%		11%		7,0%
Tikken of repeterende geluiden maken	6%				2,3%
Niet op de plaats	19%				7,0%
Lichamelijk contact					0,0%
Niet aan een taak	13%	14%			7,0%

In tabel 7 worden de nulmeting en de nameting met elkaar vergeleken.

Tabel 6: Verschil in soorten ordeverstoring gedrag van leerlingen in twee bovenbouw groepen van de St. Thomasschool .

Soorten ordeverstoringen:	Nulmeting: Totaal:	Nameting: Totaal:	Delta
Door leerkracht heen praten	27,3%	53,5%	26,2%
Niet aan de regels houden	9,1%	23,3%	14,2%
Afleiden van andere leerlingen	18,2%	7,0%	-11,2%
Tikken of repeterende geluiden maken	0,0%	2,3%	2,3%
Niet op de plaats	11,4%	7,0%	-4,4%
Lichamelijk contact	0,0%	0,0%	0,0%
Niet aan een taak	34,1%	7,0%	-27,1%

Resultaten gestructureerde interview.

Beide leerkrachten geven in het interview aan dat de ordeverstoring 'door de leerkracht heen praten' nog te vaak voor komt. De kinderen in beide groepen vinden het volgens de leerkrachten moeilijk om tijdens instructiemomenten echt te luisteren. Ze reageren soms uit enthousiasme overmatig op de leerkracht of ze praten door de leerkracht heen omdat ze niet betrokken zijn bij de instructie. De leerkrachten geven in het interview ook beide aan dat het soort ordeverstoring erg afhangt van het type les dat gegeven wordt. Bij een kringactiviteit of lange instructie wordt door de leerkrachten meer gelet op ordeverstoringen die geluid maken. Bij de werklessen wordt meer gelet op taakgerichtheid en of leerlingen elkaar niet afleiden.

Welke interventies in relatie tot ordeverstoring gedrag tonen de nieuwe leerkrachten?

Resultaten observaties:

Uit de observatie die als nameting werd gebruikt blijken de nieuwe leerkrachten de volgende interventies te gebruiken:

Tabel 7: Toegepaste interventies van twee nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool (nameting).

	Leerkracht A: N=1	Leerkracht B: N=1	Totaal: N=2
Algemeen toegepaste interventies			
Non-verbaal			
Bekrachten gewenst gedrag			
Argumenteren	4%		3%
Afleiden			
Apart zetten			
Gezag tonen			
Waarschuwen/Berispen	22%	25%	23%
Straffen			
Negeren ordeverstoring gedrag	13%	15%	14%
Totaal aantal interventies:	39%	40%	39%

	Leerkracht A: N=1	Leerkracht B: N=1	Totaal: N=2
Interventies vanuit de Individualpsychologie			
Consequent zijn zonder waardeoordeel	17%	25%	20%
Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)	26%	20%	24%
Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen	9%		6%
Het geven van verantwoordelijkheid (naam noemen in positieve situaties).	4%	5%	5%
Gedifferentieerde terugkoppeling (bemoedigen)	4%		3%
Hulp bij sociale vaardigheid			
Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.			
Kansen voor bemoediging zoeken, met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag(ordeverstoring).	9%	10%	9%
Totaal aantal interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de individualpsychologie beschreven:	61%	60%	61%

In tabel 9 worden de toegepaste interventies uit de nulmeting vergeleken met die van de nameting.

Tabel 8: Verschil in toegepaste interventies van twee nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool.

	Nulmeting:	Nameting:	
	Totaal:	Totaal:	Delta
Algemeen toegepaste interventies	N=2	N=2	
Non-verbaal	7%		-7%
Bekrachten gewenst gedrag			
Argumenteren	9%	3%	-6%
Afleiden			
Apart zetten			
Gezag tonen	5%		-5%
Waarschuwen/Berispen	27%	23%	-4%
Straffen			
Negeren ordeverstoring gedrag	34%	14%	-20%
Totaal aantal interventies:	82%	39%	-42%
	Nulmeting:	Nameting:	
	Totaal:	Totaal:	Delta
Interventies vanuit de Individualpsychologie	N=2	N=2	
Consequent zijn zonder waardeoordeel		20%	20%
Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)	7%	24%	17%
Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen		6%	6%
Het geven van verantwoordelijkheid (naam noemen in positieve situaties).	2%	5%	2%
Gedifferentieerde terugkoppeling (bemoedigen)		3%	3%
Hulp bij sociale vaardigheid			
Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.	5%		-5%
Kansen voor bemoediging zoeken, met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag(ordeverstoring).	2%	9%	7%
Totaal aantal interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de individualpsychologie beschreven:	18%	61%	42%

Resultaten gestructureerde interview:

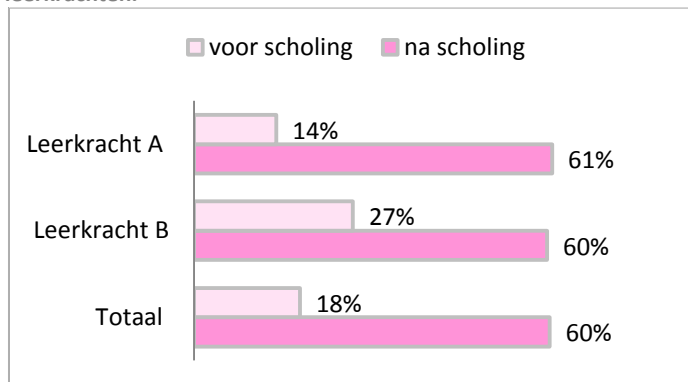
- Uit het interview blijkt dat de beide leerkrachten 'refereren aan de afspraak' en 'consequent zijn zonder waardeoordeel' belangrijke interventies vinden.
- Leerkracht A geeft aan dat 'refereren aan de afspraak' soms niet mogelijk is, omdat het ondoenlijk is om over alles afspraken te maken. Leerkracht A vindt om die reden ook het geven van verantwoordelijkheid aan kinderen belangrijk. Leerkracht A geeft ook aan dat het geven van een 'keuzemogelijkheid om een kind uit de oppositie te helpen' goed werkt.
- Leerkracht B geeft aan dat hij meer structuur en regels met de klas wil opstellen. Hij geeft aan dat duidelijke regels het gemakkelijker maken om de interventies vanuit de Individualpsychologie toe te passen. De interventies vanuit de Individualpsychologie maken hem bewuster van het feit dat hij minder vanuit de emotie wil reageren op kinderen.

In hoeverre komen de interventies die de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool gebruiken overeen met de interventies die vanuit de Individualpsychologie als effectief worden omschreven?

Resultaten observaties:

De gebruikte interventies uit de nulmeting en de nameting zijn in figuur 2 tegen elkaar uitgezet.

Figuur 2: Effect van de scholing op het gebruik van het aantal interventies vanuit de Individualpsychologie van de leerkrachten.



Resultaten gestructureerde interview:

Uit het interview blijkt dat de leerkrachten aangeven dat de kennis over het omgaan met ordeverstoring gedrag groter is geworden door het scholingstraject.

Leerkracht A geeft aan dat hij meer besef heeft over de doelen die ordeverstoringen kunnen hebben. Hij geeft aan dat zijn empathisch begrip naar leerlingen groter is.

Leerkracht B geeft aan dat zich bewuster is van zijn eigen gedrag. Hij zegt: "Ik ben andere wegen gaan zien in de aanpak op ordeverstoring gedrag. Ik redeneer minder vanuit mezelf en meer vanuit het kind".

Uit het interview blijkt ook dat de interventies geboden vanuit de Individualpsychologie voor de leerkrachten goed werken en bij hen passen.

Leerkracht A zegt hierover dat hij meer kennis nodig heeft op het gebied van de interventies. Hij wil de kinderen vooral een groter verantwoordelijkheidsgevoel bijbrengen en heeft daarvoor nog meer scholing nodig. Hij geeft aan dat een aanpak vanuit de Individualpsychologie alleen effectief kan zijn als deze aanpak teambreed gedragen wordt en er meer scholing op plaatsvindt.

Leerkracht B geeft letterlijk aan dat hij de Individualpsychologische aanpak kan omarmen. Hij zegt:

"Op de lange termijn geeft deze aanpak winst, denk ik. Ik heb gemerkt dat ik vaker een gesprek met een kind moet voeren. Afspraken maken over gedrag en verantwoordelijk maken voor hun gedrag. Ik ben ook naar mezelf gaan kijken, in relatie tot het kind. Ik ben nog wel teveel bestraffend bezig. Het zou goed zijn om meer op de positieve dingen te letten. Uiteindelijk is bemoedigen een betere weg. Ik zit nog te veel op de weg van het belonen en straffen".

Tot slot geeft leerkracht B aan dat het effect van de scholing vooral in de ontwikkeling van zijn kennis en vaardigheden heeft gelegen.

4.5 WAARUIT BESTAAT HET HUIDIGE BELEID BETREFFENDE ORDEVERSTOREND GEDRAG EN INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE INTERVENTIES OP DE ST. THOMASSCHOOL?

In hoeverre is er op de St. Thomasschool sprake van geïmplementeerd beleid wat betreft ordeverstoring en individualpsychologische inzichten?

Om een antwoord te krijgen op deze deelvraag is onderzoek gedaan naar de huidige beleidsdocumenten van de St. Thomasschool. Deze beleidsdocumenten zijn: de schoolgids, het schoolplan en een beleidsstuk 'Klassenvergaderingen' die de gehanteerde democratische aanpak van de school beschrijft. Deze beleidsstukken zijn aan de hand van een checklist⁸ geanalyseerd.

In essentie is er het volgende over terug te vinden:

- In het huidige beleid wordt de Individualpsychologie beschreven, daarbij komen de vijf uitgangspunten van de Individualpsychologie niet aan bod.
- De begrippen 'verantwoordelijkheid', 'vindingrijkheid', 'respect' en 'betrokkenheid' worden in het beleid beschreven en daarbij wordt ook de koppeling gemaakt naar de katholieke identiteit van de school.
- De begrippen 'the need to belong' (erbij horen) en 'bemoediging' worden wel genoemd, maar niet nader uitgelegd.
- Het begrip 'logische gevolgen' en hoe leerkrachten omgaan met ordeverstoring gedrag wordt niet beschreven.
- De 'democratische aanpak' wordt correct beschreven in een apart staand beleidsstuk over de klassenvergadering.

⁸ Bijlage 6 blz.47

5 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden de inzichten vanuit de literatuur en de bevindingen vanuit de verschillende onderzoeksinstrumenten met elkaar in verband gebracht. De bevindingen worden eerst vanuit de verschillende deelvragen beschreven. Vervolgens worden conclusie getrokken naar aanleiding van de centrale vraagstelling.

5.1 CONCLUSIES

Beantwoording onderzoeksvragen met betrekking tot de interventies vanuit de Individualpsychologie.

Onderzocht is welke interventies op het gebied van ordeverstoring gedrag als effectief worden omschreven volgens de Individualpsychologie. Gebleken is dat de volgende interventies als effectief worden omschreven (Letschert-Grabbe, 2008) (Babu, 2014) (Dreikurs & Cassel, 1972) (Lew & Bettner, 1998) (Lindeman, 2011) (Miedema, 2013) (Kulker, 2004):

- Consequent zijn zonder waardeoordeel.
- Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)
- Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen.
- Het geven van verantwoordelijkheid (naam noemen in positieve situaties).
- Gedifferentieerde terugkoppeling door te bemoedigen en gedifferentieerde feedback te geven aan de leerling.
- Hulp bij sociale vaardigheid.
- Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.
- Kansen voor bemoediging zoeken, met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag (ordeverstoring).

Bij het gebruik van deze interventies is het van belang dat een leerkracht uit gaat van het principes van de Individualpsychologie. Een van die principes is dat de wil om 'erbij te horen' een grote motivatie is voor het inter-persoonlijk gedrag (Baumeister, Brewer, Tice, & Twenge, 2007). Verder gaat de Individualpsychologie uit van bemoediging. Een bemoediging heeft namelijk op de lange termijn een veel groter effect dan prijzen of belonen of straffen (Letschert-Grabbe, 2008). Een bemoediging gaat uit van het principe dat een kind fouten mag maken. Het doel van bemoedigen en consequent vasthouden aan de logische gevolgen van gedrag, is dat leerlingen leren hun gedrag te begrijpen, verantwoordelijkheid leren te dragen voor hun keuzes, initiatief durven nemen en respect hebben voor zichzelf en anderen (Babu, 2014).

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerkrachten, de interventies vanuit de Individualpsychologie als positief ervaren. Zij geven aan dat het werken met de interventies leidt tot reflectie en handelen vanuit eigen overtuiging. De beide leerkrachten geven ook aan dat het werken met de interventies iets is dat niet in een kort tijdsbestek kan worden geleerd. De leerkrachten hebben geleerd in grote lijnen de interventies toe te passen, maar de nuances, bijvoorbeeld in taalgebruik, missen nog. Het Individualpsychologische gedachtegoed is voor hen wel een waardevolle overtuiging geworden die hen richting geeft in het handelen.

Beantwoording onderzoeksvragen met betrekking tot scholing op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie.

De ondersteuningsbehoeften van de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool hebben betrekking op het vergroten van kennis over ordeverstoring gedrag. Zij zouden het liefst in relatie tot de dagelijkse praktijk, kennis opdoen over hoe ordeverstoring gedrag verminderd kan worden in de klas. De leerkrachten hadden onderling verschillende ideeën en opvattingen over hoe ordeverstoring gedrag het best opgepakt kon worden. Zij geven aan op zoek te zijn naar richting en zouden het liefst samen met het team vanuit een gezamenlijke visie ordeverstoring gedrag willen verminderen. Goei en Kleijnen (2009) bevestigen dat een breed gedragen gedragsprogramma een

positief effect op kinderen met milde of matige gedragsproblemen heeft. Deze programma's richten zich op de volledige schoolbevolking en zijn langdurig van aard (Goei & Kleijnen, 2009). De leerkracht heeft daarbij een 'spil' functie. De ondersteuningsbehoeften van de leerkracht zijn de insteek op de langdurige en preventieve aanpak die door alle lagen van de schoolbevolking gedragen wordt (Goei & Kleijnen, 2009). Concreet betekent dit dat de aanpak op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie op microniveau (bij de leerkracht) plaats moet vinden, maar op schoolniveau verankerd moet worden. In de huidige beleidsstukken wordt het gedachtegoed van de Individualpsychologie kort beschreven. Er is echter geen sprake van een koppeling tussen de Individualpsychologische gedachte in relatie tot ordeverstoring gedrag.

Twee soorten scholingsvormen zijn geschikt om in te zetten om de leerkracht te helpen ordeverstoring gedrag te verminderen. Casuïstiek en Video Interactie Begeleiding. Uit een interview met Dhr. T. Joosten (expert op het gebied van scholing in de Individualpsychologie) is gebleken dat scholing en professionalisering van de interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie vooral moet bestaan uit een verbinding tussen de praktijk en de theorie. Daarbij neemt het werken met een casus een belangrijke plaats in. Volgens Pool (2007) is casuïstiek inderdaad een goed middel. Casuïstiek doet recht aan de complexiteit zoals die bij de betrokkenen, in dit geval de leerkracht, wordt waargenomen (Pool, 2007). Video Interactie Begeleiding is volgens Snoeyink (2010) effectief doordat leerkrachten een beter beeld krijgen van de interactie in de klas.

Beantwoording van de centrale vraagstelling:

Hoe kunnen nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool met behulp van Individualpsychologische interventies ordeverstoring gedrag van leerlingen effectief verminderen?

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat het ordeverstoring gedrag in de twee bovenbouwgroepen van de St. Thomasschool niet is afgenomen. De beide leerkrachten ervaren het meest ordeverstoringen als 'niet aan een taak', 'door de leerkracht heen praten', 'niet aan de regels houden' en 'afleiden van andere kinderen'. De soorten ordeverstoringen die voorkomen bij de nul- en nameting zijn heel divers. De ordeverstoring 'door de leerkrachten heen praten' die bij de nulmeting al hoog scoorde is met 26,2 %punten toegenomen. Terwijl de ordeverstoring 'niet aan een taak' juist met 27,1 %punt is afgenomen⁹. Verder blijkt dat de ordeverstoringen 'lichamelijk contact' en 'tikkende of repeterende geluiden maken' weinig voorkomen. De leerkrachten geven aan dat het soort ordeverstoring dat wordt ervaren erg afhangt van het type les dat gegeven wordt.

Dit onderzoek laat verder zien dat de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool de interventies geboden vanuit de Individualpsychologie wel zijn gaan gebruiken. Uit de resultaten blijkt dat het totaal aantal 'algemeen toegepaste interventies' is met 42 %punt afgenomen en dat het totaal aantal 'interventies vanuit de Individualpsychologie' is met 42 %punt toegenomen¹⁰. De leerkrachten zijn met name vaker de interventie 'consequent zijn zonder waardeoordeel', 'refereren aan de afspraak' gaan gebruiken. Ordeverstoring gedrag wordt minder 'bewust genegeerd' en 'waarschuwingen/berispingen', komen nog steeds even vaak voor.

Samengevat kan gezegd worden dat het ordeverstoring gedrag niet direct verminderd, wanneer een leerkracht de interventies vanuit de Individualpsychologie gebruikt. De leerkrachten in het onderzoek staan positief tegenover het gebruik van interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de

⁹ Zie tabel 7 blz. 30

¹⁰ Zie tabel 9 blz. 32

Individualpsychologie en zijn ze ook gaan gebruiken. Zij geven echter aan dat het gebruik van de interventies vanuit de Individualpsychologie niet iets is dat in acht weken aan te leren is. Dit betekent dat scholing op interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie alleen een effect kan hebben op ordeverstoring gedrag als aan de volgende voorwaarden is voldaan, wanneer deze over een langer tijdsbestek wordt uitgesmeerd, zodat leerkrachten in staat zijn om de interventies tot in de finesses te kunnen toepassen.

5.2 AANBEVELINGEN:

De doelstelling van het onderzoek was het effectief verminderen van ordeverstoring gedrag van leerlingen door de inzet van Individualpsychologische interventies door leerkrachten op de St. Thomasschool. Dat doel is nog niet behaald. De conclusies van dit onderzoek impliceren dat ordeverstoring gedrag kan worden verminderd vanuit een Individualpsychologie gedachte als, er aan een aantal voorwaarden wordt voldaan. Ten eerste zou een langduriger scholingstraject, dat teambreed gedragen wordt een positieve uitwerking kunnen hebben. Het accent in het scholingstraject moet komen te liggen op praktijkgerichtheid en relevantie. Casuïstiek en Video Interactie Begeleiding zijn daarvoor goede middelen. Volgens Pool (2007) is een casus een omstandigheid die zich niet door het louter toepassen van wetmatigheden laat analyseren. Bij het in kaart brengen van gedragsproblemen en ordeverstoring gedrag is ook vaak sprake van complexiteit. De leerkracht heeft van alles geprobeerd en weet niet wat de beste aanpak voor het kind is. Casuïstiek zorgt in dat geval dat leerkrachten bij elkaar komen om ervaringen uit te wisselen en elkaar te coachen in de omgang met de leerling. De Individualpsychologie vormt daarin het kader waarop leerkrachten hun handelen, kunnen baseren en hun persoonlijke constructen aan kunnen toetsen. Een open, reflectieve houding van de leerkrachten is in het scholingstraject een voorwaarde om tot resultaten te komen.

Een andere voorwaarde om ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologische gedachte te kunnen verminderen is het scheppen van continuïteit in de, op de Individualpsychologie gebaseerde, pedagogische lijn. Deze pedagogische lijn moet geen mooi verhaal zijn voor de buitenwacht. Het moet geleefd worden en gevoeld worden door alle betrokkenen in de school. De school heeft beleid nodig dat zorgt dat er niet alleen een doorgaande lijn is voor taal en reken, maar juist ook voor het pedagogisch handelen. Het hart en de ziel van de school!

De aanbevelingen die voortkomen uit dit onderzoek worden extra ondersteund door inzichten uit de literatuur. Zo heeft volgens Kurland (2010) een duidelijke pedagogische visie een positieve invloed op de kwaliteit van de leerkracht en de resultaten van de leerlingen. Ook volgens Wilson en Lipsey (2007) maakt het voor scholen niet uit welk preventieprogramma tegen ordeverstoring gekozen wordt, als het programma dat gekozen wordt past bij de school en met name goed geïmplementeerd wordt, zal het leiden tot een afname van ordeverstoring gedrag.

5.3 DISCUSSIE:

Wat is er moeilijker dan gedragingen van leerkrachten en leerlingen interpreteren! Wanneer is een interventie een interventie? Wanneer ervaart de leerkracht een ordeverstoring? En hoe verhoudt de ervaring van een leerkracht zich tot de theorie? De leerkrachten in dit onderzoek hebben vooraf de begrippen afgestemd op de definities gegeven vanuit de literatuur. Dit neemt niet weg dat een leerkracht, een weldenkend mens met persoonlijke overtuigingen en constructen, altijd zijn eigen gekleurde bril meeneemt in het onderzoek. Ook de onderzoeker doet dat.

De korte duur van het onderzoek, de grootte van de onderzoeksgroep (twee klassen) en het ontbreken van een controlegroep hebben ook zeker invloed over de overtuigingskracht van dit onderzoek. De resultaten van dit onderzoek impliceren ook niet dat de Individualpsychologische aanpak op ordeverstoring niet werkt, maar geven aan dat verder onderzoek nodig is.

LITERATUUR:

- Babu, M. R. (2014). Building teacher student relationship through positive discipline. *Intergrated Journal of Social Scienses*, 1(1), 24-27.
- Baumeister, R. F., Brewer, L. E., Tice, D. M., & Twenge, J. M. (2007). Thwarting the need to belong: understanding the interpersonal and inner effects of social exclusion. *Social and Personality Psychology Compass*, 506-520.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Orobio de Castro, B., Overbeek, G. J., & Bushman, B. J. (2014, maart). "That's Not Just Beautiful—That's Incredibly Beautiful!" The Adverse Impact of Inflated Praise on Children With Low Self-Esteem. *Psychological Science*, 728-735.
- Corsini, R. J. (1990). *Effective Discipline in the Home and School*. London, Great Britain: Brunner Routledge.
- Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R. (1973). *Ermotigting als Lernhilfe*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dinkmeyer, D., McKay, G. D., & Dinkmeyer, D. J. (1980). *Systematic training for effective teaching*. Minnesota, United States of America: American Guidance Service.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1972). *Discipline without tears*. (P. Miedema, Vert.)
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (2000). *Discipline without tears* (zesde druk 2006 ed.). (P. Miedema, Vert.) Leeuwarden: Uitgeverij Eduforce.
- Eldert, G., van (1980). Mens sana in scola sama. niet gepubliceerd.
- Espin, C. A., & Yell, M. L. (1994). Critical indicators of effective teaching for preservice teachers: Relationahsip between teaching behaviors and ratings of effectiveness. *Teacher Education and Special Education*, 154-169. Opgehaald van www.leraar24.nl/api/publication/5551/file
- Gennip, H., van & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Goei, S. R., & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen"*. Zwolle: Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Golly, A., & Sprague, J. (2013). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Uitgeverij Pica.
- Harinck, F. (2007). Praktijkonderzoek op een hogeschool.
- Harinck, F. (2013). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kulker, G. A. (Red.). (2004). Psychologische verkenningen. *Nederlands Werkgemeenschap Voor Indiviudal Psychologie*.
- Kurland, H. (2010). Leadership style and organizatoinal learning: the mediate effect of school vision. *Journal of educational administration*.
- Letschert-Grabbe, B. (2008). *Dennis, de schrik van de school*. Assen: Van Gorcum.
- Lew, A., & Bettner, B. L. (1995). *Responsibility in the Classroom, A Teacher's Guide to Understanding and Motivating Students*. Newton Centre, MA, Verenigde Staten: Connixions Press.
- Lew, A., & Bettner, B. L. (1998). *Responsibility in the Classroom, A Teacher's Guide to Understanding and Motivating Students*. Newton Centre, MA, Verenigde Staten: Connixions Press.
- Lindeman, M. D. (2011). *Oppositional Defiant Disorder through an Adlerian Lens*. Minneapolis, Verenigde Staten: The Faculty of the Adler Graduate School.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vissingen: Bazalt.
- Miedema, P. (2013). *Orde houden met verstand*. Leeuwarden: Eduforce.
- Pameijer, N. B., Pameijer, N., Beukering, T., Lange, van, Y., Veire, & van de, H. (2010). *Handelinggerichtwerken in de basisschool*. Leuven: Acco.
- Ploeg, J. D., van der (2011). *Gedragsproblemen Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

- Pool, A. (2007). Het gebruik van casuïstiek binnen onderwijs en gezondheidszorg. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 177-181.
- Prins, P. J., & Braet, C. (2008). *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum .
- Snoeyink, R. (2010). Using Video Self-Analysis to Improve the “Withitness” of Student Teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 101-110.
- Stevens, L. (2002). *Leraar wie ben je?* (Vol. Nivoz-serie). Garant: Apeldoorn.
- Turner, J., & Pew, W. L. (1978). *The Courage to Be Imperfect: The Life and Work of Rudolf Dreikurs* . New York: Hawthorn Books.
- Verhoef-Platerink, C. S. (2012, 12 18). *Oog voor leergedrag*, . Opgehaald van Masterproject, Universiteit Leiden, Vakgroep Leerproblemen: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/20343/oog%20voor%20leergedrag%20-%20observatie%20van%20gedrag%20in%20de%20klas.pdf?sequence=1>
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007, augustus). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 2007(33), 130-143.
- Wolf, K., van der & Beukering, T., van (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Uitgeverij Acco.

BIJLAGE 1: HERKENNING VAN DE DOELEN VAN STOREND GEDRAG.

Figuur 3: Welke interventies zijn volgens de Individualpsychologie adequaat bij ordeverstoring gedrag? Overgenomen uit "*Orde zonder tranen*" van R. Dreikurs en P. Cassel, 2000, Leeuwarden, Eduforce

TABEL 1 HERKENNING VAN DE DOELEN VAN STOREND GEDRAG VAN KINDEREN				
TOENEMEND GEMEENSCHAPSGEVOEL		AFNEMEND GEMEENSCHAPSGEVOEL		
NUTTIG en SOCIAAL AANVAARDBAAR GEDRAG		NUTTELOOS en ONAANVAARDBAAR GEDRAG		
Actief Constructief	Passief Constructief	Actief Destructief	Passief Destructief	DOELEN
succes geestige opmerkingen presteren vanwege aandacht stunts voor aandacht betrouwbaar zijn (lijkt op de 'ideale leerling, maar doel is zelfverheffing en niet samenwerking	charme overdreven behagen 'model' kind intelligente opmerkingen overdreven zorgvuldigheid overdreven charmant een 'plaatje' om te zien (vaak het 'levelingetje')	lastpost showbink clown wandelen vraagteken 'enfant terrible' onevenwichtig ruwe klant Klein kattenkwaad	luiheid schuchter gebrek aan vaardigheid onevenwichtig geen doorzettingsvermogen vreesachtig spraakproblemen slordig genotzuchtig frivool angstig eetproblemen prestatieproblemen	DOEL 1 AANDACHT VRAGEN Zoekt bewijs van goedheid of status (bijna universeel bij peuters) Stopt gedrag na berisping of na gegeven aandacht
HET GOED AANGEPASTE KIND HEEFT DE MEESTE VAN DE VOLGENDE KENMERKEN Respecteert de rechten van anderen Is tolerant naar anderen Is geïnteresseerd in anderen Bemoedigt anderen Is moedig Heeft een goed gevoel van eigenwaarde Heeft het gevoel erbij te horen Heeft sociaal aanvaardbare doelen Spant zich daadwerkelijk in Is bereid om te delen en denkt minder in termen van 'Wat kan ik er uit slepen' Meer 'wij' dan 'ik'		rebel maakt ruzie spreekt je tegen gaat door na verbod woede-uitbarstingen slechte gewoonten leugentjes treuzelen	koppig lui ongehoorzaam vergeetachtig	DOEL 2 MACHT Net als destructief aandacht vragen, maar dan intenser Berisping verergert storend gedrag
		gemeen stelen bedplassen gewelddadig en brutaal (leiders van jeugdbenden)	heftige passiviteit weerspanning uitdagend	DOEL 3 WRAAK Doet dingen om anderen te kwetsen Maakt zichzelf gehaat Vergelding
Deze tabel beschrijft het gedrag van ontmoedigde kinderen tot omstreeks hun tiende jaar. Een verschuiving van Doel 4 naar 3 (enz.) duidt op verbetering van het gedrag van het kind.		hopeloos dormheid (pseudo zwakbegaafdheid) lusteloosheid onhandigheid minderwaardigheidscomplex		
		DOEL 4 VERTOON VAN ONVERMOGEN Wendt een werkelijk of denkbeeldig gebrek voor om eigenwaarde veilig te stellen		

BIJLAGE 2: INTERVIEWSCHEMA: SCHOLING VAN LEERKRACHTEN MET BETREKKING TOT INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE INTERVENTIES AAN LEERKRACHTEN:

Geïnterviewde: Dhr. T. Joosten.

Datum:

"Ik ga u een paar vragen stellen over hoe leerkrachten het best geschoold kunnen worden als het gaat om orderverstorend gedrag in de klas en welke interventies vanuit de Individualpsychologie daarvoor goed werken. Dit doe ik om een scholingstraject op te kunnen zetten voor twee leerkrachten op onze school die nog onbekend zijn met de inzichten vanuit de Individualpsychologie. De school wil hen interventies aanbieden die vanuit de Individualpsychologie als effectief worden omschreven. Het interview zal ongeveer een uur in beslag nemen".

1. Uit welke elementen moet de scholing van de individualpsychologische interventies aan leerkrachten bestaan?
 - 1.1. Hoe kunnen leerkrachten worden geschoold in het herkennen van doelen van gedrag?
 - 1.2. Hoe leren leerkrachten deze doelen verduidelijken bij het kind?
 - 1.3. Wat zijn belangrijke aandachtspunten voor leerkrachten in het gesprek dat ze voeren met het kind?
 - 1.4. Hoe leren leerkrachten welke interventies goed werken bij een doel van storend gedrag?
 - 1.5. Hoe leren leerkrachten interventies toepassen in de praktijk?
 - 1.6. Welke scholingsvorm is geschikt om interventies vanuit de Individualpsychologie aan te reiken?
 - 1.7. Hoelang dient de scholing te duren?
 - 1.8. Hoe kan er goed worden aangesloten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten?
 - 1.9. Op hoeveel leerlingen kan de leerkracht zich tegelijk richten?
Hoe komt de leerkracht er achter of een interventie werkt?
2. Wat zijn de voorwaarden voor effectieve scholing op individualpsychologische interventies?
 - 2.1. Over welke competenties dient een leerkracht te beschikken?
 - 2.2. In hoeverre dient de omgeving te worden betrokken bij de scholing? (team, directie)
 - 2.3. Hoeveel tijd behelst de scholing wil het effectief kunnen zijn?

BIJLAGE 3: INTERVIEW ONDERWIJSBEHOEFTE LEERKRACHTEN.

Geïnterviewde leerkracht:

Datum:

"Ik ga je vragen stellen over welk gedrag van kinderen voor jou als leerkracht storend en belemmerend is. Het gaat om gedrag dat volgens jou de orde verstoort. Jouw mening als leerkracht is een belangrijk onderdeel van het onderzoek. Het geeft ons als school een beeld over hoe de Individualpsychologie een positieve invloed kan hebben op ordeverstoring gedrag. De resultaten van dit interview worden anoniem uitgewerkt in het onderzoek. We zijn ongeveer een halfuur bezig."

(Wat verstaan de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool onder ordeverstoring gedrag?)

1. Wat versta je precies onder ordeverstoring gedrag?
 - 1.1. Welke soorten ordeverstoring gedrag herken je bij kinderen?
 - 1.2. Welk gedrag ervaar jij als storend in je klas?
 - 1.3. Wanneer ervaar jij gedrag als storend?

(In hoeverre zijn de nieuwe leerkrachten zich bewust van de invloed die zij uit kunnen oefenen op ordeverstoring gedrag door hun leerkrachtgedrag daar op af te stemmen?)

2. In hoeverre ben je, je bewust van de invloed die jij uit kunnen oefenen op ordeverstoring gedrag in de klas?
 - 2.1. Kun jij altijd invloed hebben op ordeverstoring gedrag?
 - 2.2. Hoe pak je een kind dat de orde verstoort aan?
 - 2.3. Wat voor aanpak vind jij effectief als het gaat om ordeverstoring gedrag in de klas?
 - 2.4. Wat voor een aanpak werkt volgens jou niet?
 - 2.5. In hoeverre stem je jouw aanpak op een ordeverstoring af op het kind?

(Hoe competent achten de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool zich als het gaat om hun kennis en vaardigheden over ordeverstoring gedrag?)

3. In hoeverre heb je het idee dat je goed omgaat met ordeverstoringen in de klas?
 - 3.1. Heb je het idee dat je voldoende kennis bezit over ordeverstoring gedrag bij kinderen?
 - 3.2. Heb je het gevoel dat jouw aanpak werkt voor de kinderen die de orde verstoren in jouw groep?
 - 3.3. Voel je, je wel eens handelingsverlegen als het gaat om de aanpak van een kind dat ordeverstoring gedrag in de klas vertoont?
 - 3.4. Wat doe je als je niet weet hoe je een ordeverstoring aan moet pakken in de klas?

"Bedankt voor het interview. De antwoorden op de vragen zijn voor mij waardevol. Ik kan je straks beter helpen bij de aanpak van ordeverstoring gedrag in de klas, omdat ik nu weet wat voor jou belangrijk is".

BIJLAGE 4: GESTANDAARDISEERDE OBSERVATIE FREQUENTIE EN INTERVENTIES OP ORDEVERSTOREND GEDRAG¹¹.

Tijd: (45 minuten)

Soort les:.....

1. Frequentie ordeverstorend gedrag leerlingen		Totaal:
Door leerkracht heen praten		
Niet aan de regels houden		
Afleiden van andere leerlingen		
Tikken of repeterende geluiden maken		
Niet op de plaats		
Lichamelijk contact		
Niet aan een taak		

2. Interventies op ordeverstorend gedrag:		Totaal:
Non-verbaal		
Bekrachtigen gewenst gedrag		
Argumenteren		
Afleiden		
Apart zetten		
Gezag tonen		
Waarschuwen/Berispen		
Straffen		
Negeren ordeverstorend gedrag		

3. Interventies op ordeverstorend gedrag vanuit de Individualpsychologie beschreven		Totaal:
• Consequent zijn zonder waardeoordeel.		
• Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)		
• Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen		
• Het geven van verantwoordelijkheid. (naam noemen in positieve situaties)		
• Gedifferentieerde terugkoppeling (bemoedigen)		
• Hulp bij sociale vaardigheid		
• Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.		
• Kansen voor bemoediging zoeken Met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag.(ordeverstorend)		

¹¹ Geinspireerd op het LGG observatie formulier (Translated from forms developed by Espin & Yell, 1994; Deno & Mirkin, 1977) (Espin & Yell, 1994)

BIJLAGE 5: GESTRUCTUREERD INTERVIEW BEVINDINGEN LEERKRACHTEN.

Geïnterviewde leerkracht:

Datum:

"Ik ga je vragen stellen over in hoeverre de scholing op interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie een positief effect heeft gehad op het ordeverstoring gedrag in de klas. Jouw mening als leerkracht is een belangrijk onderdeel van het onderzoek. Het geeft ons als school een beeld over hoe leerkrachten zich kunnen professionaliseren op het gebied van ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie. De resultaten van dit interview worden anoniem uitgewerkt in het onderzoek. We zijn ongeveer een uur bezig."

(Wat verstaan de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool onder ordeverstoring gedrag?)

1. Is je mening over wat ordeverstoring gedrag is veranderd door het scholingstraject ?

- 1.1. Welke soorten ordeverstoring gedrag herken je bij kinderen?

- 1.2. Welk gedrag ervaar jij als storend in je klas?

- 1.3. Wanneer ervaar jij gedrag als storend?

(In hoeverre zijn de nieuwe leerkrachten zich bewust van de invloed die zij uit kunnen oefenen op ordeverstoring gedrag door hun leerkrachtgedrag daar op af te stemmen?)

2. Is je mening veranderd over in hoeverre jij invloed uit kunt oefenen op ordeverstoring gedrag in de klas?

- 2.1. Kun jij altijd invloed hebben op ordeverstoring gedrag?

- 2.2. Hoe pak je een kind dat de orde verstoort nu aan?

- 2.3. Wat voor aanpak vind jij effectief als het gaat om ordeverstoring gedrag in de klas?

- 2.4. Wat voor een aanpak werkt volgens jou niet?

- 2.5. In hoeverre stem je jouw aanpak op een ordeverstoring af op het kind?

(Hoe competent achten de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool zich als het gaat om hun kennis en vaardigheden over ordeverstoring gedrag?)

(Welke interventies in relatie tot ordeverstoring gedrag tonen de nieuwe leerkrachten?)

(In hoeverre komen de interventies die de nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool gebruiken overeen met de interventies die vanuit de Individualpsychologie als effectief worden omschreven?)

3. In hoeverre heb je het idee dat je goed omgaat met ordeverstoringen in de klas?

- 3.1. In hoeverre heeft het scholingstraject bijgedragen aan je kennis over ordeverstoring gedrag bij kinderen?

- 3.2. In hoeverre kun je de interventies geboden vanuit de Individualpsychologie goed toepassen in je groep?

- 3.3. In hoeverre maak je gebruik van de interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de Individualpsychologie?

- 3.4. Welke interventies geboden vanuit de Individualpsychologie werken voor jou goed?

- 3.5. Hoe denk jij over de effectiviteit van de interventies die vanuit de Individualpsychologie worden geboden?

- 3.6. In hoeverre passen de interventies van de Individualpsychologie goed bij hoe jij met ordeverstoring gedrag om wilt gaan?

(In welke mate is er sprake van ordeverstoring gedrag in de groepen van de nieuwe leerkrachten?)

4. In welke mate is er nog ordeverstoring gedrag in jouw klas?

- 4.1. Heb je het idee dat het ordeverstoring gedrag in de klas is afgenomen/toegenomen?

- 4.2. Kun je aangeven hoe het komt dat het ordeverstoring gedrag is afgenomen/toegenomen?

(Welke ordeverstoringen manifesteren zich in de groepen van de nieuwe leerkrachten?)

5. Aan welke soorten ordeverstoringen zou je nog willen werken?

"Bedankt voor het interview. De antwoorden op de vragen zijn voor mij waardevol. Ik kan je straks beter helpen bij de aanpak van ordeverstoring gedrag in de klas, omdat ik nu weet wat voor jou belangrijk is".

BIJLAGE 6: CHECKLIST

Aandachtspunten:	-/-+/+
Wordt in het pedagogisch beleid van de school de Individualpsychologische visie omschreven?	
Komen de vijf uitgangspunten van de Individualpsychologie aan bod?	
Wordt de term "the need to belong" correct omschreven?	
Wordt er geschreven over hoe de leerkrachten omgaan met ordeverstoring gedrag vanuit de individualpsychologie?	
Wordt de term bemoediging correct omschreven?	
Wordt de term logische gevolgen correct omschreven?	
Wordt de term een democratische aanpak correct omschreven?	

- = Niet aanwezig
- + = Matig aanwezig
- + = Goed omschreven

BIJLAGE 7: RUWE ONDERZOEKSRESULTATEN:

Tabel 9: Aantal ordeverstoringen van leerlingen in twee bovenbouwgroepen van de St. Thomasschool (nulmeting)

Activiteit:	Kring	Werkles	Kring	Werkles
Groep:	A	A	B	B
Aantal leerlingen:	N=28	N=28	N=29	N=29
Observatieduur:	30 min.	45 min.	30 min.	45 min.
Aantal ordeverstoringen:	12	17	9	6

Tabel 10: Aantal ordeverstoringen van leerlingen in twee bovenbouwgroepen van de St. Thomasschool (nameting).

Activiteit:	Kring	Werkles	Kring	Werkles
Groep:	A	A	B	B
Aantal leerlingen:	N=28	N=28	N=29	N=29
Observatieduur:	30 min.	45 min.	30 min.	45 min.
Aantal ordeverstoringen:	7	16	9	11

Tabel 11: Soorten ordeverstoringend gedrag van leerlingen in twee bovenbouw groepen van de St. Thomasschool (nulmeting).

Soorten ordeverstoringen:	Groep A: Kringactiviteit 30 min. N=28	Groep A: Werkles 45 min. N=28	Groep B: Kringactiviteit 30 min. N=29	Groep B: Werkles 45 min. N=29	Totaal:
Door leerkracht heen praten	5	2	3	2	12
Niet aan de regels houden		3	1		4
Afleiden van andere leerlingen	2	2	4		8
Tikken of repeterende geluiden maken					0
Niet op de plaats	3	2			5
Lichamelijk contact					0
Niet aan een taak	2	8	1	4	15

Tabel 12: Soorten ordeverstoring gedrag van leerlingen in twee bovenbouw groepen van de St. Thomasschool (nameting).

Soorten ordeverstoringen:	Groep A: Kringactiviteit 30 min. N=28	Groep A: Werkles 45 min. N=28	Groep B: Kringactiviteit 30 min. N=29	Groep B: Werkles 45 min. N=29	Totaal:
Door leerkracht heen praten	3	5	6	9	23
Niet aan de regels houden	5	1	2	2	10
Afleiden van andere leerlingen	2		1		3
Tikken of repeterende geluiden maken	1				1
Niet op de plaats	3				3
Lichamelijk contact					0
Niet aan een taak	2	1			3

Tabel 13: Toegepaste interventies van twee nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool (nulmeting).

Algemeen toegepaste interventies	Leerkracht A: N=1	Leerkracht B: N=1	Totaal: N=2
Non-verbaal	2	1	3
Bekrachtigen gewenst gedrag			
Argumenteren	4		4
Afleiden			
Apart zetten			
Gezag tonen	2		2
Waarschuwen/Berispen	11	1	12
Straffen			
Negeren ordeverstoring gedrag	6	9	15
Totaal aantal interventies:	25	11	36

Interventies vanuit de individualpsychologie	Leerkracht A: N=1	Leerkracht B: N=1	Totaal: N=2
Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)		3	3
Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen			
Het geven van verantwoordelijkheid. (naam noemen in positieve situaties)		1	1
Gedifferentieerde terugkoppeling (bemoedigen)			
Hulp bij sociale vaardigheid			
Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.	2		2
Kansen voor bemoediging zoeken. Met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag.(ordeverstoring)	1		1
Totaal aantal interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de individualpsychologie beschreven:	3	4	7

Tabel 14: Toegepaste interventies van twee nieuwe leerkrachten van de St. Thomasschool (nameting).

	<i>Leerkracht A:</i>	<i>Leerkracht B:</i>	<i>Totaal:</i>
Algemeen toegepaste interventies	N=1	N=1	N=2
Non-verbaal			
Bekrachten gewenst gedrag			
Argumenteren	1		
Afleiden			
Apart zetten			
Gezag tonen			
Waarschuwen/Berispen	5	5	10
Straffen			
Negeren ordeverstoring gedrag	1	3	4
Totaal aantal interventies:	7	8	15

	<i>Leerkracht A:</i>	<i>Leerkracht B:</i>	<i>Totaal:</i>
Interventies vanuit de individualpsychologie	N=1	N=1	N=2
Refereren aan de afspraak (logische gevolgen, vanuit democratische aanpak)	4	5	9
Keuzemogelijkheid bieden om een kind uit de oppositie te helpen	6	4	10
Het geven van verantwoordelijkheid. (naam noemen in positieve situaties)	2		2
Gedifferentieerde terugkoppeling (bemoedigen)	1	1	2
Hulp bij sociale vaardigheid			
Heldere aanwijzingen geven op ongestructureerd gedrag.			
Kansen voor bemoediging zoeken. Met een constructieve intentie reageren op destructief gedrag.(ordeverstoring)	2	2	4
Totaal aantal interventies op ordeverstoring gedrag vanuit de individualpsychologie beschreven:	16	12	28

BIJLAGE 8: HET SCHOLINGSTRAJECT

Deze bijlage bevat een korte omschrijving van de inhoudt van het scholingstraject van week tot week beschreven.

- De eerste bijeenkomst bestond uit het terug kijken van het beeldmateriaal dat bij de observatie was gemaakt. De leerkrachten hebben elk aan de hand van de beelden een casus(leerling) uitgezocht. In de eerste week hebben de leerkrachten literatuur gelezen die inzicht bood in het schrijven van een pedagogisch concept van een leerling. Ook hebben de leerkrachten de leerling van de casus gedurende die week geobserveerd.
- De tweede bijeenkomst bestond uit het schrijven van het pedagogisch concept. Gedurende de tweede week zijn de leerkrachten begonnen met de uitvoering van de pedagogische maatregelen die voortvloeiden uit het pedagogisch concept. Ook hebben de leerkrachten een gesprek met de leerling en de ouders van de casus gevoerd. Het gesprek werd gevoerd om een beter beeld te krijgen van het doel van het ordeverstoring gedrag van het kind.
- In de derde bijeenkomst werden de eerste ervaringen en bevindingen over de uitvoer van het pedagogisch concept gedeeld. De leerkrachten hebben elkaar feedback gegeven op de casus en de voortgang werd besproken.
- De vierde en de vijfde bijeenkomst zijn besteed aan het op een democratische manier tot stand komen van regels in de klas doormiddel van een klassenvergadering. Besproken werd hoe regels in de klassenvergadering besproken konden worden en hoe ook de logische gevolgen voor kinderen duidelijk gemaakt konden worden. Afgesproken werd om in die weken extra te letten op naleving van de besproken regels en kinderen aan te spreken en eventueel het logische gevolg.
- In de zesde bijeenkomst is aandacht besteed op het taalgebruik van de leerkrachten en hoe leerkrachten kunnen voorkomen, een waardeoordeel te gebruiken. Er is gesproken over de verschillen tussen een 'waarschuwing' en 'consequent zijn zonder waardeoordeel'. Bij deze bijeenkomst zijn de beeldopnames van de observatie gebruikt.
- De zevende bijeenkomst bestond uit een voortgangsgesprek waarbij alle interventies en de grondbeginselen van de Individualpsychologie nog eens zijn besproken.
- De afsluiting bestond uit de afsluitende observatie en het gestructureerde interview.

De observatie en het gestructureerde interview zullen in dit hoofdstuk verder uitgewerkt worden tot resultaten die leiden tot de beantwoording van de deelvragen.