

## Eindrapportage

Literatuurstudie Onderwijsraad “Omgang met  
zorgleerlingen met gedragsproblemen”

Dr. S.L. Goei en Dr. R. Kleijnen  
Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de  
keten

Christelijke Hogeschool Windesheim  
Postbus 10090, 8000 GB ZWOLLE, Nederland

Lectoraat : Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten  
Lectoren : dr. Sui Lin Goei en dr. Ria Kleijnen  
M.m.v. : dr. F.J.H. Harinck, dr. W. Meijer en dr. T.M. Willemse  
Telefoon : (038) 469 943  
Website : [www.windesheim.nl](http://www.windesheim.nl)

December 2009

© Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, Christelijke  
Hogeschool Windesheim

## Inhoudsopgave

<b>SAMENVATTING .....</b>	<b>3</b>
<b>1 INLEIDING EN AANLEIDING VOOR DE LITERATUURSTUDIE .....</b>	<b>7</b>
<b>2 OPERATIONALISATIE VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN .....</b>	<b>12</b>
<b>3 OPZET VAN DE LITERATUURSTUDIE.....</b>	<b>19</b>
<b>4 BEVINDINGEN .....</b>	<b>21</b>
4.1. Onderzoeksvraag 1: In welke mate ervaren leraren handelingsverlegenheid in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen;waarin uit zich die en welke factoren zijn van invloed op de mate van handelingsverlegenheid? .....	21
4.2. Onderzoeksvraag 2: Welke aanpakken worden in de literatuur beschreven voor effectief leraarsgedrag voor de omgang met leerlingen met gedragsproblemen .....	27
4.2.1. <i>Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom</i> .....	28
4.2.2. <i>Classroom-based research</i> .....	33
4.2.3. <i>Onderzoek naar de relatie tussen perceptie van de leraar van gedragsproblematiek met de gekozen aanpak in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen</i> .....	41
4.2.4. <i>Onderzoek naar de effecten van (preventieve) gedragsprogramma's binnen de klas</i> .....	44
4.3. Onderzoeksvraag 3: Welke onderwijzorgarrangementen op schoolniveau zijn effectief in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen? .....	50
4.3.1. <i>Onderzoek naar schoolbrede en gelaagde onderwijzorgarrangementen</i> .....	50
4.3.2. <i>Onderzoek naar professionaliseren en ondersteunen van leraren</i> .....	54
4.3.3. <i>Onderzoek naar samenwerking van leraar en ouders/verzorgers en ketenpartners</i> .....	58
<b>5. REFLECTIE: ONDERZOEK VOOR DE ONDERWIJSPRAKTIJK .....</b>	<b>65</b>
<b>6. CONCLUSIES .....</b>	<b>68</b>
<b>LITERATUURLIJST .....</b>	<b>77</b>
<b>LIJST VAN AFKORTINGEN .....</b>	<b>90</b>
<b>BIJLAGE 1 DESKUNDIGHEID VAN DE ONDERZOEKERS.....</b>	<b>92</b>



## Samenvatting

In deze studie is voor de vraag van de Onderwijsraad 'Hoe kan het onderwijs aan zorgleerlingen met gedragsproblemen worden verbeterd?' een literatuuronderzoek uitgevoerd, waarin nationale en internationale bronnen zijn geraadpleegd. In samenspraak met de Onderwijsraad is de vraag nader omschreven in drie onderzoeksvragen, namelijk:

1. In welke mate ervaren leraren handelingsverlegenheid in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen; waarin uit zich die en welke factoren zijn van invloed op de mate van handelingsverlegenheid?
2. Welke aanpakken worden in de literatuur beschreven voor effectief leraarsgedrag voor de omgang met leerlingen met gedragsproblemen?
3. Welke onderwijszorgarrangementen op schoolniveau zijn effectief in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen?

### Handelingsverlegenheid van leraren

Literatuur laat zien dat leraren regelmatig handelingsverlegenheid ervaren in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en dat dit in een aantal gevallen mede een oorzaak vormt voor burn-out bij leraren.

Aan de basis van deze problematiek ligt de wens van leraren om betekenisvol te willen zijn en zaken voor elkaar te willen krijgen. Leerlingen met gedragsproblemen verstoren deze behoefte en dat levert leraren stress, onzekerheid en gevoelens van incompetentie op. Ook speelt de rolopvatting van leraren mee: zij zien zichzelf primair als verantwoordelijk voor het vormgeven van leerprocessen. Het niet goed kunnen omgaan met gedragsproblemen raakt hen dan ook in de kern van wat zij als hun professionaliteit ervaren.

De literatuur laat zien dat vooral externaliserende gedragsproblemen handelingsverlegenheid oproepen. Echter, ook andere leerlingkenmerken spelen een rol, zoals een moeilijk temperament, lage leerprestaties, de afwezigheid van sociale vaardigheden en gedragsstoornissen.

Er zijn indicaties dat één op de vier leerlingen door leraren als zorgleerling wordt ervaren. Doorgaans heeft een leraar weinig oog voor het eigen aandeel in de gedragsproblemen van de leerlingen en is hij eerder geneigd deze toe te schrijven aan leerlingkenmerken of aan de omgeving.

Wanneer een leraar wel over passend handelingsrepertoire beschikt en kans ziet het gedrag te reguleren, nemen de negatieve gevoelens af. Het realiseren van passend handelingsrepertoire neemt toe bij een sterker gevoel van eigen effectiviteit (*self-efficacy*) en vertrouwen in eigen kunnen en kunnen. Zo blijken leraren met een positieve opvatting ten aanzien van *inclusive education* effectiever te zijn, omdat ze hoge verwachtingen van hun leerlingen hebben en meer instructietijd organiseren. Op schoolniveau draagt een goed vangnet bij aan minder handelingsverlegenheid. De literatuur laat tevens zien dat leraren grote behoefte hebben aan training en ondersteuning.

### Aanpakken voor effectief leraarsgedrag in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen

In veel *classroom-based research*, dat wil zeggen onderzoek naar omgevingsvariabelen (zoals specifiek leraarsgedrag, instructiecomponenten en fysieke arrangementen in de klas) in relatie tot leerlinggedrag, wordt geen onderscheid gemaakt in het type gedragsproblemen. De *classroom-based*

*research* beschrijft hoe leraren onderwijsdoelen (op het gebied van leren en gedrag) effectief kunnen bereiken. Direct door de leraar te beïnvloeden factoren zijn: a) goed onderwijs via effectief en efficiënt gedrags- en klassenmanagement in gestructureerde klassen met een consistente organisatie en presentatie van materialen en b) een goede relatie tussen leerling en leraar.

De aspecten die in dergelijk onderzoek genoemd worden, kunnen gekarakteriseerd worden als 'goed voor alle leerlingen en voor leerlingen met gedragsproblemen onontbeerlijk'.

Leerlingen met gedragsproblemen vragen echter méér van de leraar. De literatuur laat zien dat gedragsproblemen vaak worden benaderd via rigide systemen van gedragsmanagement of met een straffende feedback. Juist deze strategieën blijken minder effectief. Uit de literatuur blijkt ook dat leraren in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen te weinig gebruik maken van variëteit, samenhang, planmatigheid en systematiek. Dit in tegenstelling tot in de literatuur gevonden evidence based interventieprogramma's ter bevordering van de sociale en emotionele competentie en taakgericht gedrag van leerlingen met gedragsproblemen. Deze aanpakken kenmerken zich door het bekrachtigen van de gedragsdoelen binnen de klas, vaak met een behavioristische inslag: positief gedrag van leerlingen wordt beloond, omgevingsvariabelen worden gemanipuleerd, sociale vaardigheden worden systematisch aangeleerd. En aan ongewenst gedrag worden duidelijke grenzen gesteld. Het devies is: goed gedrag kan geleerd worden evenals taal en rekenen. Dit onderzoek lijkt evidentie te bieden voor het gegeven dat gedragsproblemen niet onafwendbaar zijn, maar wel degelijk te beïnvloeden, met de leraar als belangrijkste actor.

### **Onderwijszorgarrangementen op schoolniveau**

Uit literatuur naar het gebruik van interventies in de onderwijspraktijk komt telkens opnieuw naar voren dat het implementeren - en in stand houden - van effectieve methoden een vak apart is. Daarbij is het aansluiten bij het 'hier en nu' van de leraar en de concrete context van groot belang. Er zijn aanwijzingen dat het implementeren van interventies het beste kan plaatsvinden door middel van schoolbrede en meergelaagde modellen. Schoolbreed betekent dat programma's worden uitgerold over de hele school (dus niet alleen in de klas, maar ook op de speelplaats en in de kantine) en worden uitgevoerd door alle bij de leerling betrokken actoren. Het onderwijskundig leiderschap speelt daarbij een sleutelrol.

Meergelaagd betekent ook dat er een aantal niveaus of *tiers* worden onderscheiden, waarin duidelijke aanpakken worden gedefinieerd die voor iedereen helder zijn. Besluitvorming op basis van data is daarbij richtinggevend voor de te kiezen aanpak. Veelal wordt uitgegaan van een aantal duidelijke waarden die zowel voor en door de leraar als voor de leerling helder geoperationaliseerd worden. Dit concrete gedrag wordt expliciet aangeleerd en bekrachtigd. De literatuur laat zien dat er varianten zijn van deze meergelaagde aanpak en dat er internationaal reeds goede resultaten zijn. In Nederland moet goed onderzoek naar deze meergelaagde aanpak nog plaatsvinden.

De literatuur laat verder zien dat onderwijszorgarrangementen succesvoller zijn als leraren actief betrokken worden in de totstandkoming ervan. Ook al vragen leraren om training en begeleiding; beschikbaarheid van geschikte aanpakken én begeleiders biedt geen afdoende garantie. Ook voldoet *kennis* over gedragsproblemen niet. Er wordt zelfs gesproken over een verlamdend effect van kennis op leraren. Dit is van groot belang voor hun begeleiders, zowel intern als extern.

Ook het belang van samenwerken van leraren met ouders en ketenpartners wordt in de literatuur onderschreven. Het betreft dan programma's die *community based* zijn, dat wil zeggen dat ze

volledig of grotendeels worden uitgevoerd in gezinnen, in scholen of in bredere lokale programma's. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is vraagsturing en de gerichtheid op concrete doelen in het leven van de betrokkenen zelf. Professionals vervullen in degelijke projecten de rol van tijdelijke en deskundige partners die hun expertise ten dienste stellen van kinderen, jongeren en hun opvoeders, zonder de regie over te nemen.

### **Kwaliteit van de gevonden bronnen**

Hoewel een aantal onderzoeken gevonden is met een (quasi)experimentele opzet, kenmerkt de gevonden literatuur zich vooral door *single case studies* en onderzoek met een beschrijvend en correlatieel design.

Ook al is dit literatuuronderzoek in korte tijd en met beperkte middelen uitgevoerd – we hebben niet de pretentie volledig te zijn - toch durven we te stellen dat ook bij verder zoeken er weinig studies zullen opduiken met geheel andere geluiden.

Omdat we gevonden hebben dat de leraar en de context waarin deze werkt van invloed is op de effectiviteit van interventies, zal daar rekening mee gehouden moeten worden. Dat vraagt om onderzoek waarbij de dagelijkse gang van zaken ('orde van de dag'), de *beliefs* van leraren en scholen meegenomen worden naast de effectiviteit van 'gelaagd' ingevoerde onderwijsarrangementen (ecologische validiteit).



## 1 Inleiding en aanleiding voor de literatuurstudie

Kwalitatief goed onderwijs, zorg voor leerlingen, omgaan met gedragsproblemen en het tegengaan van schooluitval zijn actuele thema's in het huidige politiek-maatschappelijke en wetenschappelijke debat. Zo staat ondermeer het streven naar Passend onderwijs als landelijk onderwijsbeleid hoog op de agenda van de overheid en het onderwijsveld. Met dit beleid streeft de overheid ernaar dat binnen het onderwijsveld voor iedere leerling een passend onderwijsarrangement gerealiseerd kan worden. Besturen, samenwerkingsverbanden, scholen, leraren en ouders in primair, voortgezet en speciaal onderwijs zullen in de toekomst samen moeten gaan werken om een sluitende aanpak te ontwikkelen, zodat voor elke leerling goed onderwijs en zorg gewaarborgd is.

### *Zorgleerlingen en gedragsproblematiek*

Voorgaande ontwikkelingen, zoals Weer Samen Naar School (WSNS), lijken als resultante te hebben dat er een groeiend aantal zorgleerlingen aan het reguliere onderwijs deelneemt. Ook heeft de mogelijkheid voor leerlinggebonden financiering (LGF) – in de volksmond bekend als 'de rugzak' – ertoe bijgedragen dat het reguliere onderwijs beter leert in te spelen op de onderwijszorgbehoeften van leerlingen. Dit heeft in korte tijd geleid tot een enorme groei van het aantal leerlingen met ontwikkelings-, gedrags- of emotionele problemen (Cluster 4) in het reguliere onderwijs<sup>1</sup>. Zo constateerden Sontag, Smeets, Vermaas en Van Gennip (2005) en Smeets en Rispens (2007) dat in de beleving van de coördinatoren van samenwerkingsverbanden er sprake was van een toename van leerlingen met problemen zoals ADHD en overactief gedrag, gebrek aan sociale vaardigheden, laag zelfvertrouwen en autisme. In 2006 nam de minister de conclusies over ten aanzien van een sterke groei van zorgleerlingen met gedragsproblemen<sup>2</sup>.

Een vergelijkend Nederlands-Vlaams onderzoek 'Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs'<sup>3</sup> dat in opdracht van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs is uitgevoerd, concludeert onder andere dat de groei van Cluster 4 enerzijds te maken heeft met de toename van het aantal kinderen en jeugdigen met gedragsproblemen en/of ontwikkelingspsychopathologie (een verschijnsel waarmee niet alleen het onderwijs maar ook de jeugdzorg en de jeugdgezondheidszorg worden geconfronteerd). Anderzijds speelt ook mee dat "een aantal leerlingen met ernstige problemen, die (in ieder geval naar het oordeel van de ouders) niet gebaat waren bij plaatsing op een aparte school voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen door de invoering van de rugzak thans wel geholpen kunnen worden" (p. 38-39). Ook Pameijer (2008) constateert dat steeds meer 'zorgleerlingen' van een kinderpsychiatrisch etiket of label worden voorzien. Deze leerlingen worden al snel door de professionals om hen heen getypeerd met DSM-IV-classificaties of er wordt een vermoeden uitgesproken. Meijer (2004) noemde eerder deze toenemende 'psychiatrisering van het onderwijs' zorgwekkend, omdat daarmee ook de professionaliteit van leraren uitgehold dreigt te worden. Van der Ploeg (2005) gaat er vanuit

---

<sup>1</sup> Stoutjesdijk & Scholte, 2009

<sup>2</sup> Zie kamerstuk 30300VII, 267; Onderwijsinspectie, 2007

<sup>3</sup> Grietens, Ghesquière & Pijl, 2006

dat ongeveer 15% van de jeugdigen problematisch gedrag vertoont. Binnen deze groep is er een onderscheid te maken in 10% met lichtere problemen en 5% met ernstig probleemgedrag. Dit zijn echter geschatte percentages. In Nederland zou dat om ongeveer 350.000 jeugdigen tussen de vier en 19 jaar gaan<sup>4</sup>.

Het lijkt er dus op dat het aantal zorgleerlingen sterk groeit. Op 1 augustus 2008 hebben 102.952 leerlingen een beschikking. De meeste beschikkingen gaan naar Cluster 4 (46.6%), het merendeel (82%) bestaat uit jongens. Van de leerlingen met een LGF gaat tweederde naar het (voortgezet) speciaal onderwijs en een derde met een rugzak naar het regulier onderwijs. De meesten zitten in het basisonderwijs, waar ze 1% van de leerling-bevolking uitmaken. Gerekend naar het totaal aantal leerlingen, hebben het speciaal basisonderwijs en het praktijkonderwijs de hoogste percentages leerlingen met een rugzak (6,9% en 5,5 %). De meeste basisscholen (80%) hebben één of meer rugzakleerlingen, gemiddeld drie per school. Van de scholen voor speciaal basisonderwijs heeft 96% één of meer rugzakleerlingen, gemiddeld tien per school. Praktisch alle praktijkscholen (99%) vangen rugzakleerlingen op, gemiddeld negen per school. Bijna de helft van de leerlingen aangemeld voor Cluster 4 heeft een stoornis in het autistisch spectrum (ASS)<sup>5</sup>.

Ook Van Lieshout (2009) schrijft dat in Nederlandse rapporten meestal wordt uitgegaan van 15% kinderen met problemen: 10% met lichte en 5% met ernstige problemen. In het basisonderwijs zitten dus grofweg 200.000 kinderen en in het voortgezet onderwijs 150.000 kinderen voor wie professionele hulp nodig is. Uit inspectieonderzoek blijkt dat ook het MBO geconfronteerd wordt met de instroom van steeds grotere groepen probleemleerlingen. Het gaat dan niet alleen om sociaal-emotionele of psychische problematiek, maar ook om leerlingen met een problematische onderwijshistorie of grote onderwijsachterstanden, zoals leerlingen met een LWOO-indicatie uit het VMBO<sup>6</sup>. Uit hetzelfde onderzoek komt naar voren dat steeds meer leerlingen zorg nodig hebben en dat de intensiteit van de problematiek groeit. De kwalificatieplicht die per 1 januari 2007 is ingevoerd, zorgt ook voor een hogere instroom van deze groep. Verder kiezen meer leerlingen uit het praktijkonderwijs, via de mogelijkheid van een drempelloze instroom in de lagere niveaus, voor een vervolgopleiding in het Regionaal opleidingscentrum (ROC). Volgens de uitstroommonitor gaat 29% van de leerlingen uit het POO naar een ROC<sup>7</sup>. Verder is in het MBO sinds 2006 de LGF-regeling van kracht<sup>8</sup>.

Stoutjesdijk en Scholte (2009) onderzochten of de groep leerlingen met ontwikkelings-, gedrags- of emotionele problematiek, die vanuit het speciaal onderwijs in het regulier onderwijs ambulante begeleiding krijgt, een 'nieuwe' groep Cluster 4 leerlingen vormt. Daartoe hebben ze de kenmerken van deze cluster 4 rugzakleerlingen geïnventariseerd en vergeleken met de kenmerken van leerlingen die naar cluster 4 scholen gaan. Op basis van hun resultaten concluderen ze dat het reguliere onderwijs te maken krijgt met een 'nieuwe' groep Cluster 4 leerlingen. Leerlingen op Cluster 4

---

<sup>4</sup> Scholte & Van der Ploeg, 2006

<sup>5</sup> Inspectie van het Onderwijs, 2009

<sup>6</sup> Inspectie van het Onderwijs, 2009

<sup>7</sup> Sontag, Van der Fuhr & Marien, 2008

<sup>8</sup> Inspectie van het Onderwijs, 2009, p.235

scholen hebben een significant lagere intelligentie en grotere leerachterstanden dan Cluster 4 rugzakleerlingen op reguliere scholen. Volgens de auteurs ondersteunen deze resultaten de veronderstelling dat de komst van de rugzak een groep leerlingen in beeld heeft gebracht met zorgbehoeften die niet eerder door het Cluster 4 speciaal onderwijs is bediend. Het gaat volgens hen om zorgbehoeften die weliswaar samenhangen met de bekende Cluster 4 problematiek, maar die in ernst en aard overwegend lichter zijn.

Ook Hermanns (2009) constateert in eerste instantie een groei van leerlingen met gedragsproblemen. Hij wijst bijvoorbeeld op de sterke toename van aanmeldingen bij gespecialiseerde zorginstellingen voor jeugd en hun opvoeders in de afgelopen tien jaar. Hij schat dat er een jaarlijks groeipercentage is van 2 tot 19 %, afhankelijk van het type instelling. Tegelijkertijd wijst Hermanns er op dat er meerdere onderzoeken zijn die een ander beeld geven<sup>9</sup>. Uit deze onderzoeken blijkt in grote lijnen het volgende:

- a. De opvoedingssituatie is voor het grootste deel van de opvoeders goed te hanteren en de meeste ouders zijn voldoende toegerust voor hun opvoedingstaak;
- b. Er is het afgelopen decennium geen sprake van een duidelijke toename van diverse vormen van probleemgedrag bij kinderen en jongeren;
- c. Het percentage kinderen met ernstige psychosociale problemen is relatief klein en is de laatste jaren niet toegenomen.

Kortom, Hermanns is van mening dat de cijfers elkaar tegenspreken. Het is dus niet zeker of de toename van aanmeldingen bij zorgaanstellingen wijst op een echte groei van zorgleerlingen of een artefact is van een meer verfijnde diagnose en signalering<sup>10</sup>. Dat zou betekenen dat er sprake is van een betere onderkenning van problematiek met daarnaast een tendens om eerder hulp te zoeken voor waar vroeger een ouder of leraar mee moest leren leven.

Uit het voorgaande lijkt naar voren te komen dat het aantal (zorg)leerlingen binnen het onderwijs in aantal fors aan het toenemen is; uit de cijfers blijkt dat vooral de gedragsproblematiek bij een groeiend aantal leerlingen steeds complexer en diverser wordt. Ook in de media en in de publieke opinie wordt met enige regelmaat gepubliceerd over toename van het aantal en type gedragsproblemen. Maar is het daadwerkelijk zo dat er een toename van gedragsproblemen is? Uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat er van een stijging van het aantal kinderen met gedragsproblemen over het algemeen geen sprake is. Onderzoekers vinden zelfs een lichte daling van het voorkomen (de prevalentie) van gedragsproblemen. Volgens Van Lieshout (2009) stelt Van der Wolf (2009) dat er geen wetenschappelijk bewijs is voor een toename van ernstige gedragsstoornissen onder scholieren. Ook Van der Wolf en Van Beukering (2009) vinden op basis van het bekijken van de onderzoeksliteratuur naar gedragsproblemen en probleemgedrag binnen Vlaanderen en Nederland geen toename van het voorkomen van gedragsproblematiek (p.23). Wel is het zo dat de diagnoses ADHD en PDD-NOS toenemen. Internationaal zijn de bevindingen niet anders. In Amerika bleek er bijvoorbeeld tussen 1983 en 2003 een kleine afname van stoornissen onder jongeren te zijn.

---

<sup>9</sup> Rispens, Hermanns & Meeus, 1996; Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp & Reijneveld, 2005; Tick, Ende & Verhulst, 2007; Dorsselaer, Zeijl, Eeckhout, Bogt & Vollebergh, 2007

<sup>10</sup> Van Lieshout, 2009; Van der Wolf & Van Beukering, 2009

De toename van het aantal kinderen met ernstige gedragsproblematiek lijkt dus meer te maken te hebben met een betere bekendheid en verhoogde ontvankelijkheid van zogenaamde diagnostische kennis onder praktijkprofessionals en ouders. Ook het rugzakbeleid maakt het aantrekkelijk om een diagnose of een DSM-classificatie te hebben; als een kind, via psychodiagnostisch onderzoek vastgestelde gedragsproblematiek heeft, dan is daar extra geld en facilitering voor beschikbaar vanuit de LGF-wetgeving. Hierdoor is het dus lonend om kinderen met gedragsproblemen op te sporen en te laten onderzoeken <sup>11</sup>.

Echter, in de praktijk is het erg moeilijk om aan te geven wanneer gedrag nu precies probleemgedrag is. Schattingen van prevalentie van gedragsproblemen lopen uiteen van 4 tot 23%. Dit hangt af van het land waarin de gegevens zijn verzameld, de onderzoeksinstrumenten die zijn gebruikt, degene die de oordelen heeft gegeven en de leeftijd van de kinderen en jongeren in kwestie. Vooral de vraag wat precies verstaan wordt onder probleemgedrag is relevant.

Toch staat vast dat de huidige cijfers op steeds hardere gegevens gebaseerd zijn en daardoor een beter houvast kunnen bieden voor beleid. En er blijkt - waar dat dan ook aan ligt - een groei te zijn van aanmeldingen van zorgleerlingen binnen het reguliere onderwijs. Wat dat kan betekenen, blijkt uit een onderzoek van de Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling (LCTI). De LCTI heeft onderzoek gedaan naar de groei van Cluster 4 leerlingen (2006) en bracht adviezen uit die gevolgen hebben voor het reguliere onderwijs: Draag zorg voor een betere toerusting van het regulier onderwijs, zodat gedragsproblemen voorkómen of vroegtijdig beter begeleid worden om aanmeldingen voor Cluster 4 te voorkómen. Maak afspraken welke zorginspanning vanuit het regulier onderwijs verwacht mag worden en ontwikkel een gedifferentieerde toekenning van extra onderwijszorg.

Voor het regulier onderwijs betekent dit, dat het dient te voorzien in mogelijkheden om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag een adequate aanpak te bieden. Europees onderzoek van de *European Agency for Development in Special Needs Education* naar meer inclusieve educatie en klassenpraktijken, laat zien dat juist leerlingen met gedragsmatige en sociaal-emotionele problemen de grootste uitdaging vormen voor de scholen en dat het goed omgaan met verschillen en diversiteit in de klas het grootste probleem vormt in Europese scholen<sup>12</sup>.

Dat het realiseren van deze ontwikkelingen geen eenvoudige exercitie voor het onderwijsveld is, blijkt ondermeer uit de evaluatierapporten en de debatten die daarover gevoerd zijn <sup>13</sup>. De complexiteit betreft niet alleen de wijze waarop een sluitende aanpak tussen vele partners georganiseerd moet worden (structuurvraag), maar betreft ook de vraag wat goed onderwijs en zorg inhoudt voor iedere leerling. Een voorbeeld daarvan is de vraag op welke wijze in het onderwijs het beste omgegaan kan worden met leerlingen met gedragsproblemen.

---

<sup>11</sup> Pameijer, 2008; Gijzen & Pameijer, 2009; Meijer 2004

<sup>12</sup> Inspectie van het Onderwijs, 2009

<sup>13</sup> Vgl. ECPO, 2009; Kamerstuk 31700 VIII, 201

### *De leraar centraal*

Uit al deze onderzoeken en beleidsnota's komt naar voren dat het streven gericht is op verbetering van het reguliere onderwijs en dat de beroepsprofessionals het moeten doen. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat juist leerlingen met gedragsproblemen de grootste uitdaging vormen en dat leraren juist daar de meeste handelingsverlegenheid laten zien. Gegeven de heterogeniteit aan leerlingen met verschillende onderwijs- en zorgbehoeften vraagt dit van leraren adequaat te kunnen omgaan met deze verschillen. Dit legt een druk op de competenties en verantwoordelijkheden van praktijkprofessionals.

In de brief die de derde voortgangsrapportage Passend Onderwijs vergezelt, houdt de staatssecretaris een vurig pleidooi voor 'de leraar centraal' (naast 'de leerling centraal'). Zij pleit voor maatwerkgerichte ondersteuning van leraren en een sterkere positie van ouders <sup>14</sup>.

### *Aanleiding tot de literatuurstudie*

De staatssecretaris van OCW heeft de Onderwijsraad gevraagd hem te adviseren over onderwijs aan zorgleerlingen, mede ook in het kader van de invoering van 'Passend onderwijs'. Het advies dient betrekking te hebben op de sectoren basisonderwijs, voortgezet onderwijs, mbo en het speciaal onderwijs. Het gaat daarbij over hoe het onderwijs aan zorgleerlingen verbeterd kan worden en welke rol de overheid daarin heeft. Met betrekking tot een aantal cruciale vragen is volgens de Onderwijsraad naar verwachting wel informatie en onderzoek voorhanden, maar versnipperd. Vandaar de vraag naar een literatuurstudie.

Specifiek is gevraagd om te focussen op zorgleerlingen met gedragsproblemen. In de literatuurstudie staat de volgende vraag centraal: *Hoe ziet goed onderwijs aan zorgleerlingen met gedragsproblemen eruit?* Vragen die de Onderwijsraad in dit stadium beantwoord wil zien, zijn:

- Welke problemen ervaren scholen precies in het omgaan met zorgleerlingen met gedragsproblemen;
- Waarom lukt het sommige scholen (en leraren) wél goed om te gaan met zorgleerlingen met gedragsproblemen en anderen niet;
- Welke rol speelt het gedrag en de houding van de leraar hierin?

De focus van deze literatuurstudie ligt hierbij op de leraar die in de alledaagse lespraktijk staat. Wat ervaart deze leraar, wat zijn zijn percepties en zienswijzen, hoe denkt de leraar? Maar ook: wat doet deze leraar als hij omgaat met zorgleerlingen met gedragsproblemen, hoe handelt hij? Ook is het belangrijk te weten hoe op schoolniveau onderwijs- en zorgarrangementen worden vormgegeven om de leraar in zijn primaire proces te ondersteunen.

In het volgende hoofdstuk wordt de centrale vraag uitgewerkt in operationele onderzoeksvragen. In hoofdstuk drie wordt de opzet van de literatuurstudie beschreven. Hoofdstukken vier en vijf zullen in het teken staan van de bevindingen en een reflectie daarop. Als laatste worden in hoofdstuk zes de conclusies op een rij gezet.

---

<sup>14</sup> Inspectie van het Onderwijs, 2009

## 2 Operationalisatie van de onderzoeksvragen

### *Introductie*

*Evidence-based* en *practice-based* (inter)nationale wetenschappelijke inzichten zijn van groot belang om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen<sup>15</sup>. Dit geldt zeker als het gaat om het ondersteunen van zorgleerlingen. Wanneer er goede aanpakken of methoden bekend zijn om in het onderwijs de leerling optimaal te ondersteunen dan zouden deze in het onderwijs geïmplementeerd moeten worden.

Overigens wijzen meerdere studies uit dat het implementeren van effectieve methoden een vak apart is en dat het in stand houden van een eenmaal ingevoerde methode ook niet vanzelf gaat<sup>16</sup>. Gersten, die twintig jaar bezig was met het invoeren van *evidence-based* vernieuwingen in het onderwijs, concludeert dat de meeste vernieuwingen na enkele jaren ingezakt bleken. Het implementatieprobleem is dus een punt van serieuze aandacht.

De Onderwijsraad heeft de uit te voeren literatuurstudie neergelegd bij het lectoraat *Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten* van de Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW). In samenspraak met de Onderwijsraad heeft het lectoraat de uitgangsvraag nader uitgewerkt in drie onderzoeksvragen:

1. In welke mate ervaren leraren handelingsverlegenheid in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen; waarin uit zich die en welke factoren zijn van invloed op de mate van handelingsverlegenheid?
2. Welke aanpakken worden in de literatuur beschreven voor effectief leraarsgedrag voor de omgang met leerlingen met gedragsproblemen?
3. Welke onderwijszorgarrangementen op schoolniveau zijn effectief in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen?

Om een nauwkeurig antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen is het van belang dat de diverse begrippen die in de vragen voorkomen eenduidig worden opgevat. Daarom werken we in de volgende secties de begrippen '(zorg)leerlingen met gedragsproblemen', 'leraar en effectief leraarsgedrag', 'handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid', 'onderwijszorgarrangementen' en 'schoolniveau' eerst verder uit.

### *(Zorg)leerlingen met gedragsproblemen*

Zorgleerlingen worden door de Onderwijsraad gezien als zowel leerlingen die zijn gediagnosticeerd door een deskundige als leerlingen die door de school of leraar zelf als zorgleerlingen worden aangemerkt. In deze literatuurstudie wordt deze omschrijving gevolgd. In de literatuur zijn er verschillende conceptualisaties van een zorgleerling<sup>17</sup>. De definitie van een zorgleerling ligt niet vast. In de Angelsaksische literatuur komen we vaak termen tegen als leerlingen met *special educational*

---

<sup>15</sup> Vgl. Onderwijsraad, 2006; Dijsselbloem, 2008

<sup>16</sup> Harinck & Veerman, 1995; Gutkin & Curtis, 2009, Gersten, Vaughn, Deshler & Schiller, 1997; Gersten, Chard & Baker, 2000

<sup>17</sup> Vgl. Smeets & Van Gennip, 2005; Feinberg & Hetherington, 2001

*needs*, leerlingen met *special needs*, *students at risk*, leerlingen met *emotional and behavioral disorders (ebd)*, leerlingen met *behavioral problems*, *classified students*.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) spreken liever niet van een risico- of een zorgleerling, maar van risicosituaties. Het belast zijn met risicofactoren door een leerling hoeft niet altijd tot problemen te leiden. Een leerling kan ook beschermende- en compenserende factoren in zichzelf of in zijn omgeving hebben die maken dat psychopathologie zich niet hoeft te ontwikkelen.

In dit literatuuronderzoek definiëren we zorgleerlingen als leerlingen (al dan niet gediagnosticeerd) die in de gegeven context dusdanig tot problemen leiden dat de leraar in de onderwijsleersituatie handelingsverlegenheid ervaart en/of waarvan geconstateerd wordt (al dan niet gediagnosticeerd) dat de leerling belemmerd wordt in zijn/haar ontwikkeling.

Als het om gedragsproblemen gaat, blijkt uit de literatuur steeds weer dat het erg lastig is om precies aan te geven wanneer gedrag problematisch is of wat nu probleemgedrag is. Zoals we al aangaven is het afhankelijk van in welk land gegevens zijn verzameld, welke onderzoeksinstrumenten gebruikt zijn, wie de informanten zijn geweest, op welke situatie het probleemgedrag betrekking heeft, en de leeftijd van het kind of de jongere.

Het is gangbaar om onderscheid te maken tussen internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Maar een groot probleem bij de beoordeling van gedragsproblemen vormt het gebrek aan criteria om de juistheid en validiteit van oordelen over kindgedrag aan af te meten. Aangezien iedere informant het gedrag van het kind vanuit zijn of haar perspectief bekijkt, is het verzamelen van zoveel mogelijk informatie over het gedrag van het kind nog de beste manier om er mee om te gaan. Hoewel er verschillende procedures zijn ontwikkeld om informatie uit verschillende bronnen te combineren en te structureren, is geen van deze procedures tot nu toe de beste gebleken. Kortom: gedragsproblemen kunnen dus informant-, situatie-, context- en cultuurspecifiek zijn<sup>18</sup>.

Daarnaast wordt er bij gedragsproblemen, ook in de onderwijssituatie, al snel gekeken naar stoornissen die geclassificeerd worden op basis van de DSM-IV-TR. Dit zijn bijvoorbeeld stoornissen als de oppositioneel-opstandige en de antisociale stoornis, ADHD en PDD-NOS. Van der Ploeg (2005) formuleert probleemgedrag als volgt "We spreken van probleemgedrag als ouders, leraren en andere personen dit gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels en/of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on)gezondheid. In het eerste deel van deze omschrijving wordt probleemgedrag gerelateerd aan normen en waarden, terwijl in het tweede deel wordt verwezen naar de feitelijke en inhoudelijke kennis met betrekking tot probleemgedrag" (p.27). De vraag in hoeverre ervaren probleemgedrag daadwerkelijk probleemgedrag betreft wordt ook onderschreven door Scholte, Berckelaer-Onnes en Quartel (2005). Volgens hen blijken ouders en leraren vaak een uiteenlopende mening te hebben over de sociaal-emotionele problematiek van kinderen.

Opgemerkt moet worden dat onderzoeksresultaten dus niet zonder meer bruikbaar zijn om een antwoord te geven op de hoofdvragen van deze studie. Zo is het de vraag in hoeverre de indelingen

---

<sup>18</sup> Kroes, 2006

in soorten gedragsproblemen, zoals gebruikelijk is in de (jeugd)hulpverlening, relevant zijn voor het onderwijs. Vanuit het gezichtspunt van het onderwijs is niet elke gedragsstoornis automatisch een onderwijsprobleem. Soms vragen verschillende gedragsstoornissen om eenzelfde handelingsrepertoire: zo is het bieden van duidelijkheid en structuur zowel voor leerlingen met ADHD als voor leerlingen met aan autisme verwante gedragsstoornissen van belang.

Van professionele onderwijsproblemen is sprake als een leraar constateert dat een bepaalde leerling een leer- of gedragsdoel niet behaalt. De eventuele stoornis die aan het gedrag ten grondslag ligt vormt niet de rechtstreekse verklaring voor het niet halen van het doel, maar is een indirecte factor die verschillende doorwerkingen kan hebben in de concrete onderwijssituatie<sup>19</sup>. Pas uit een analyse van de actuele onderwijsleersituatie zal moeten blijken hoe groot de invloed van deze indirecte factor is op het niet behalen van de beoogde doelen.

Door onderscheid te maken tussen onderwijsdoelen die een leraar nastreeft, en onderwijsmiddelen (onderwijsleersituaties) die de leraar inzet om die doelen te bereiken, kan vervolgens onderscheid worden gemaakt tussen leerlingen die (nagestreefde/vastgestelde/reëel haalbare) onderwijsdoelen niet behalen en leerlingen die gedrag vertonen dat de leraar hindert om een (gewenste/nagestreefde/reëel gangbare) onderwijsleersituatie te creëren. In het eerste geval wordt een beroep gedaan op andere bekwaamheden van de leraar dan in het tweede geval.

In deze literatuurstudie hebben we daarom het begrip (zorg)leerlingen met gedragsproblemen breed opgevat. We definiëren deze leerlingen als leerlingen (al dan niet gediagnosticeerd) die a) er in de gegeven context niet in slagen bepaalde onderwijsdoelen te behalen, of b) gedragingen vertonen die de leraar hinderen om een gewenste of reëel gangbare onderwijsleersituatie te creëren. 'Gedrag' wordt hier opgevat als het vertonen van problematisch gedrag (bijvoorbeeld internaliserend of externaliserend gedrag) maar ook als de aanwezigheid van een gedragsstoornis, zoals vastgelegd in DSM-IV-TR. Beide situaties (a en b) kunnen handelingsverlegenheid bij de leraar oproepen, al zijn het verschillende vormen van handelingsverlegenheid, die wellicht om verschillende soorten interventies vragen.

### *Leraar en effectief leraarsgedrag*

Ook Marzano (2003) geeft in zijn metastudie aan dat de individuele leraar de meest belangrijke factor is voor de ontwikkeling van de leerling. Een goede leraar heeft niet alleen vakkennis, maar kan die kennis ook op een professionele manier inzetten als hij met kinderen werkt. Verder benadrukt Marzano dat sommige studies laten zien dat de 'kwalificaties van leraren' soms zo'n 40% tot 60% van de leerlingprestaties verklaren. De mate waarin de kwalificatie van de leraar aan de prestaties van de leerlingen worden toegeschreven variëren, volgens hem, per studie.

Van Gennip, Marx en Smeets (2007) concluderen in hun studie naar welke competenties leraren in het basisonderwijs moeten hebben om leerlingen met gedragsproblemen adequaat te benaderen, dat het kunnen geven van 'goed onderwijs' een vereiste is om probleemgedrag te voorkomen. Ook bij Van der Wolf en Van Beukering (2009) staat de leraar centraal. Volgens hen moeten leraren borg staan voor goed adaptief onderwijs. Hun uitgangspunt is "dat 95% van de aanpak van

---

<sup>19</sup> Meijer, 2009

gedragsproblemen gerealiseerd kan worden in het primaire proces, in de relatie tussen de leraar en de leerlingen in het perspectief van de opdracht van de school” (p. 11). Zij constateren dat betrekkelijk weinig studies ingaan op het denken en handelen van de leraar als factor bij het ontstaan en voortbestaan van gedragsproblemen van leerlingen. Zij vinden dat men zich in de literatuur veelal richt op het vaststellen van problematische kind- en gezinskenmerken. De percepties en overtuigingen van de leraar worden niet vaak als uitgangspunt genomen. Voorts stellen ze dat sinds de jaren tachtig er een verschuiving heeft plaatsgevonden in onderzoek waarin gaandeweg de opvattingen en overtuigingen van leraren (en leerlingen) worden meegenomen: *teacher-cognition research*<sup>20</sup>.

Effectief leraarsgedrag heeft weliswaar veel te maken met hun eigen percepties en overtuigingen, maar komt uiteindelijk tot uitdrukking in de mate waarin leerlingen doelen bereiken. Deze doelen kunnen te maken hebben met leerprestaties, maar ook met gedrag. Een effectieve leraar is iemand die kans ziet om onderwijsleersituaties planmatig in te richten en daarbij rekening weet te houden met situationele omstandigheden: deze individuen in deze groep, op dit moment, met deze specifieke doelen voor ogen.

Uit onderzoek blijkt steeds duidelijker dat de (wederkerige) relatie tussen de leerling en leraar van grote invloed is op het functioneren van leerlingen. Niet alleen bij taal- en rekenproblemen, maar ook bij een effectieve preventie van gedragsproblemen blijkt goed onderwijs en de relatie tussen leraar en leerling de meest belangrijke factor volgens Van der Wolf en Van Beukering<sup>21</sup>. De invloed van deze wederkerige relaties zorgen er tegelijkertijd voor dat - zoals verschillende auteurs benadrukken - het niet toereikend is om leraren een kant-en-klaar handelingsrepertoire aan te bieden<sup>22</sup>. Ponte spreekt liever van het vergroten en benutten van de handelingsruimte. Het is aan de leraar om die handelingsruimte in te zetten, rekening houdend met de specifieke omstandigheden, waarin een probleem zich voordoet. Juist dat vermogen om te kunnen inschatten wanneer een ‘effectieve’ interventie feitelijk bruikbaar is, kenmerkt de professionele leraar. Of, zoals Patton (1986) het eerder formuleerde: *“Something works, except where and when it doesn’t work”*.

Het feitelijk vaststellen van de effecten van het leraargedrag heeft, zoals we hierboven al stelden, wat meer voeten in de aarde bij gedragsproblemen dan bij leerproblemen. Dat heeft enerzijds te maken met het gegeven dat in de wet leerdoelen concreter geformuleerd zijn dan gedragsdoelen en dat er bij het bereiken van leerdoelen meer gewerkt wordt met uitgewerkte programma’s (methoden) dan bij het bereiken van gedragsdoelen. Ook zijn er minder goede instrumenten en normeringen beschikbaar voor het beoordelen van gedrag dan voor het beoordelen van leerprestaties. Het vaststellen van gedragsverbeteringen zal daarom wat vaker plaats moeten vinden via subjectieve procedures, zoals het oordeel van leraar, ouders of ander schoolpersoneel.

In deze literatuurstudie definiëren we effectief leraarsgedrag –in lijn met de eerdere omschrijving van zorgleerlingen- op de volgende wijze: leraargedrag bij zorgleerlingen is effectief als het leidt tot

---

<sup>20</sup> Shulman, 2004

<sup>21</sup> Van der Wolf & Van Beukering, 2009; vgl. Verschueren, 2009; Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski & Tremblay, 2007; Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx & Soenens, 2008

<sup>22</sup> Ponte, 2009

het beter bereiken van onderwijsdoelen, ofwel tot een vermindering van probleemgedrag dat interfereert met het opzetten van onderwijsarrangementen door de leraar. Het effect kan blijken uit objectieve maten, zoals testcores, maar ook uit meer subjectieve bronnen, zoals beoordelingen van de ouders, de leraar of het kind zelf.

### *Handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid*

In de onderwijspraktijk en zeker als het gaat om het bieden van zorg, is handelingsverlegenheid een veelvuldig gebruikt begrip<sup>23</sup>. Een verheldering van het begrip handelingsverlegenheid wordt vaak achterwege gelaten. Wanneer spreken we van handelingsverlegenheid bij een leraar? Wanneer de leraar denkt geen oplossing meer te weten (perceptie), wanneer de leraar stress ervaart bij zijn of haar dagelijkse werkzaamheden en met de omgang met een bepaalde leerling (emoties)? Of als de aanpak in de omgang met leerlingen onvoldoende resultaat oplevert (ineffectieve aanpak)?

Het beroep van leraar wordt gekenmerkt door weinig controleerbare procedures en technieken. Dit heeft te maken met de context waarin leraren hun handelen en activiteiten vorm geven. De leraar wordt op school dagelijks geconfronteerd met vragen en behoeften van mensen (zoals leerlingen, ouders, collega's en andere praktijkprofessionals, beroepsopvoeders, etcetera). Daarnaast heeft hij te maken met richtlijnen van de wet en de normen en waarden in zijn eigen schoolcontext. Deze handelingsruimte is een bron voor keuzes, dilemma's en dus van spanning en mogelijk stress<sup>24</sup>. Aan leraren wordt gevraagd om Passend onderwijs vorm te geven door middel van adaptief onderwijs, onderwijs op maat, ingaan op verschillen en goed onderwijs. Leraren moeten dus steeds zoeken naar goede oplossingen binnen het geformuleerde wettelijke beleid van de overheid, het door hun schoolbestuur geformuleerde beleid en hun eigen normatieve professionaliteit. Handelingsverlegenheid kan worden opgevat als datgene wat de leraar benoemt of ervaart - zoals twijfels, stress, tekorten in kennis en/of vaardigheden, tekorten in competenties - in het niet doelmatig kunnen handelen binnen de handelingsruimte in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen. De ene leraar ervaart in vergelijkbare situaties meer stress dan de andere. In de literatuur wordt hierbij vaak het begrip *resilience* gebruikt; leraren met meer veerkracht ervaren minder stress dan leraren met minder veerkracht. Handelingsverlegenheid is daarmee een subjectief en relatief begrip.

In een poging om handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid ten aanzien van zorgleerlingen zo veel mogelijk te ontdoen van het subjectieve en relatieve karakter, koppelt Meijer (2009) de ervaren problemen aan onderwijsdoelen. Onderwijsdoelen, zoals we al eerder stelden, hebben betrekking op zowel leerdoelen als gedragsdoelen die de school met leerlingen wil bereiken, individueel, dan wel collectief. Doelen kunnen variëren per school en in de tijd. Maar voor elke leraar geldt dat zich professionele werkproblemen voordoen, wanneer onderwijsdoelen niet bereikt (dreigen te) worden. Daarnaast signaleren leraren bij veel leerlingen problematiek die niet direct in relatie gebracht kan worden met onderwijsdoelen. Beide vragen in het onderwijs om aandacht; door een helder onderscheid aan te brengen tussen 'onderwijsproblemen' (als onderwijsdoelen niet bereikt worden) en 'andere kindproblematiek', wordt duidelijk waar we te maken hebben met

<sup>23</sup> Schoorl & Van den Bergh, 1995; Carlier, Kousemaker & Sigmond-De Bruin, 1993; Van Lieshout, 2009

<sup>24</sup> Pines, 2002; Van der Wolf & Van Beukering, 2009

professionele werkproblemen van een leraar en met problematiek die om een aanpak vraagt van andere volwassenen en/of andere disciplines.

### *Onderwijszorgarrangementen*

Onder onderwijszorgarrangementen verstaan we het geheel aan handelen dat passend is bij de onderwijszorgbehoefte van leerlingen met gedragsproblemen. Het betreft een breed handelingsrepertoire dat de leraar dan wel de school als organisatie kan inzetten voor a) alle leerlingen, b) risicoleerlingen en c) geïndiceerde leerlingen.

Goed pedagogisch en didactisch onderwijs blijkt de meest effectieve preventie te zijn van gedragsproblemen<sup>25</sup>. Daarbij worden adequate instructie in uitdagende leeromgevingen en een positieve basishouding van leraren in het omgaan met verschillen als belangrijke factoren gezien. Het grootste gedeelte van de leerlingen gedijt daar goed bij.

Een gedeelte van de leerlingen kan aangeduid worden als risicoleerlingen. Ook voor deze leerlingen dienen leraren passend handelingsrepertoire te bezitten. In dit verband wordt gesproken van effectief adaptief onderwijs waarbij de leraar weliswaar nog steeds de spil is, maar waarbij de leraar zich gesteund voelt op schoolniveau. Effectief adaptief onderwijs vergt een teamvisie en een gezamenlijke verantwoordelijkheid die zichtbaar is in de schoolcultuur<sup>26</sup>. Om dit goed te kunnen doen is samenwerking met andere partners en ondersteuning van de leraar een eerste vereiste<sup>27</sup>. Een nog kleiner aantal leerlingen zal dusdanige onderwijszorgbehoeften vertonen dat een indicatie voor intensieve zorg noodzakelijk is. Ook voor deze leerlingen zal in een inhoudelijk aanbod voorzien moeten worden (in welke onderwijssetting dan ook). Intensieve ondersteuning is dan aangewezen. Dat kan gebeuren via begeleiding van de leraar of door (tijdelijke) plaatsing van de leerling in een speciale setting. Gijzen en Pameijer (2009) spreken in dit verband van handelingsgericht integraal indiceren, waarbij de toekenning van onderwijs- en zorgarrangementen expliciet plaatsvindt op basis van de behoeften van kind en omgeving. Naast de onderwijsbehoeften worden hier ook de opvoedingsbehoeften van een kind meegenomen evenals de ondersteuningsbehoeften van ouders, door de leraar, maar ook door de school als organisatie.

Om onderwijszorgarrangementen zoals hiervoor geformuleerd goed vorm te geven, is een nauwe samenwerking van de leraar, de schoolinterne begeleiders en zorgspecialisten, het schoolmanagement, de ouders en de begeleiders uit de zorg en hulpverlening noodzakelijk.

### *Schoolniveau*

Leraren maken deel uit van een team en een schoolorganisatie. De mate waarin leraren zich gesteund zien door collega's en management bepaalt mede hun handelen. Pedagogisch beleid van een school en onderwijskundig leiderschap zijn dan ook van invloed op hetgeen de leraar in de klassenpraktijk kan realiseren<sup>28</sup>. De mate waarin een school de leraar de gelegenheid biedt om zich professioneel te ontwikkelen in het 'omgaan met gedragsproblemen' is daarbij een belangrijk aspect. De leraar zelf is daarbij het belangrijkste instrument: methodes, procedures en aanpakken staan en vallen met de wijze waarop de leraar middelen weet in te zetten in de dagelijkse praktijk. Daarbij is

---

<sup>25</sup> Van der Wolf & Van Beukering, 2009

<sup>26</sup> Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009

<sup>27</sup> Meijer, 2009

<sup>28</sup> Marzano, 2003

van belang dat de leraar zich gesteund weet door collega's en begeleiders en daarbij niet alleen kijkt naar aanpakken voor individuele leerlingen, maar ook naar aanpakken voor groepen.

Leraren hebben tevens te maken met verwachtingen, competenties, waarden en normen van ouders/verzorgers. De mate waarin zij hiermee rekening houden bij de ondersteuning van de ouders, is medebepalend voor het succes van die ondersteuning. Steun van de ketenpartners, die evenals zij zelf 'frontwerkers' zijn, is hierbij soms onontbeerlijk. Deze ketenpartners treffen we aan bij onder meer: Bureau Jeugdzorg, GGZ, JGZ, Jeugdhulpverlening, stichting MEE, Centra voor Jeugd en Gezin, politie, jeugdwerkers en paramedici.

In deze literatuurstudie is het begrip 'schoolniveau' breed opgevat. Het verwijst naar alle participanten (opgevat als structuren) die een rol vervullen bij het functioneren van de leraar in de omgang met leerlingen met een gedragsprobleem. Dit kunnen schoolleiders zijn, maar ook ouders of ketenpartners.

### 3 Opzet van de literatuurstudie

#### *Zoektermen*

Bij het uitvoeren van de literatuurstudie hebben we ons laten leiden door de hoofdvraag en de onderscheiden onderzoeksvragen zoals die in voorgaand hoofdstuk uitgewerkt zijn. Zoals al eerder is benadrukt, worden termen, begrippen en concepten zoals in de drie deelvragen naar voren komen vaak op diverse wijze opgevat. Voorafgaand aan het zoeken naar literatuur zijn daarom door een panel van experts per onderzoeksvraag zoektermen gedefinieerd. Daarbij is er onderscheid gemaakt tussen sleutelzoektermen en hulpzoektermen. Door sleutelzoektermen, (zoals leraar, onderwijs, gedragsproblemen), te combineren is het spectrum van beschikbare literatuur in kaart gebracht. De hulpzoektermen zijn gebruikt om de gevonden literatuur systematisch door te nemen en te categoriseren. Hulpzoektermen bevatten dus impliciete veronderstellingen waarvan we verwachtten dat die mogelijk een rol zouden kunnen spelen bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Dit laat echter onverlet dat de literatuur ook onderzocht is naar overige kenmerkende aspecten. Indien deze overige kenmerken in verschillende bronnen voorkwamen werd deze gecategoriseerd, zodat eveneens op inductieve wijze een betrouwbaar en valide antwoord op de onderzoeksvragen gegeven zou kunnen worden <sup>29</sup>.

#### *Zoekstrategie*

- a. Om tot een goede, betrouwbare en valide beantwoording van de onderzoeksvragen te komen hebben we vooraf de volgende zoekstrategie vastgelegd met betrekking tot het zoeken van literatuur. Er is gezocht in vier elektronische databases: ERIC, PsychInfo en Psycarticles en ScienceDirect naar studies gepubliceerd in de jaren 1999 tot heden. De reden om ons te beperken tot publicaties van de laatste tien jaar is dat onderwijs en onderzoek sterk aan verandering en ontwikkeling onderhevig is. Uitgangspunten en inzichten die tien jaar geleden als leidend werden gezien, zijn tegenwoordig achterhaald.
- b. Bij het gebruik van de databases is in eerste instantie gezocht binnen *peer reviewed* <sup>30</sup> *journals*. Het gebruik van dergelijke *journals* waarborgt namelijk dat er al een eerste wetenschappelijke screening heeft plaatsgevonden ten aanzien van de representativiteit, betrouwbaarheid en validiteit van de bevindingen. Als deze niet gevonden werden, is gezocht binnen andere *journals*. We hebben ons daarbij zoveel mogelijk gericht op *journals* met een *impact factor* van 1 of hoger.
- c. Een geselecteerd aantal tijdschriften is handmatig doorzocht. Voor het Nederlandstalige gebied zijn dit het *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, *Kind en Adolescent*, *Kind en Adolescent Praktijk*, *Kind en Adolescent Review* en *Pedagogische Studiën*. Dit zijn tijdschriften waarin regelmatig onderzoek wordt gepubliceerd op het gebied van (ortho)pedagogiek, orthodidactiek, ontwikkelingspsychologie, onderwijspsychologie en onderwijskunde. Voor het Angelsaksische gebied is gezocht in diverse *Journals* zoals *Journal of Special Education*, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *Behavior Disorders*, *Journal of School Psychology*, *Journal of Educational Psychology*.

---

<sup>29</sup> Cohen, Manion & Morrison, 2001

<sup>30</sup> Collegiale toetsing

- a. Verder zijn er websites geraadpleegd van gerenommeerde wetenschappelijke instituten op het gebied van onderwijs, zoals de websites van het SCO-Kohnstamm Instituut-Amsterdam, de ITS-Radboud Universiteit Nijmegen, het Nederlands Jeugd Instituut en *What Works Clearinghouse*.
- b. Op basis van de sneeuwbal methode<sup>31</sup> zijn de literatuurverwijzingen in gevonden overzichtsstudies gebruikt om artikelen te vinden die nog niet eerder via de andere zoekprocedures waren gevonden en om de onderwerpen en bevindingen verder te verkennen.
- c. Het panel van experts en leden van de kenniskring is gevraagd artikelen en studies aan te dragen die aan de inclusiecriteria voldeden.

Incidenteel zijn geschikte studies in de zoektocht naar relevante onderzoeksliteratuur geïdentificeerd, die niet geraadpleegd konden worden tijdens de dataverzamelfase tussen juli en september 2009. Studies die in internationale tijdschriften zijn gepubliceerd zijn vaak goed toegankelijk via elektronische databases. Vaak is onderzoek echter ook in boeken en rapporten gepubliceerd, wat het minder toegankelijk maakt.

### *Verwerking en data-analyse*

Ten slotte zijn de relevante publicaties op een eenduidige wijze verwerkt zoals weergegeven in Figuur 3.1.

*Zoekmachines:*

*Uitgevoerd door:*

*Uitgevoerd op datum:*

Zoektermen	Verwijzing	Kenmerkende bevindingen	Abstract	Waarde van de bron	Onderzoeksmethode

*Figuur 3.1* Weergave literatuuranalyseverwerking

Bij elke publicatie zijn met name op basis van de zoektermen de kenmerkende bevindingen, de waarde van de bron en de onderzoeksmethode beoordeeld. Dit omdat - naarmate de bevindingen meer gebaseerd zijn op representatieve studies met deugdelijke onderzoeksmethoden – er hardere antwoorden gegeven kunnen worden op de onderzoeksvragen. Ook Lindsay (2007) benadrukt het belang van goede representatieve studies. Hij merkt overigens op dat dergelijke studies in de United Kingdom (UK) schaars zijn. Bevindingen op basis van (experimenteel) onderzoek, dat in de UK gepropageerd wordt komen volgens Lindsay relatief weinig voor.

---

<sup>31</sup> Cohen, Manion & Morrison, 2001

## 4 Bevindingen

### 4.1. Onderzoeksvraag 1: In welke mate ervaren leraren handelingsverlegenheid in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen; waarin uit zich die en welke factoren zijn van invloed op de mate van handelingsverlegenheid?

#### Zoektermen

Zoals we in paragraaf 2 al stelden, vatten we handelingsverlegenheid op als datgene wat de leraar benoemt of ervaart, zoals vragen, stress, tekorten in kennis en/of vaardigheden binnen de handelingsruimte in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen. Die benoemingen kunnen te maken hebben met het onvoldoende bereiken van leerdoelen of met verstoringen bij het realiseren van leerarrangementen. Belangrijke zoektermen bij dit deel van de literatuurstudie zijn termen als *perceptions of teachers, stress, competencies, teacher burnout* in combinatie met *behavioral problems, externalizing behavior, disruptive behavior, challenging behavior, oppositional behavior, destructive behavior, emotional and behavioral disorders (ebd), antisocial and oppositional disorder, ADHD, ASD, hyperactivity, en autism*. Op basis van deze zoektermen blijken er met name studies uitgevoerd te zijn naar percepties van leraren over leerlingen; studies over de eigen handelingsverlegenheid komen minder voor<sup>32</sup>.

#### Bevindingen

Smeets, Van der Veen, Derriks en Roeleveld (2007) rapporteren dat leraren van mening zijn dat 26% van de leerlingen uit hun klas als problematisch kan worden gezien. Ook in het onderzoek van Van der Veen, Smeets en Derriks (2008) komt naar voren dat ruim een kwart van de leerlingen door hun leraar als zorgleerling wordt gezien. Het meest frequent ervaren leraren een problematische werkhouding bij zorgleerlingen. Volgens Stoutjesdijk en Scholte (2009) wordt regelovertredend gedrag van leerlingen door leraren ervaren als één van de grootste problemen in de klas. Van der Wolf en Van Beukering (2009) verwijzen naar de term 'sociale allergie' geïntroduceerd door Cunningham, Barbee en Druen (1997) om gedrag te duiden dat als storend wordt ervaren als gevolg van voortdurende blootstelling aan dat gedrag (p.223). De voortdurende opeenstapeling van blootstelling aan probleemgedrag maakt dat probleemgedrag zo belastend is.

Het *Teacher Stress Reduction*-project van Everaert en Van der Wolf (2001-2006) geeft antwoord op de vraag wat Nederlandse leraren in het primair onderwijs lastig gedrag vinden en wat het ze 'doet'. Onderzoek hiernaar is schaars<sup>33</sup>. Externaliserend gedrag wordt als het meest problematisch ervaren. Ook drukke, snel afleidbare leerlingen en leerlingen die snel van streek raken, worden door de leraren tot de moeilijkste categorieën gerekend. Minder moeite hebben leraren met faalangstige, perfectionistische en vijandig-agressieve leerlingen. Eveneens onderzochten ze of mannelijke en vrouwelijke leraren in het basisonderwijs hetzelfde type probleemgedrag selecteren als het meest problematische en of ze daarbij dezelfde mate van stress ervaren. De resultaten lieten zien dat

---

<sup>32</sup> Vgl. Dobbs & Arnold, 2009; Van der Wolf & Van Beukering, 2009

<sup>33</sup> Van der Wolf & Van Beukering, 2009

vrouwelijke leraren significant meer incidenten van *challenging behavior* rapporteren. Er werd echter geen evidentie gevonden voor verschillen in stress tussen mannelijke en vrouwelijke leraren. Interessant is dat het gegeven dat 86% van de onderzochte leraren bij een problematische leerling een jongen in gedachten heeft.

Ook Liljequist en Renk (2007) in Zweden vonden dat leraren meer last hebben van externaliserende dan van internaliserende gedragsproblemen. Volgens hen komt dat omdat leraren bij leerlingen met externaliserende gedragsproblemen het idee hebben dat ze een grotere controle dienen te hebben over het gedrag van de leerling dan bij leerlingen met internaliserende gedragsproblemen. Volgens de onderzoekers weerspiegelt dit een breed gedragen veronderstelling bij leraren dat aan angst en depressieve stoornissen een biologische basis ten grondslag ligt. Het ontbreken aan controle over het gedrag van deze leerlingen door de leraren valt, zo is de gedachte, dan ook niet aan hen persoonlijk toe te schrijven. Terwijl stoornissen die te karakteriseren zijn door problematische interpersoonlijke relaties, wel binnen de persoonlijke controle van de leraar liggen. Liljequist en Renk benadrukken dat deze bevindingen overeen komen met bevindingen uit eerder onderzoek: leraren vinden dat leerlingen met externaliserend gedragsproblemen extra lastig zijn, maar ze kunnen het gedrag van deze leerlingen wel meer beïnvloeden dan bij leerlingen met internaliserende gedragsproblemen.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) constateren dat er veelvuldig extern wordt geattribueerd<sup>34</sup> (p. 25). Ze illustreren dat met Amerikaans onderzoek van Ysseldijke, Algozine en Thurlow (2000), waaruit blijkt dat leraren de oorzaak van problemen voor 81% toeschrijven aan de gezinsomstandigheden, voor 14% aan de kinderen zelf, voor 4% aan de school en slechts voor 1% aan hun eigen functioneren en de eigen deskundigheid. Van der Wolf en Van Beukering concluderen dat hardnekkige externe attributies het oplossen van problemen bemoeilijkt.

Ook Dobbs en Arnold (2009) wijzen de percepties van leraren aan als belangrijke oorzaak van handelingsverlegenheid. Op basis van de attributies die leraren hebben van het probleemgedrag van leerlingen, passen zij hun gedrag aan. Met andere woorden: als leraren gedrag van leerlingen - terecht of ten onrechte - als problematisch bestempelen, zullen zij ook hun gedrag daarop ook aanpassen. Dobbs en Arnold (2009) spreken in dit kader dan ook van een *selffulfilling prophecy*. Rubie-Davis (2007) toonde aan dat de verwachting van de docent van invloed is op de feedback die hij de leerling geeft, op de wijze waarop hij vragen stelt en op de wijze waarop hij probleemgedrag reguleert. Ook Boxer en anderen (2006) die onderzoek deden naar agressief gedrag van leerlingen, stellen dat de percepties van leraren over hun leerlingen van groot belang zijn ten aanzien van het in stand houden van agressief gedrag<sup>35</sup>. Het in stand houden van probleemgedrag wordt ook door Hastings (2005) verklaard uit cyclische processen<sup>36</sup>. Volgens hem is er sprake van een cyclische relatie tussen gedrag van het schoolpersoneel en probleemgedrag. Het gedrag van het schoolpersoneel heeft invloed op gedragsproblemen van de leerlingen en hun gedragsproblemen hebben weer invloed op gedrag van het schoolpersoneel. Dit wordt ook wel de *negative reinforcement hypothesis* genoemd. Hastings veronderstelt dat het effect van probleemgedrag op het gedrag van het

---

<sup>34</sup> Attributies: de verklaringen die individuen geven voor gebeurtenissen om hen heen, (Dobbs & Arnold, 2009)

<sup>35</sup> Harinck & Veerman, 1995; Gutkin & Curtis, 2009, Gersten, Vaughn, Deshler & Schiller, 1997; Gersten, Chard & Baker, 2000

<sup>36</sup> Hastings & Brown, 2002

schoolpersoneel wordt gemedieerd door negatieve emotionele reacties van het schoolpersoneel. Met andere woorden, ernstige gedragsproblemen lokken negatieve emotionele reacties uit van het schoolpersoneel. Hastings vindt dat de stress van het schoolpersoneel het beste gezien kan worden als lange termijn uitkomsten van het werken met gedragsproblemen. De dagelijkse emotionele reacties op gedragsproblemen lopen op met de tijd en hebben uiteindelijk een invloed op het welbevinden van het schoolpersoneel op het werk en vervolgens ook op hun algemeen welbevinden. Volgens Hastings is er bewijs dat probleemgedrag leidt tot negatieve emotionele respons bij het schoolpersoneel en dat de typische emotionele reacties op probleemgedrag sterke voorspellers zijn van gerapporteerde burn-out in correlatieve onderzoek. Dus het gedrag van het personeel is een belangrijke variabele in het verklaren van de lange- en korte termijn emotionele reacties van het schoolpersoneel op probleemgedrag.

Kindkenmerken zoals een moeilijk temperament worden gezien als prominente factoren bij het ontstaan van gedragsproblemen, bij de hoeveelheid stress die opvoeders daarover ervaren en de corresponderende manier van reageren. Deze reacties worden op hun beurt weer gezien als een belangrijke factor in de verdere ontwikkeling van probleemgedrag<sup>37</sup>. Greene, Beszterczey en Katzenstein (2002) hebben een vergelijkbaar concept in de schoolcontext geïntroduceerd, namelijk *teaching stress*. Uit de onderzoeken van Greene en collega's blijkt dat de hoeveelheid *teaching stress* substantieel hoger is in interactie met ADHD leerlingen, met name degenen met bijkomende oppositioneel en agressief probleemgedrag. Dat *teaching stress* niet alleen gerelateerd is aan de aanwezigheid van probleemgedrag, maar ook aan de afwezigheid van competent gedrag van de leerling op het gebied van sociale vaardigheden en leerprestaties, wordt duidelijk in het onderzoek van<sup>38</sup>.

Pines (2002) stelt dat de basis voor problemen als stress en burn-out bij leraren ligt in hun wens betekenisvol te willen zijn, zaken voor elkaar te willen krijgen die voor anderen van waarde zijn<sup>39</sup>. Leerlingen met gedragsproblemen verstoren deze behoefte<sup>40</sup> en maken het de leraar moeilijk om zijn zinverlening vorm te geven. Als dat wat de leraar doet geen effect heeft op het kind, als de leerling niet kan profiteren van zijn onderwijsaanbod, dan ervaart de leraar gevoelens van onzekerheid, falen, incompetentie en frustratie. De leraar probeert eerst om dit met extra inzet, tijd en energie op te lossen. Als dat niet lukt, krijgt de leraar de neiging af te haken en juist minder inspanning te leveren. Leraren met een hoog gevoel van eigen effectiviteit (*self-efficacy*), die vertrouwen hebben in hun eigen mogelijkheden om probleemgedrag te kunnen hanteren, zijn minder gevoelig voor stress en burn-out. Dit wil overigens nog niet zeggen dat deze leraren dan ook daadwerkelijk meer effectieve handelingsrepertoires bezitten. Liljequist en Renk (2007) vonden namelijk dat sommige leraren meer ontvankelijk zijn voor het ervaren van stress voortkomend uit de emotionele en gedragsproblematiek van leerlingen dan andere leraren. Volgens hen speelt de persoonlijke *teaching efficacy* van leraren een significante rol in hun beleving van internaliserende gedragsproblemen van leerlingen. Dus leraren met een hogere *efficacy* voelen zich meer geraakt

---

<sup>37</sup> Chess & Thomas, 1986

<sup>38</sup> Abidin & Robinson, 2002

<sup>39</sup> in Van der Wolf & Van Beukering, 2009, p. 214

<sup>40</sup> Vgl. Orpinas & Horne, 2004

door en verantwoordelijk voor de emotionele problemen van hun leerlingen. De interacties die leraren hebben met hun leerlingen blijken dan ook negatief beïnvloed te worden door hun stressniveau. Dat wil zeggen dat leraren met een hoog stressniveau meer disciplinerende maatregelen gebruiken en minder tijd besteden aan het positief omgaan met de leerlingen.

Boxer, Musher-Eizenham, Dubow, Danner en Heretick (2006) vonden eveneens dat de rolopvatting van de leraar en de mate waarop hij onder spanning komt te staan door leerlingen met gedragsproblemen niet alleen kan leiden tot handelingsverlegenheid, maar zelfs tot een burn-out. Zij concluderen op basis van onderzoek dat leraren lesgeven zien als hun belangrijkste rol; het begeleiden van gedrag en/of conflicten oplossen staat voor hen op een minder belangrijke plaats. Zodra hun belangrijkste rol in het gedrag komt, ervaren leraren meer spanning, en stress. Ze ervaren minder grip te hebben op hun klas.

Deze stress kan in bepaalde situaties niet alleen leiden tot een burn-out maar ook tot minder loyaliteit naar de schoolorganisatie<sup>41</sup>. Dat de rolopvatting van invloed is op het handelen van de docent wordt eveneens bevestigd door onder anderen Jordan, Schwartz en McGhie-Richmond (2009) en Rubie-Davis (2009). Zo vonden Jordan en anderen (2009) dat leraren die een positieve opvatting hebben ten aanzien van *inclusive education* meer instructietijd organiseren en effectiever blijken te zijn<sup>42</sup>. Volgens Jordan en anderen begint de ontwikkeling van de rolopvatting al tijdens de opleiding van docenten. Ook de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2009) erkent het belang van de rolopvatting<sup>43</sup>. Zij schrijven dat scholen die goed presteren: "...het daadwerkelijk tot hun verantwoordelijkheid rekenen ook moeilijke leerlingen naar de eindstreep te brengen. Als de leerlingen onvoldoende resultaat behalen, wordt dat niet afgedaan met 'ze kunnen nu eenmaal niet beter', maar beschouwen de leraren dat als een -haast moreel- appel om hun onderwijs te verbeteren. Centraal hierin staat intensief contact tussen leraar en leerling (p.12)".

Orpinas en Horne (2004) rapporteren in het kader van een programma om agressie op school te verminderen een zestal factoren die in het trainingsprogramma van belang bleken, namelijk 1) de kennis en vaardigheden van de leraar in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, 2) het (zelf)vertrouwen van de leraar in het eigen kunnen ten aanzien van de omgang met leerlingen met gedragsproblemen, 3) de verwachtingen van leraren met betrekking tot leerresultaten en gedrag, 4) de competenties van leraren om hun negatieve gevoelens naar leerlingen te kunnen wijzigen in constructieve emoties (emotie regulering), 5) de wijze waarop leraren in staat zijn positief gedrag te bekrachtigen en 6) de aanwezigheid van een leerling-meld systeem<sup>44</sup>. Daarnaast benadrukken zij het belang van een goede relatie met de leerling.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat het niet goed functioneren van bovenstaande factoren bij kan dragen aan de handelingsverlegenheid van de leraar. Verder wijzen Orpinas en Horne (2004) erop dat leraren zelf ook vinden dat ze te weinig training hebben gehad in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Bovendien draagt de druk op leraren om goede leerresultaten te behalen

---

<sup>41</sup> Friedman, 2003 in Boxer e.a., 2006; vgl. Orpinas & Horne, 2004

<sup>42</sup> Jordan & Stanovich, 2001

<sup>43</sup> vgl. Ponte, 2009

<sup>44</sup> Orpinas & Horne lijken hier te verwijzen naar een systeem waarin in leerlingen hun problemen op briefjes in een brievenbus kunnen deponeren waarop de leraar al dan niet op groepsgewijze aanpak actie onderneemt.

volgens hen niet bij aan een goede leeromgeving. Dat een goede opleiding van belang is wordt eveneens bevestigd door Avramidis, Bayliss en Burden (2000). In hun onderzoek naar de percepties van aanstaande leraren op inclusief onderwijs, vonden zij dat deze leraren aanvankelijk positief stonden ten aanzien van inclusief onderwijs. Echter, naarmate de aanstaande leraren een beter beeld kregen van leerlingen met zorgbehoeften, in het bijzonder die met emotionele en/of gedragsproblemen, veranderden de percepties enorm. Het vertrouwen in de eigen competenties zakte significant. Bovendien waren ze van mening dat leerlingen met emotionele en gedragsproblemen potentieel meer zorg en stress zouden geven dan leerlingen met andere zorgbehoeften.

Alvarez (2007) liet 121 leraren van openbare (basis- en middelbare-) scholen in Virginia (Verenigde Staten) een vragenlijst invullen over achtergrondkenmerken van hun lesgeven (hoogte van de opleiding, jaren lesgeven) en reageren op een serie van vier hypothetische vignetten van leerlingagressie. De leraren werd gevraagd de vignetten te waarderen op een 10-puntsschaal wat betreft de oorzaak van de agressie, de controleerbaarheid, de stabiliteit en de intentionaliteit van het gedrag van het kind. Daarna moesten de leraren inschatten in hoeverre het ervaren van zes bepaalde affectieve reacties (zoals gestrest/angstig, hulpeloos/depressief) en zes mogelijke interventies (straffen, dreigen, ondersteunen, verwijzen naar hulp, uitleg van de schoolregels, leraarnascholing, meer leren) op hen van toepassing was.

De resultaten lieten zien dat voorafgaande training invloed had op zowel de affectieve responsen als de gedragsreacties op de hypothetische vignetten. Leraren rapporteerden meer gevoelens van boosheid, stress, hulpeloosheid en irritatie als ze geen voorafgaande training hadden gehad. Verder zijn leraren zonder training meer geneigd om een negatief affect te rapporteren als ze het agressieve gedrag als intentioneel bestempelden, in vergelijking tot leraren met training. Ook factoren zoals stress en burn-out beïnvloedden beslissingen over interventies door de leraar negatief. Met andere woorden, de stress van de leraar kan een lange termijn bijproduct zijn van het perceptieproces dat zich voltrekt als leerlingen agressief gedrag laten zien in de klas. Het lijkt alsof er op leraren, die niet of onvoldoende kundig zijn ten aanzien van agressieve gedragsproblemen en hun aanpak, een sterker appel wordt gedaan. Vaardigheden voor goed klassenmanagement zijn daarom belangrijk voor het proces van het opvoeden van leerlingen. Deze studie liet volgens de onderzoeker zien dat er belangrijke emotionele kosten van agressief gedrag zijn voor leraren.

### *Conclusies*

Onderzoek naar handelingsverlegenheid van leraren is beperkt in aantal. Toch zijn er voldoende studies beschikbaar om een aantal conclusies te rechtvaardigen.

- a. Er zijn duidelijke aanwijzingen dat leraren handelingsverlegenheid ervaren in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Er zijn indicaties dat één op de vier leerlingen door leraren als zorgleerling worden ervaren.
- b. Handelingsverlegenheid uit zich in gevoelens van incompetentie, onmacht, onzekerheid en stress. De leraar heeft het gevoel verantwoordelijk te zijn maar geen passend antwoord te hebben op bepaald probleemgedrag. Wanneer een leraar wel over passend handelingsrepertoire beschikt, het gedrag kan reguleren, nemen de negatieve gevoelens af.

- c. Het zijn met name externaliserende gedragsproblemen die handelingsverlegenheid oproepen. Ook leerlingkenmerken, zoals de aanwezigheid van gedragsstoornissen en een moeilijk temperament leiden tot problemen. Verder leiden de afwezigheid van competent gedrag van de leerling op het gebied van sociale vaardigheden en onvoldoende leerprestaties tot handelingsverlegenheid bij leraren.
- d. Leraren hebben lang niet altijd oog voor het eigen aandeel in de gedragsproblemen van een leerling. Zij zijn geneigd de problemen toe te schrijven aan leerling-kenmerken en/of kenmerken van de situatie.
- e. Handelingsverlegenheid heeft te maken met de rolopvatting van de leraar. Leraren zien zichzelf als primair verantwoordelijk voor het op gang brengen van leerprocessen. Als gedragsproblemen om aandacht vragen, interfereert dat met die primaire rol en raakt de leraar in een spagaat. Hij wordt geraakt in wat hij als de kern van zijn professionaliteit ziet.
- f. Ook de mate waarin de leraar inclusief denkt lijkt van invloed. Leraren (en scholen) die meer inclusief denken, zetten zich effectiever in voor zorgleerlingen, hetgeen de handelingsverlegenheid vermindert. Meer in het bijzonder neemt de handelingsverlegenheid af als de leraar voldoende zelfvertrouwen heeft en voldoende kennis en vaardigheden.
- g. Kennis en inzicht in de leerling met gedragsproblemen en de omgang in de klas door effectief klassenmanagement in zowel de initiële opleiding tot leraar als in de bij- en nascholing zijn belangrijke thema's die de competenties van (aanstaande) leraren vergroten, daarmee hun gevoel van *self-efficacy* vergroten en de handelingsverlegenheid in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen verkleinen.

#### 4.2. *Onderzoeksvraag 2: Welke aanpakken worden in de literatuur beschreven voor effectief leraarsgedrag voor de omgang met leerlingen met gedragsproblemen*

Uit de onderzoeken die bij onderzoeksvraag 1 besproken zijn, blijkt dat regelovertrekend en uitdagend gedrag van leerlingen door leraren wordt ervaren als één van de grootste problemen in de klas. Wat zijn effectieve aanpakken van deze en andere gedragsproblemen in het onderwijs? Leraren corrigeren dit gedrag veelal met het geven van een bevel en uiteindelijk straf. Leerlingen die herhaaldelijk regelovertrekend gedrag vertonen worden vaker gestraft dan hun medeleerlingen<sup>45</sup>. Deze aanpak werkt vaak niet effectief, omdat het nieuw regelovertrekend gedrag uitlokt. Leraar en leerling komen in een negatieve spiraal terecht, waarbij de nadruk ligt op het regelovertrekende gedrag. Effectief leraarsgedrag wordt in deze studie opgevat als leraarsgedrag dat effectief is in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen als het leidt tot het beter bereiken van onderwijsdoelen, ofwel een vermindering van probleemgedrag (gemeten met zowel objectieve maten als normscores als subjectieve maten, zoals beoordelingen van leraren, de leerlingen en/of de ouders).

##### *Zoektermen*

Bij het beantwoorden van onderzoeksvraag 2 is binnen de onderzoeksliteratuur gezocht naar aanpakken, (instructie)strategieën, instructieprocedures en interventies die leraren inzetten binnen de klas in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen om bepaalde onderwijsdoelen te bereiken, zoals een vermindering van het probleemgedrag. In de elektronische databases is gezocht op zoektermen als *classroom-based research, effective teaching, instructional strategies, interventions, teaching behavior, classroom-based intervention* in combinatie met *behavioral problems, externalizing behavior, disruptive behavior, challenging behavior, oppositional behavior, destructive behavior, emotional and behavioral disorders (ebd), antisocial and oppositional disorder, ADHD, ASD, hyperactivity, en autism*. Binnen Nederlandse (onderzoeks)tijdschriften, elektronische bronnen en bronnen van de onderzoekers zelf is gezocht naar klassenmanagement en gedragsproblemen, naar differentiatie en gedragsproblemen, het denken en handelen van leraren bij gedragsproblemen. De zoektocht resulteerde in een belangwekkende *review* van onderzoeksstudies in de vorm van een gids geschreven door de *What Works Clearinghouse* van de *Institute of Education Sciences* in de Verenigde Staten.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat er een rijke traditie is van onderzoek in het kader van het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen in het onderwijs. Toch verschilt het onderzoek nogal. Niet alleen wat betreft de validiteit, de betrouwbaarheid, de context en lange termijn effecten, maar ook de focus van het onderzoek. Op basis van de gevonden (inter)nationale literatuur zijn studies geïdentificeerd die als volgt te onderscheiden zijn:

---

<sup>45</sup> Nelson & Roberts, 2000

1. Onderzoek naar *classroom-based research*, waarin de leraar de aanpak, instructiestrategie/procedure, interventie, behandeling of componenten van de interventie/behandeling uitvoert en gekeken wordt naar het effect op het probleemgedrag.
2. Onderzoek naar de perceptie en waarneming van de leraar van de gedragsproblematiek en de gekozen aanpak in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen.
3. Onderzoek naar de effecten van (preventieve) gedragsprogramma's binnen de klas op het probleemgedrag van de leerlingen.

Er zijn veel relevante onderzoeksstudies geïdentificeerd, maar deze konden tijdens de dataverzamelfase van juli tot en met september 2009 niet allemaal verkregen worden. Niet opgenomen zijn studies waarvan de doelgroep bestaat uit kinderen afkomstig van de peuterschool of *preschool*, *crèche* en *kindergarten*.

### Overzicht

In het vervolg van deze paragraaf worden de verschillende onderzoeken achtereenvolgens beschreven en wordt ingegaan op *classroom-based research* (paragraaf 4.2.2), onderzoek naar de perceptie van leraren en de aanpakken die leraren inzetten om om te gaan met gedragsproblemen (4.2.3) en de laatste subparagraaf wordt onderzoek naar de effecten van (preventieve) gedragsinterventies binnen de klas besproken (paragraaf 4.2.4).

Voorafgaande daaraan wordt in paragraaf 4.2.1 eerst het rapport beschreven van het *What Works Clearinghouse*<sup>46</sup> over omgang met gedragsproblemen in de basisschool.

#### 4.2.1. *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom*<sup>47</sup>

Dit rapport van *What Works Clearinghouse* (WWC) is belangwekkend omdat de auteurs systematisch onderzoek van de laatste 20 jaar bijeen hebben gebracht over het onderwerp vermindering van gedragsproblemen in het primair onderwijs<sup>48</sup>. Het betreft uitsluitend onderzoek binnen de Verenigde Staten. Het rapport heeft de vorm van een zogenaamde *Practice Guide* en is bedoeld voor leraren in het regulier onderwijs (*general education*). Kenmerkend voor de *Practice Guide* is dat deze wordt onderworpen aan *peer review* (collegiale toetsing) en dat er specifieke *evidence based* richtlijnen zijn opgenomen. Deze zijn gebaseerd op bewijs geleverd vanuit experimentele evaluaties, expert analyses van gedragsmatige interventie strategieën en programma's tot en met studies naar een enkel geval of enkele gevallen, zogenaamde *single subject designs*. Daarbij waardeert WWC experimentele en quasi-experimentele studies het hoogst. Op basis van het onderzoek dat Epstein en anderen (2008) hebben bekeken, hebben ze vijf aanbevelingen opgesteld voor de vermindering van gedragsproblemen in het basisonderwijs. Bij deze aanbevelingen hebben ze het niveau van bewijsvoering (sterk, gemiddeld of laag) aangegeven.

---

<sup>46</sup> Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008

<sup>47</sup> Epstein e.a., 2008

<sup>48</sup> De *What Works Clearinghouse* (WWC) in Amerika voert literatuurreviews uit voor de *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences (IES)*. De standaarden voor bewijs zijn gerangschikt in sterk bewijs, gemiddeld bewijs en laag bewijs (zie voor meer informatie [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/references/review\\_process](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/references/review_process)).

De vijf aanbevelingen voor de vermindering van gedragsproblemen in het basisonderwijs met hun niveaus van bewijsvoering zijn:

- *Aanbeveling 1: Specificeer en analyseer het probleemgedrag en de condities die het probleemgedrag oproepen of versterken (gemiddeld bewijs).* Uit het onderzoek komt naar voren dat het succes van een gedragsinterventie afhangt van het identificeren van de specifieke condities waaronder het gedrag voorkomt (dat zijn de oorzaken en gevolgen van het gedrag). Het advies is dat de leraar de condities waaronder het probleemgedrag zich wel of niet voordoet nauwkeurig observeert. Deze informatie kan dan gebruikt worden om effectieve en efficiënte interventie strategieën te ontwerpen die ingaan op de specifieke behoeften van de individuele leerling in de klas. Deze eerste aanbeveling benadrukt dat het belangrijk is dat leraren informatie verzamelen over belangrijke aspecten van het probleemgedrag in de klas. Het bewijs wordt gebaseerd op de resultaten van een aantal gevalsstudies. In deze studies is te zien dat de leraren een bijdrage leverden aan het maken van deze gedragsanalyses. Het WWC wil hiermee niet zeggen dat leraren zelfstandig functionele gedragsanalyses moeten maken, maar wel dat ze kunnen profiteren van observeren en het verzamelen van gegevens over waar, wanneer en waarom een bepaald probleemgedrag zich voordoet.
- *Aanbeveling 2: Verander de leeromgeving van de klas om het probleemgedrag te verminderen (sterk bewijs).* Veel effectieve klasseninterventies om probleemgedrag te verminderen, bestaan uit het veranderen of weglaten van factoren die het gedrag uitlokken (zogenaamde *behavioral hot spots*). Door klassencondities te veranderen of aan te passen kunnen leraren de frequentie en de intensiteit van het probleemgedrag beïnvloeden. Hiertoe moeten ze goed weten wat de *behavioral hot spots* zijn in hun klassen. Dat kunnen zijn: de tijd van de dag, de plaats in de klas of school waarop een activiteit is geroosterd of het type instructieactiviteiten. De leraar kan bijvoorbeeld de aard van de instructiegroepjes veranderen, de leerlingen ergens anders laten zitten, de volgorde of de snelheid van de lees- of rekeninstructie aanpassen, etcetera. Veranderingen zitten in het opnieuw arrangeren van de omgeving, het schema of de leeractiviteiten, of het individueel aanpassen van de instructie om de betrokkenheid van de leerling te verhogen en het taakgericht gedrag te stimuleren. Meer in het bijzonder blijken ten eerste preventief klassenmanagement en ten tweede directe en gedifferentieerde instructiestrategieën belangrijk. Bij preventief klassenmanagement ligt de nadruk op de aandacht van de leraar voor specifieke omgevingsfactoren die probleemgedrag uitlokken en bij gedifferentieerde instructiestrategieën op het verhogen van de betrokkenheid van de leerling. Onder preventief klassenmanagement valt het realiseren van een geordende en positieve klassenomgeving door het aanreiken en blijven aanreiken van regels en routines, het bekrachtigen van adequaat gedrag van individuele en groepen leerlingen, het inoefenen van principes door modelleren en oefening, het aanreiken van activiteiten aangepast aan de het tempo van de verschillende leerlingen in de klas, het aanmoedigen van *peer tutoring* als instructiestrategie. Onder directe instructie valt het opdelen van de instructie in kleine stappen, het verhogen van de mogelijkheden voor de leerling om te reageren, het inbouwen van keuzemogelijkheden, en het samenwerken in tweetallen.
- *Aanbeveling 3: Reik nieuwe vaardigheden aan en bekrachtig deze om adequaat en gewenst gedrag te verhogen en om een positief klasklimaat te behouden (sterk bewijs).* Probleemgedrag kan tekorten in bepaalde sociale vaardigheden en het uitvoeren van gedragsregels reflecteren.

Leraren moeten daarom leerlingen expliciet en actief sociale vaardigheden en gedragsregels aanleren zodat probleemgedrag vervangen kan worden. Leraren gebruiken hierbij strategieën die niet alleen gericht zijn op individuele leerlingen maar ook op de hele klas. Door dit zo te doen kunnen leraren leerlingen met gedragsproblemen helpen hoe, wanneer en waar ze deze nieuwe vaardigheden moeten oefenen en de mogelijkheden verhogen dat leerlingen het adequate gedrag zullen laten zien (door blootstelling aan normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten). Tevens stimuleren leraren een positief klasklimaat. Epstein en anderen (2008) benadrukken dat in veel van deze studies gekeken is naar de effecten van meerdere componenten van deze veelomvattende interventiepakketten. Dit maakt het methodologisch lastig om te bepalen wat de specifieke effecten zijn van bijvoorbeeld het handelen van de leraar of de bijdrage van de ouder.

- *Aanbeveling 4: Investeer in de relatie tussen professionele collega's en de familie van de leerling om steun en support te krijgen (gemiddeld bewijs).* Sociale relaties en mogelijkheden tot samenwerking kunnen een belangrijke rol spelen in het ondersteunen van leraren om storend gedrag te hanteren binnen de klas. De WWC beveelt aan dat leraren deze relaties aangaan met ouders, schoolpersoneel en gedragsdeskundigen zodat deze hen kunnen voeden met nieuwe inzichten, strategieën en steun. Begeleiding en advies van andere leraren die te maken hebben gehad met hetzelfde probleemgedrag kunnen een welkome en effectieve steun zijn. Onderzoek suggereert dat scholen met sterke relaties tussen leraren onderling leraren hebben die meer bereid zijn om te leren en nieuwe dingen willen uitproberen. Ook kan samenwerking met andere professionals in de school, die ervaren zijn in gedragsmanagement, ondersteunend zijn als ook consultatie met experts in gedragsmanagement zoals schoolpsychologen. Als laatste kan partnerschap met ouders effectief zijn.
- *Aanbeveling 5: Stel vast of de problemen schoolbreed zijn en bepaal of het dan goed is om schoolbrede strategieën en programma's in te zetten (gemiddeld bewijs).* Als probleemgedrag schoolbreed ervaren wordt dan blijkt het met name van belang te zijn om strategieën en programma's te implementeren, die bewezen effectief zijn in het verminderen van negatieve interacties en het stimuleren van positieve interacties. Leraren kunnen in samenspraak met ander schoolpersoneel (administratie, speciale leraren, etcetera) profiteren van een schoolbrede aanpak om gedragsproblemen te reduceren en het bevorderen van positieve sociale interacties tussen leerlingen en het schoolpersoneel. Dit type systemische benadering vereist een gedeelde verantwoordelijkheid van iedereen op school. In de Verenigde Staten zijn momenteel 7400 scholen nationaal bezig om schoolbrede gedragsaanpakken (*schoolwide behavior support*) te implementeren. Veel van deze schoolbrede programma's kenmerken zich door een sterke betrokkenheid en samenwerking tussen leraren en ander schoolpersoneel, gezinnen en ouders in hun focus om positief sociaal gedrag aan te reiken.

Per aanbeveling geven de auteurs adviezen voorzien van concrete voorbeelden hoe de aanbeveling te kunnen uitvoeren. Mogelijke beren op de weg worden beschreven en er worden suggesties gegeven hoe deze op te lossen. Zie de puntsgewijze weergave in figuur 4.1; voor concrete voorbeelden, valkuilen en oplossingen wordt verwezen naar het volledige rapport <sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Epstein, e.a., 2008

De eerste drie aanbevelingen omvatten volgens Epstein en anderen strategieën die leraren meteen kunnen uitvoeren in hun klassen. Onderliggend aan deze vijf aanbevelingen is de notie dat gedrag geleerd is en dat het gedrag van kinderen wordt gevormd door verwachtingen en voorbeelden van belangrijke volwassenen in hun leven en door hun leeftijdsgenoten. Leraren in het reguliere basisonderwijs zijn belangrijke volwassenen voor hun leerlingen en spelen dus een belangrijke rol in zowel het proactief lesgeven als het bekrachtigen van adequaat leerling-gedrag en dus in het verminderen van probleemgedrag dat leren in de weg staan.

Volgens WWC kunnen uit de aanbevelingen een aantal belangrijke principes afgeleid worden:

- Als de focus is gericht op leerling-gedrag, dan zijn relaties belangrijk. School en onderwijs zijn sociale ondernemingen. Leerling-gedrag wordt gevormd, getoond en geïnterpreteerd in een sociale context die vele actoren omvat (leraren, leerlingen, ondersteunend personeel, specialisten), veel verschillende situaties kent (klassen, gang, kantine, speelplaats) en veel verschillende doelen omvat (leerprestaties, gehele ontwikkeling van het kind).
- Het ontwikkelen van positieve relaties binnen de school en binnen de context van de gemeenschap is belangrijk om deze focus op leerling-gedrag te houden.
- Er is een noodzaak te investeren in de capaciteit van het schoolpersoneel om deze aanbevelingen te vertalen naar activiteiten die geschikt zijn voor de verschillende contexten.
- Een *data-driven* aanpak is belangrijk om recente informatie en gegevens over gedragsproblemen en de successen op school-, klas- en leerling-niveau paraat en ter beschikking te hebben.

Samenvattend kan uit het rapport het volgende worden opgemaakt:

- a. Gedrag is geleerd en is te leren.
- b. Het gedrag van kinderen kan gevormd worden door verwachtingen en voorbeelden van belangrijke volwassenen in hun leven, zoals leraren, en door hun leeftijdsgenoten.
- c. Proactief lesgeven in de vorm van preventief klassenmanagement en directe en gedifferentieerde instructiestrategieën zijn belangrijk bij het omgaan met gedragsproblemen.
- d. Het stimuleren en onderhouden van een positief klasklimaat door het expliciet en actief aanleren van sociale vaardigheden en gedragsregels is belangrijk om probleemgedrag te voorkomen en reeds aangeleerd probleemgedrag te vervangen.
- e. Betrokkenen binnen school en ouders vormen zogenaamde *communities of learners* waarin het belangrijk is om op alle niveaus samen te werken en sterk op elkaar betrokken te zijn in de focus op leerling-gedrag binnen een schoolbrede systematische aanpak.
- f. Aandacht voor opbrengstgericht werken en *data-driven decision making* is belangrijk om zicht te krijgen op zowel individueel probleemgedrag als op de *behavioral hot spots* door de hele school heen, zodat effectieve en efficiënte interventiestrategieën ontworpen kunnen worden zowel op individueel leerlingniveau als op klas- en schoolniveau.

<p><i>Aanbeveling 1: Specificeer en analyseer het probleemgedrag en de condities die het oproept of versterkt (gemiddeld bewijs).</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Beschrijf het probleemgedrag en het effect op leren zo concreet mogelijk.</li> <li>2. Observeer en registreer de frequentie en context van het probleemgedrag.</li> <li>3. Vind uit wat het probleemgedrag oproept en in stand houdt.</li> </ol>
<p><i>Aanbeveling 2: Verander de leeromgeving van de klas om het probleemgedrag te verminderen (sterk bewijs).</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Steeds (her)aanreiken en onder de aandacht brengen van klassenregels en klassenroutine</li> <li>2. Verander de klassenomgeving zodanig dat het uitnodigt tot leren en instructie.</li> <li>3. Varieer en pas instructiestrategieën aan om de mogelijkheden tot leren en betrokkenheid te verhogen</li> </ol>
<p><i>Aanbeveling 3: Reik nieuwe vaardigheden aan en bekrachtig deze om adequaat en gewenst gedrag te verhogen en om een positief klasklimaat te behouden (sterk bewijs).</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificeer waar de leerling expliciete instructie nodig heeft voor adequaat gedrag.</li> <li>2. Reik vaardigheden aan door het geven van voorbeelden, oefening en feedback.</li> </ol>
<p><i>Aanbeveling 4: Investeer in de relatie tussen professionele collega's en de familie van de leerling om steun en support te krijgen (gemiddeld bewijs).</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Werk samen met andere leraren voor begeleiding en ondersteuning.</li> <li>2. Bouw samenwerkingsrelaties op met de experts in de school, de gemeente en de gemeenschap zodat deze geconsulteerd kunnen worden als de gedragsproblemen ernstig worden.</li> <li>3. Stimuleer ouders en andere familieleden om te participeren als actieve leden in het aanreiken en bekrachtigen van adequaat gedrag.</li> </ol>
<p><i>Aanbeveling 5: Stel vast of de problemen schoolbreed zijn en bepaal of het dan goed is om schoolbrede strategieën en programma's in te zetten (gemiddeld bewijs).</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Richt je op schoolbreed gedrag door het inrichten van een 'schoolverbeterteam'.</li> <li>2. Verzamel informatie over de <i>hot spots</i> door de hele school heen, betreffende de frequentie van de gedragsproblemen die zich schoolbreed voordoen en waar en wanneer ze voorkomen.</li> <li>3. Monitor implementatie en de uitkomsten door het gebruik van een efficiënte methode van dataverzameling en besef dat het tijd kost om veranderingen door te voeren.</li> </ol>

*Figuur 4.1. Aanbevelingen en richtlijnen om de aanbevelingen uit te voeren voor leraren voor het verminderen van gedragsproblemen in het primair onderwijs (Epstein e.a., 2008).*

Volgens Epstein en anderen (2008) speelt de leraar in de klas een belangrijke rol bij het beïnvloeden van het gedrag van de leerling. Dit is te begrijpen gezien de context van het onderwijssysteem in de Verenigde Staten; al het onderwijs is inclusief onderwijs. Dat betekent dat alle kinderen met een mentale- en/of fysieke beperking naar dezelfde school gaan als kinderen zonder beperking. Sinds 1975 is in de Verenigde Staten de *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) ingevoerd. Deze wet zegt dat kinderen met een beperking (in Amerika *children with special needs* genoemd) naar een *public school* (is vergelijkbaar met een openbare school) moeten kunnen. In 2002 is daar de *No Children Left Behind* (NCLB) bijgekomen. Deze wet bevestigt de vorige wet, maar zegt bovendien dat het onderwijs voor kinderen met een beperking aan bepaalde minimumeisen moet voldoen. Zo moeten alle kinderen regelmatig getoetst worden.

Leraren in het reguliere onderwijs zijn de belangrijkste doelgroep voor WWC. Het verbeteren van gedrag begint met een focus op preventie. Belangrijk hierbij is dat gekeken is naar de sterkte van het bewijs van resultaten met als uitgangspunt de leraar in de klas. Een kanttekening bij het rapport van WWC is dat het bekeken onderzoek voornamelijk ingaat op het gedrag van de leerling. Alleen gedragsuitkomsten zijn als maat genomen in het evalueren van de sterkte van het bewijs voor een interventie. Er is niet gekeken naar de leraar als medierende factor in dit geheel.

In de volgende drie subparagrafen komen studies ter sprake waar de leraar wél de uitvoerende instantie is en wordt achtereenvolgens ingegaan op *classroom-based research* (4.2.2), onderzoek naar de perceptie van leraren en de aanpakken die leraren inzetten om om te gaan met gedragsproblemen (4.2.3) en als laatste wordt onderzoek naar de effecten van (preventieve) gedragsinterventies binnen de klas besproken (4.2.4). Het meeste onderzoek is uitgevoerd in de Verenigde Staten, daar waar onderzoek is gevonden dat uitgevoerd is in andere landen, is dat aangegeven in onderstaande paragrafen.

#### 4.2.2. *Classroom-based research*

Uit twee *reviews* waarin gekeken werd naar hoe interventies door de leraar werden uitgevoerd blijkt dat er een variëteit aan procedures als interventie werd geïmplementeerd door de leraar.

Zo beschrijven Pierce, Reid en Epstein (2004) onderzoeken die specifiek kijken naar de invloed van *teacher-mediated* interventies op de leerprestaties van leerlingen met *emotional and behavioral disorders* (*ebd*) in reguliere klassen. Ze definiëren een *teacher-mediated* interventie als een interventie van de leraar die datgene manipuleert wat het probleemgedrag oproept of in stand houdt met als doel om de leerprestaties van de leerling te verhogen. Voorbeelden van interventies zijn beloningssystemen, *contingency contracting*<sup>50</sup>, het aanpassen van de moeilijkheid van de taak, het structureren van de instructie in kleine stapjes, en het aanreiken van een plaatje van de afzonderlijke stappen van een taak of procedure. Volgens Pierce en anderen is er een relatie tussen leerachterstanden en *ebd*: ze laten meer leerachterstanden zijn dan hun leeftijdsgenoten zonder *ebd*. Wel merken Pierce en collega's op dat het grootste deel van de door hen bekeken studies zich richt op leerprestaties binnen het lezen. Ze concluderen daarbij dat de interventies gemiddeld

---

<sup>50</sup> Een *contingency contract* is een overeenkomst tussen de leraar en de leerling waarin gedrags- of leerdoelen zijn vastgelegd en ook de beloning die de leerling krijgt als het doel behaald is.

genomen voor een korte periode door de leraar werden geïmplementeerd, dat bij veel studies de complete beschrijving van de kenmerken van de participanten ontbreekt en dat in zijn algemeenheid de interventies effectief waren in het verbeteren van de leerprestaties van leerlingen met *ebd*. Ze vonden ook dat bijna driekwart van het door hen bekeken onderzoek gevalsstudies waren; dit is overeenkomstig de bevindingen in voorgaande *reviews*<sup>51</sup>.

Machalicek, O'Reilly, Bertvas, Sigafos & Lancioni (2007) beschrijven in hun *review* van voornamelijk gevalsstudies de behandeling van uitdagend gedrag (*challenging behavior*) binnen schoolsettings voor leerlingen met stoornissen in het autistisch spectrum (ASS) tussen 3 en 21 jaar. De meeste interventies werden uitgevoerd in een setting van een speciaal onderwijs klas met aanwezig één leraar en één of meer paraprofessionals. Sommige interventies werden uitgevoerd in inclusieve onderwijssettings samen met normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten. De interventies werden uitgevoerd gedurende een variëteit aan alledaagse klasse-activiteiten zoals kringgesprekken, instructie in kleine groepen, plenaire instructie en tijdens de maaltijden. Degene die de interventie uitvoerde was meestal de onderzoeker of de leraar. Paraprofessionals werkten soms naast de leraar en/of onderzoekers om de interventies uit te voeren in sommige studies. Uitdagend gedrag wordt gezien als agressief gedrag, het niet opvolgen van instructies en zelfverwonding. In de door hen bekeken studies werd een variëteit aan procedures geïmplementeerd om *challenging* gedrag binnen de klas te verminderen. Volgens Machalicek en collega's vallen deze uiteen in vier groepen:

1. *Manipuleren van antecedenten* – het veranderen van omgevingscondities voorafgaand aan het voorkomen van het uitdagende gedrag, zoals veranderingen in de omgeving van de leerling of veranderingen gericht op het welbevinden van de leerling. De interventies waren gericht op sociale verhalen (*social stories*), *video modeling*, oefenen en een variëteit aan *cue card* strategieën. Elke studie liet positieve effecten zien. *Social stories* is een interventie gericht op het aanleren van adequate sociale vaardigheden. De verhalen zijn geschreven in het perspectief van het kind en gebruiken korte zinnen om de sociale situatie te beschrijven.
2. *Verandering in de instructiecontext* – componenten in de instructiecontext worden veranderd om uitdagend gedrag te verminderen, zoals de taak eenvoudiger maken, het aanpassen hoe instructie aan te reiken of het geven van een keuzemogelijkheid tot het kiezen van twee typen beloning (bekrachtiging). Het doelgedrag was agressie, in zijn algemeenheid storend gedrag, niet taakgericht gedrag, zelfbeschadiging en schreeuwen. Alle studies rapporteerden vermindering van het doelgedrag gedurende de interventie.
3. *Differentiële bekrachtiging* – dit zijn procedures die het alternatief gedrag verschillend beïnvloeden of ander gedrag beïnvloeden. De interventies gebruikten functionele communicatietraining, verschillend bekrachtigen van speelgedrag en het vergelijken van vaste bekrachtigingsprocedures versus flexibele bekrachtigingsprocedures. Bij functionele communicatietraining (FCT) wordt eerst via een zogenaamde functionele gedragsanalyse (FBA) uitgezocht welke sociale gevolgen het uitdagende gedrag in stand houden. Daarna wordt een gelijkwaardige adequate respons uitgezocht en aangeleerd bij het kind. Bijvoorbeeld, uit een FBA kwam naar voren dat een zevenjarige autistische jongen met een intellectuele beperking uitdagend gedrag vertoonde als hij iets graag wilde of veeleisende situaties wilde ontwijken. In

---

<sup>51</sup> Clarke, Dunlap & Stichter, 2002; Dunlap & Childs, 1996; Skiba & Casey, 1985 in Pierce, Reid & Epstein, 2004

de FCT wordt hem aangeleerd om verbaal te vragen om dat wat hij graag wilde of om hulp te vragen bij het uitvoeren van een leertaak. Ook hier waren de resultaten positief.

4. *Selfmanagement technieken* – procedures die proberen het uitdagende gedrag te verminderen door het stimuleren van het zelfstandig afmaken van de taak door de leerling, het zelfstandig wisselen van klassenschema's of het reguleren van het uitdagende gedrag door de leerling zelf. Interventies die zich richten op zelfregulatie technieken gebruikten een activiteitschema met pictogrammen.

De resultaten uit deze studies laten zien dat alle vier de typen procedures in zijn algemeenheid effectief zijn in het verminderen van *challenging* gedrag. Wat verder uit de *review* komt, is een top vier van uitdagend gedrag: a) schreeuwen, gillen, roepen, of huilen; b) stereotiep gedrag (heen en weer bewegen van het lichaam, vingers knippen, handklappen, handen flapperen, vocale geluiden en het in de mond nemen van dingen); c) niet opvolgen van aanwijzingen; d) agressie.

De interventie voor probleemgedrag a) was meestal een sociaal verhaal. Voor probleemgedrag b) was de meest gekozen interventie het bekrachtigen van alternatief gedrag en functionele communicatietraining. Het veranderen van de instructiecontext of een functionele communicatietraining werden het meest ingezet voor het verminderen van het niet opvolgen van instructies en agressie (probleemgedrag c en d).

De auteurs concluderen, dat de studies laten zien dat leraren in staat zijn om uitdagend gedrag vast te stellen en te behandelen in een schoolsituatie. Ook blijkt volgens de auteurs, dat leraren een experimentele FBA succesvol kunnen uitvoeren en een effectieve behandeling kunnen uitvoeren gebaseerd op de resultaten.

Een aantal onderzoekers heeft gekeken naar de invloed van interventies in de vorm van effectieve instructiestrategieën uitgevoerd door leraren op het verminderen van probleemgedrag van leerlingen en/of het taakgerichte gedrag van leerlingen. De meeste onderzoekers concluderen dat deze instructiestrategieën of –methodieken behoren bij effectief klassenmanagement en dat ze leiden tot minder verstoringen tijdens de instructie, verhoogd taakgericht gedrag en een positief effect hebben op leerprestaties van leerlingen met probleemgedrag. Vaak werden eerst gegevens van het doelgedrag van de leraar en de leerling verzameld middels observaties tijdens een zogenaamde *baseline* of observatieperiode. Daarna werd de interventie door de onderzoekers ingezet middels een 'observatie-feedback' fase, waarin het gedrag van de leraar geobserveerd werd, de leraar specifieke feedback kreeg over zijn geobserveerde gedrag en instructie kreeg over het doelgedrag. Alle studies rapporteren positieve resultaten en zijn uitgevoerd in de Verenigde Staten.

Zo rapporteren Kern, Bambara en Fogt (2002) over een onderzoek naar de rol van keuzemogelijkheden en aansluiten bij de belevingswereld bij zes leerlingen met ernstige gedragsproblematiek binnen een school voor voortgezet speciaal onderwijs. De leerlingen zaten allen in een zogenaamde *self-contained* klas, dit is een klas binnen de school waarbij de leerlingen gegroepeerd worden op dezelfde kennis, vaardigheden en capaciteiten; het is een vorm van homogeen groeperen. Binnen de school werd gewerkt met het model van *positive behavior support*. Gekeken werd of de interventies het invoeren van keuzemogelijkheden en aansluiten bij de belevingswereld effect heeft op taakgericht gedrag en het (destructief) probleemgedrag. Bij het maken van keuzes was er een onderscheid in groepskeuze en individuele keuze voor twee

activiteiten. De belevingswereld werd eerst vastgesteld in een observatieperiode. Observaties werden dagelijks verzameld gedurende de *science class*. De resultaten lieten zien dat gedurende de observatieperiode taakgericht gedrag variabel was (gemiddeld 57%), bij de start van de interventie vermeerderde het taakgerichte gedrag naar een gemiddelde van 87%. Na de interventie verminderde het taakgerichte gedrag en tijdens de volgende interventiefase vermeerderde het taakgerichte gedrag weer naar 89%. Ook was er een afname van destructief gedrag tijdens de interventie.

Sutherland en Wehby (2001) onderzochten het effect van het maken van complimenten van de leraar op de leerprestaties en het gedrag van leerlingen met *ebd*. Ook keken ze wat het effect van de interventie is op ander lesgedrag door de leraar, zoals het geven van reprimandes, het geven van de mogelijkheid om actief te reageren op vragen (*opportunity to response of OTR*), zowel tijdens de instructie als in een andere lessituatie, en of de interventie goed te gebruiken is binnen de context van de les. Aan het onderzoek deden 20 leraren mee uit een samenwerkingsverband van een grote stad in het zuidoosten van Amerika. De leraren werden aselekt toegewezen aan de experimentele en de controlegroep. In totaal waren er 216 leerlingen met *ebd* afkomstig uit 20 klassen voor speciaal onderwijs. De interventie bestond uit een observatiefase, een training en een onderhoudsfase. In de observatiefase werd het lesgedrag geobserveerd gedurende 90 minuten. In de training werd de leraar gevraagd om een voorspelling te maken van de hoeveel gegeven complimenten in de observatiefase en werd de leraar verteld wat de gemiddelde hoeveelheid complimenten was per 15 minuten van de observatie fase. Aansluitend kreeg de leraar voorbeelden van effectieve complimenten te zien. Tijdens de les gebruikte de leraar een cassette recorder om zijn complimentengedrag op te nemen. De leraar en de onderzoeker codeerden de transcripten totdat ze een inter-beoordelaar betrouwbaarheid van 90% hadden. De leraar werd gevraagd om dagelijks naar vijf minuten van het bandje te luisteren en de hoeveelheid complimenten met drie te vermenigvuldigen. De leraar formuleerde een doel van het aantal complimenten per 15 minuten en werd gevraagd om zijn hoeveelheden complimenten per dag middels een grafiek bij te houden. De resultaten lieten zien dat de zelf-evaluatie interventie een positief korte termijn effect had op het gebruik van complimenten door de leraar. Het aantal reprimandes verminderde bij zowel de interventie- als de controlegroep. Leerlingen van de leraren in de interventiegroep hadden meer goede antwoorden gedurende de *treatment* fase. De leraren van de interventiegroep vonden dat de interventie goed uit te voeren was samen met het reguliere programma in de klas. Het merendeel van de complimenten was niet gedrags specifiek. Uit de gegevens van de observatiefase komt naar voren dat 8% van de complimenten gericht was op leren en 17% was gericht op sociaal gedrag. De onderzoekers concluderen dat de leraren zich door de zelfevaluatie meer bewust leken te worden van hun eigen instructiegedrag en daardoor meer gewenst lesgedrag lieten zien. Ook werd gevonden dat gewenst gedrag van leraren samenging met een vermindering van aan het woord zijn, hogere frequenties van OTR en taakgerichte discussie. Het geven van complimenten liet hogere correcte antwoorden zien. Echter in de retentiefase verminderde het gedrag van de leraar; gedragsverandering van leraren in de klas is moeilijk om vast te houden volgens de onderzoekers.

Ook Rathel, Drasgow en Christle (2008) menen dat complimenten, positieve uitspraken en positief non-verbaal gedrag gewenst gedrag kunnen bevorderen. Het zijn methodieken die volgens hen behoren bij effectief klassenmanagement en die kunnen leiden tot minder verstoringen tijdens

instructie en de mogelijkheden van leerlingen om te reageren op vragen (OTR) kunnen vergroten voor leerlingen met *ebd*. Ze constateren dat uit onderzoek blijkt dat de ratio positieve en negatieve communicatie leraar-leerling kan variëren van 3:1 tot 8:1. De ratio 3:1 is de aanbevolen ratio voor gewone leerlingen en ze geven aan dat het voor leerlingen met *ebd* hoger moet zijn. In hun studie beschrijven ze leraren die bezig zijn met hun opleiding tot *master in special educational needs* op een grote universiteit in het zuidoosten van Amerika. Ze gaven les aan twee speciale klassen met respectievelijk 12 en 6 leerlingen. Observaties waren gericht op de positieve en negatieve verbale en non-verbale communicatie van de leraren. Dit werd uitgesplitst naar leergedrag, sociaal gedrag, algemene complimenten en non-verbaal gedrag (*thumbs up*). De interventie bij de leraren bestond uit uitleg over het nut van positieve communicatie, het terugkoppelen van de observaties, het beschrijven en duiden van de observaties naar de leraar toe. Dit werd per mail naar de leraren gestuurd. Tijdens *baseline* observaties lieten de twee leraren veel negatieve communicatie zien. Tijdens de interventie kwam naar voren dat de specifieke feedback op het gedrag van de twee leraren de frequentie van de verbale en non-verbale positieve communicatie verbeterde. In deze studie is geen observatie gedaan naar de invloed van de verbeterde communicatie op het gedrag van de leerlingen.

Sutherland, Alder en Gunter (2003) bestudeerden het effect van verschillende typen vragen gesteld door de leraar op storend en taakgericht gedrag van negen leerlingen met *ebd* in een *self-contained* klas op een basisschool. In de klas gaven één leraar, een onderwijsassistent en een paraprofessional<sup>52</sup> les. De interventie wordt *opportunity to response* (OTR) genoemd en is geoperationaliseerd als de mogelijkheid tot het reageren op een vraag. De vraag van de leraar aan een individu of de groep moest een open vraag (met als doel dat de leerling zijn denkproces uitlegt) of een gesloten vraag zijn (hoeveel is 4 x 4?). Dit werd gescoord. Daarnaast werden complimenten van de leraar, het aantal correcte antwoorden, misdragingen (bijvoorbeeld het roepen door de klas zonder de hand op te steken, het tikken van pen op de tafel, het lopen door de klas zonder toestemming) ook geregistreerd. Ook taakgericht gedrag werd geobserveerd. Uit de resultaten komt naar voren dat de leerlingen met *ebd* zich minder misdroegen, meer correcte antwoorden gaven en verhoogd taakgericht gedrag lieten zien in vergelijking met de gegevens van de baseline en de periode zonder interventie. De auteurs concluderen dat als procedures voor effectief lesgeven worden verhoogd dit leidt tot meer adequaat klassengedrag van leerlingen met *ebd*. Hier maken ze wel een kanttekening bij, want een verhoging van OTR leidde tot een verhoogd aantal goede antwoorden en deze goede antwoorden lokken complimenten van de leraar uit. Met andere woorden: een combinatie van factoren leidt uiteindelijk tot adequaat gedrag van leerlingen in de klas.

Meer beschrijvend onderzoek naar het gebruik van gedragsmanagement strategieën in de klas is gedaan door Clunies-Ross, Little en Kienhuis (2008) in Australië. Zij onderzochten de relatie tussen zelfgerapporteerd en het werkelijk gebruik van gedragsmanagement strategieën in de omgang met gedragsproblemen. Ze bekeken of het gebruik van reactieve en proactieve strategieën gerelateerd is aan stress bij de leraren en het gedrag van de leerling. Op basis van gegevens uit vragenlijsten en

---

<sup>52</sup> Personen die worden opgeleid om professionals te ondersteunen, maar nog niet bevoegd zijn om op professioneel te functioneren. Komt veelal voor in het onderwijs en gezondheidszorg.

observaties blijkt dat het zelfgerapporteerde gedrag van de leraren overeenkomt met de dagelijkse lespraktijk. Tevens komt naar voren dat relatief kleine vormen van misdragingen een algemene zorg van leraren zijn en dat leraren een aanzienlijke tijd investeren in gedragsmanagement. Het gebruik van met name reactieve gedragsmanagement strategieën blijkt een significante relatie te hebben met *teacher stress* en verminderd taakgericht gedrag. Reactieve strategieën zijn remediërende strategieën die ingezet worden nadat de leerling het problematische inadequate gedrag heeft vertoond. Leraren die reactieve strategieën gebruiken zijn meer geneigd om negatief te reageren op niet adequaat gedrag van leerlingen. Clunies-Ross en anderen concluderen dat er een gebrek is aan effectieve gedragsmanagementstrategieën in de klas. Zij zien proactieve strategieën als preventieve strategieën die door de leraar worden ingezet om het niet adequate gedrag van het kind te verminderen door bijvoorbeeld het vaststellen van regels of het geven van complimenten om zo te voorkomen dat het probleemgedrag escaleert.

Een andere beschrijvende studie, dit keer naar de invloed van verschillende werkvormen op taakgericht gedrag van leerlingen met gedragsproblemen op basisscholen is gedaan door Baker, Clark, Maier en Viger (2008). De onderzoekers hebben zich gericht op vier typen instructiecontexten, te weten 1) instructie in kleine groepen, 2) directe instructie voor de hele groep, 3) interactieve instructie voor de hele groep en 4) individueel werken. Interacties tussen leraar en leerling werden geobserveerd in de vier instructiecontexten bij leerlingen met ernstige externaliserende gedragsproblemen en leerlingen met milde gedragsproblemen. De leerlingen met milde gedragsproblemen lieten consistent en capabel taakgericht gedrag zien in alle contexten. De leerlingen met ernstige gedragsproblemen varieerden significant gegeven de context. Alleen in de context kleine groepen en interactieve instructie lieten deze leerlingen redelijk taakgericht gedrag zien. In de meest veeleisende context, individueel werken, waren deze leerlingen maar voor de helft van de tijd taakgericht bezig. In de kleine groepen context hadden ze het hoogste niveau van taakgerichtheid (82%). De onderzoekers concluderen dat deze leerlingen dus duidelijk profiteerden van de structuur en de leraarondersteuning van kleine groepen. De onderzoekers betogen dat het belangrijk is dat leraren zich bewust worden van de eisen die de instructiecontext speelt en de (on)mogelijkheid van de leerling met gedragsproblemen om aan deze eisen te voldoen.

Een studie van Nelson en Roberts (2000) laat zien wat leraren werkelijk doen binnen verschillende instructiecontexten en bij verschillende vakken in reguliere klassen. De doorlopende wederkerige interacties ten aanzien van storend gedrag van leraren met 99 leerlingen die veel of ernstig storend gedrag laten zien en 278 leerlingen die geen storend gedrag of andere gedragsmatige aanpassingsproblemen laten zien, werden geobserveerd. Er werd geobserveerd in drie typen contexten, te weten instructiemethoden (zelfstandig werken, samenwerkend leren, directe instructie, wisselen van activiteit, of anders), vakinhouden (lezen, wiskunde, schrijven, *social studies*, *science* en anders) en leraarpositie (nabijheid van de leraar, afstand van de leraar). De leraar werd geobserveerd voor zeven typen interactiegedrag: commando, reprimande, ultimatum, gevolgen, verzoek om te gaan, goedkeuring en negeren. De leerling werd geobserveerd voor zes typen interactiegedragingen: voegen, negatieve respons, niet opvolgen, verbale agressie, fysieke agressie en leerling gaat weg.

De resultaten lieten zien dat er geen verschillen waren in het relatieve voorkomen van storend gedrag tussen doel- als criteriumleerlingen voor een wijde range van contexten. Het storend gedrag van de doelleerlingen leek moeilijker te stoppen dan dat van de criteriumleerlingen en de doorlopende wederkerige interacties bleven in de tijd constant. Leraren bleken echter meer negatief te reageren op storend gedrag van doelleerlingen dan op die van criteriumleerlingen. De auteurs concluderen op basis van de resultaten dat er relatief overtuigend bewijs is dat sommige leerlingen in zijn algemeenheid moeilijk te stoppen storend gedrag vertonen.

De auteurs suggereren dat scholen schoolbrede klasseninstructie en –management benaderingen moeten ontwikkelen en implementeren om storend gedrag te voorkomen. Dit is belangrijk omdat als leerlingen eenmaal storend gedrag vertonen ze dat blijven doen, en daarmee instructietijd verspillen en leraren frustreren. Daarnaast suggereren de auteurs dat scholen directe interventies moeten inzetten om te voorkomen dat storend gedrag uitgelokt en/of in stand wordt gehouden door invloeden van leraren en ander schoolpersoneel. Als laatste lijkt het storend gedrag van leerlingen niet situationeel bepaald te zijn, de auteurs menen dat het gebruik van universele gedragsondersteuning en interventies van grote waarde kunnen zijn om storend gedrag binnen de klas te hanteren. Dit pleit er ook voor dat scholen niet uitgebreide functionele gedragsanalyses hoeven te doen, het lijkt voldoende om zich dan te richten op een beperkt aantal contexten om de gedragsanalyse te doen.

Onderzoekers die hebben gekeken naar de invloed van een schoolbreed klassenmanagement programma op taakgericht gedrag is verricht door Algozine en Algozine (2007). Zij vergeleken de mate van taakgericht gedrag tussen een basisschool waarin een *school-wide positive behavior*<sup>53</sup> programma werd geïmplementeerd en een basisschool waarin geen systematische benadering van klassenmanagement aanwezig was. Deze controleschool was willekeurig gekozen uit een groep van basisscholen met eenzelfde populatie en demografische gegevens als de experimentele school. De interventie op de experimentele school bestond uit vier met elkaar samenhangende thema's: eenheid in attitude, volhouden van eenheid in verwachtingen (eenduidige regels voor gedrag in de klas), implementeren van eenduidige correctieprocedures (hoe om te gaan met het breken van de regels en andere situaties) en duurzame eenduidige teamrollen. De schoolleiding ondersteunde de implementatie van dit model (eenheid in attitude). Observatiegegevens werden verzameld ten aanzien van taakgericht gedrag (schrijven, lezen, beantwoorden van vragen, kijken naar materialen, opletten, hand opsteken) en niet-taakgericht gedrag (storend zijn in de klas, rondkijken, hardop praten en niet juiste taken doen). Ook werd gekeken of de interventie goed werd uitgevoerd door de leraar. Er werd gekeken of de leraar op zijn minst 80% van de regelovertradingen actief signaleerde en corrigeerde, of de toon van zijn stem ferm en direct was en of de correctieprocedure goed werd uitgevoerd. De resultaten lieten zien dat er meer positief taakgericht gedrag en minder negatief niet-taakgericht gedrag aanwezig was in de experimentele groep vergeleken met de controlegroep. Meer specifiek waren er significante verschillen voor handopsteken en opletten; ook praten in de klas was significant lager net als het doen van andere taken.

---

<sup>53</sup> School-Wide Positive Behavior (ofwel SW-PBS) staat voor *an assessment-based approach for supporting students with behavioural problems that provides an empirically validated set of strategies for preventing problems and promoting prosocial behavior* (Hieneman, Dunlap, Glen & Kincaid, 2005).

### *Conclusies classroom-based onderzoek*

Uit de onderzoeksliteratuur naar *classroom-based research* komen de volgende patronen naar voren:

- a. Onderzoek waarin een (quasi-)experimenteel design wordt gebruikt om vast te stellen welke kenmerken/aanpakken/instructiestrategieën/interventiestrategieën van leraren effect hebben op het voorkomen/verminderen/omgaan met gedragsproblemen is schaars. In veelal in de Verenigde Staten uitgevoerd onderzoek wordt vaak de term *classroom-based research* gebezigd in relatie tot *ebd* (*emotional en behavioral disorders*). *Classroom-based research* wordt beschreven als onderzoek naar de componenten van de onderwijsleersituatie (zoals specifiek leraarsgedrag, instructiecomponenten zoals geplande interventies, fysieke arrangementen in de klas) in relatie tot leerlinggedrag (probleem-, storend- of uitdagend gedrag, taakgericht gedrag en leerprestaties). Er wordt vaak geen onderscheid gemaakt in het type gedragsproblemen. Vaak wordt wel iets vermeld over de zwaarte van het gedragsprobleem (ernstig of mild), echter een beschrijving van de kenmerken van de participanten ontbreekt veelal. Veel onderzoek heeft een beschrijvend en correlatieel karakter, omdat hypothesen nog verder moeten worden bepaald en de te onderzoeken variabelen nog moeten worden geëxploreerd. Er worden veel (meervoudige) gevalstudies uitgevoerd, waarin op basis van resultaten van een gedragsanalyse gericht een gedragsinterventie op maat wordt ontworpen voor de individuele leerling of groep leerlingen met gedragsproblemen. In deze gedragsinterventie worden de te onderscheiden componenten nauwkeurig gemanipuleerd om een gedragsverandering tot stand te brengen en opeenvolgende gebeurtenissen worden door herhaalde, directe en precieze metingen nauwkeurig geregistreerd. Door de ervaring met deze studies is het advies aan leraren ook om de context waarin het probleemgedrag zich voordoet nauwkeurig te observeren en gegevens te verzamelen over: waar, wanneer en waarom een bepaald probleemgedrag zich voordoet, om zo een interventie te kunnen ontwerpen die ingaat op de behoeften van de individuele leerling.
- b. Het bewijs dat uit het voornamelijk Amerikaanse onderzoek naar voren komt, is sterk gedragsmatig en manipulatief van aard. Dat wat werkt in de regulering van gedragsproblemen (in reguliere lessen en speciale klassen binnen regulier en speciaal onderwijs) zit in het nauwkeurig manipuleren van (omgevings)variabelen door het veranderen van de klas- en leeromgeving in de vorm van preventief klassenmanagement die de betrokkenheid van de leerling bij de les verhogen en het probleemgedrag verminderen. Hierbij wordt veel gewerkt met beloningssystemen. Daarnaast is het gebruik van directe en gedifferentieerde instructiestrategieën belangrijk, zoals het opdelen van de instructie in kleine stappen, het verhogen van de (herhaalde) mogelijkheden door de leerling om te reageren op vragen (*opportunity to response, OTR*) en het inbouwen van keuzemogelijkheden. Daarnaast werkt het aanreiken van nieuwe vaardigheden zoals sociale vaardigheden om nieuw gewenst gedrag te stimuleren. Leraren moeten leerlingen actief en expliciet sociale vaardigheden en gedragsregels aanleren, zodat probleemgedrag vervangen kan worden met adequaat en gewenst gedrag.
- c. Er is bijna geen onderzoek naar de verschillende componenten van leraarsgedrag (didactisch/pedagogisch/houding) en het effect op gedragsproblemen. Uit een drietal gevalstudies is te concluderen dat het gebruik door de leraar van meer complimenten en een positieve communicatie taakgericht gedrag verhoogt, meer correcte antwoorden van leerlingen uitlokt en dat leraren meer mogelijkheden geven aan leerlingen om te reageren op vragen. Verder is gevonden dat leerlingen met ernstige gedragsproblemen in een reguliere setting baat

hebben bij instructie in kleine groepen en bij interactieve instructie. Voor leerlingen met milde gedragsproblemen maakte de instructiecontext niet uit; zij lieten consistent en capabel taakgericht gedrag zien in verschillende instructiecontexten.

- d. Wat naar voren komt is dat leraren in staat zijn om om te gaan gedragsproblemen in de klas. Hierbij is effectief en efficiënt klassenmanagement belangrijk in het omgaan met leerlingen met een variëteit aan gedragsproblemen en in verschillende onderwijssettings, hetzij regulier onderwijs, hetzij een speciale klas binnen het regulier onderwijs of in het speciaal onderwijs. Belangrijk daarbij is dat de leraar actief signaleert en de en alert is op de leerlingen met gedragsproblemen, daarbij goed observeert én registreert, zodat de leraar weet heeft en inzicht heeft in het (probleem)gedrag van de leerling, proactieve preventieve (instructie)strategieën toepast bijvoorbeeld door het veranderen van een (instructie)situatie, het gebruik van differentiële bekrachtiging en beloningssystemen, het geven van complimenten om zo het probleemgedrag van de leerling te verminderen en het taakgerichte gedrag van de leerling te verhogen.
- e. Gedrag is te leren. Dit geldt niet alleen voor leerlingen met gedragsproblemen, maar ook voor leraren die in hun klassen les moeten geven aan deze leerlingen. Uit de literatuur komt naar voren dat het voor de vermindering van probleemgedrag en het verhogen van positief taakgericht gedrag en uiteindelijk het verminderen van frustratie en stress bij de leraar, effectief is om gedrags- en klassenmanagementstrategieën in te zetten. Interventiestudies gericht op gedragsverandering van de leraar laten zien dat leraren in staat zijn om probleemgedrag actief te observeren en te signaleren en om proactieve instructiestrategieën in te zetten. De interventies die bij de leraar ingezet werden waren het observeren van het doelgedrag van de leraar en het geven van specifieke feedback op het geobserveerde gedrag en het daaropvolgend aanreiken van het gewenste lesgedrag.

#### *4.2.3. Onderzoek naar de relatie tussen perceptie van de leraar van gedragsproblematiek met de gekozen aanpak in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen*

Verschillende onderzoekers hebben het pedagogisch handelen en/of de interventiestrategieën bij de omgang en aanpak van probleemleerlingen en/of gedragsproblemen onderzocht door het bekijken van de eigen percepties en cognities van leraren en hen te bevragen over hun aanpakken en werkwijzen bij fictieve vignetten van probleemleerlingen of probleemgedragingen of bij vignetten van werkelijke probleemleerlingen. Dit gebeurde veelal via zelfrapportage door de leraren zelf.

In een kwalitatief onderzoek van Van der Wolf en Van Beukering (2009) zijn 357 leraren bevraagd op hun werkwijzen en aanpakken. De onderzoekers vroegen hen om 'de moeilijkste leerling in de klas' in gedachten te nemen en het gedrag van deze leerling te beschrijven. Vervolgens vroegen de onderzoekers hen welke reacties en gevoelens het gedrag van de leerling bij henzelf opriep, in hoeverre ze er hinder of last van hadden. Daarna vroegen ze hen om aan te geven wat ze deden om het probleemgedrag aan te pakken en wat zij collega's zouden aanbevelen bij soortgelijk probleemgedrag. In dit onderzoek is dus nagegaan hoe leraren de omgang met gedragsproblematische leerlingen beleven en wat hun perspectieven zijn ten aanzien van die

leerlingen. Op basis van het kwalitatieve onderzoek hebben Van der Wolf en Van Beukering acht typen leerlingen onderscheiden. Per type bespreken ze de door de leraren genoemde karakteristieken, de gerapporteerde stressreacties van de leraren en de door hen genoemde aanpakken en strategieën die leraren aangeven te gebruiken bij elk type van deze leerlingen. Voor een uitgebreid overzicht wordt verwezen naar appendix 2 in het recente boek van <sup>54</sup>.

De onderzoekers concluderen dat de leraren wel een aantal vuistregels kunnen noemen, maar dat hun interventies weinig uitgewerkt, uitgebreid en samenhangend zijn. Hun aanpak is over het algemeen niet zo gevarieerd, geschakeerd, planmatig of systematisch en is volgens de onderzoekers eenzijdig te noemen (p. 178 en p. 216). Meer specifiek geven ze aan dat de onderzochte leraren allen betrokken zijn bij hun leerlingen en weinig autoritair en laissez-faire gedrag laten zien. Echter, ze zien weinig specifieke deskundigheid bij de aanpak van kinderen met verschillende problematieken. Wat de leraren rapporteren over hun aanpakken kenmerkt zich door een gerichtheid 'op het tot stand brengen van een hechte, persoonlijke relatie, een uitdagende leeromgeving, structuur bieden, steunen, succeservaringen laten opdoen, positief bevestigen van gewenst gedrag, aanmoedigen en belonen, corrigeren van ongewenst gedrag, rustig empatisch en geduldig blijven, nauwlettend volgen en bijsturen van het gedrag, negeren van ongewenst gedrag en samenwerken met ouders om het probleem aan te pakken. Zeer belangrijke interventies, maar toch nog niet voldoende om gedragsveranderingen bij 'bepaalde' kinderen tot stand te brengen (p. 178). De onderzoekers geven aan dat hun bevindingen overeenkomen met die uit de *Classroom Strategy Study* van Brophy.

Ook Rydell en Henricsson (2004) deden in Zweden onderzoek naar de relatie tussen de percepties van leraren en de aanpak van met name externaliserend probleemgedrag. Vijfentachtig leraren basisonderwijs (91 % van alle groep 1 leraren van een gemeente in Zweden) vulden een vragenlijst in. Voorkeursstrategieën werden gemeten door vignetten die externaliserende probleemgedrag beschreven. De waargenomen controle werd gemeten met een subschaal van de *Parental Locus of Control Scale*. Voor leraarscontrole werd een eigen maat gemaakt. De resultaten lieten zien dat waargenomen lage controle van de eigen klassensituatie en een *custodial*<sup>55</sup> leraarsoriëntatie samenhangen met een voorkeur voor een autoritaire strategie (ferme verbaal reprimandes, fysiek tegenhouden) en waargenomen hoge controle en een humanistische leraarsoriëntatie hangen samen met niet-autoritaire strategieën (bijvoorbeeld het bediscussiëren met studenten). Verder komt naar voren dat de leraren in deze studie hoog democratische en humanistische houdingen laten zien en niet-autoritaire strategieën prefereerden. Er is weinig flexibiliteit in de voorkeursstrategieën; onafhankelijk van het probleemgedrag, kiezen de meeste leraren voor discussie met de leerling of nemen contact op met de ouders van de leerling. Uit observaties komt naar voren dat voorkeuren voor niet-autoritaire strategieën negatief gerelateerd is aan ferm en hard gedrag, en voorkeuren voor autoritaire strategieën werden geassocieerd met hoge niveaus van reprimandes.

Volgens de onderzoekers is het verbazingwekkend dat wanneer leraren moeten omgaan met externaliserend probleemgedrag van een leerling, ze een beperkt repertoire van interventies hebben. Zoals gezegd was discussiëren met de leerling de strategie die het meest voorkwam bij alle

---

<sup>54</sup> Van der Wolf & Van Beukering, 2009, p. 233-289

<sup>55</sup> beschermende

gevallen van probleemgedrag. Volgens de onderzoekers is een combinatie van positieve interventies en fermheid, een goede strategie in alle situaties.

Van Haren, Wichers-Bos en Blonk (2008) hebben gekeken naar de gekozen handelingsmogelijkheden van een team werkzaam in een Cluster 4 school voor VSO aan normaal intelligente leerlingen met ASS. Een vragenlijst met kenmerkende situaties werd opgesteld en per situatie werden bijpassende handelingsmogelijkheden beschreven vanuit theoretische mogelijkheden. Negenentwintig medewerkers van de school die te maken hebben met leerlingen met ASS, vulden de vragenlijst in. Uit de resultaten komt naar voren dat de voorkeur voor een handelingsmogelijkheid verschilt per situatie en dat niet één handelingsmogelijkheid de voorkeur heeft van het team. Geconcludeerd kan worden dat er geen eenduidige lijn in het handelen van het team is. De onderzoekers vinden dat de diversiteit aan verschillende handelingen binnen het team opvallend is.

Jones en Chronis-Tuscano (2008) onderzochten de rol van nascholing bij het signaleren en de behandeling van leerlingen met ADHD. Leraren van zes scholen in Washington (n=142) werden aselekt toegewezen op schoolniveau tot de nascholingsgroep of tot de wachtlijst controlegroep, die een maand later de nascholing zou krijgen. Voor en na de nascholing werd de kennis van ADHD en het gebruik van gedragsmodificatietechnieken via zelfrapportage gemeten. De resultaten lieten zien dat de nascholing resulteerde in een vermeerde kennis over ADHD. Echter, de leraren rapporteerden geen meer frequent gebruik van gedragsmanagementstrategieën in de klas. In de zelfrapportage werd leraren gevraagd een serie strategieën te waarderen variërend van 'deze past niet bij mijn lesgeven' tot 'ik gebruik deze regelmatig'. Leraren speciaal onderwijs rapporteerden wel meer gebruik van gedragsmodificatietechnieken als effect van de nascholing. Geconcludeerd kan worden dat meer kennis van gedragsproblemen (in deze ADHD) niet automatisch leidt tot verandering in het handelen bij leraren die omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Een kanttekening is dat de auteurs schrijven dat ze in de nascholing *evidence-based* technieken aanreiken voor gedragsmodificatie bij ADHD, maar helaas beschrijven ze de technieken niet in hun artikel.

### *Conclusies onderzoek zelfrapportage door leraren van aanpakken en strategieën*

Het onderzoek dat in voornoemde paragraaf is beschreven naar het gebruik van verschillende aanpakken en gedragsmanagementstrategieën in de klas steunen op zelfrapportagedata.

Hieruit komt het volgende eenduidige beeld naar voren:

- a. De aanpakken, interventies en gedragsmanagementstrategieën die leraren naar eigen zeggen hanteren in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen zijn niet zo gevarieerd, uitgewerkt en uitgebreid. Er zit weinig samenhang in. Over het algemeen zijn ze ook niet planmatig of systematisch te noemen.
- b. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er sprake is van weinig specifieke deskundigheid bij de aanpak van leerlingen met verschillende gedragsproblematieken. Uit een studie blijkt dat na training leraren wel meer kennis hebben van de gedragsproblematiek maar niet noodzakelijkerwijs de aangereikte gedragsmanagementtechnieken vaker toepasten. Kennis leidt dus niet automatisch tot handelen.
- c. Dat wat de aanpakken kenmerkt is een betrokkenheid (warme, persoonlijke relatie, empathie tonen) bij de leerling en weinig autoritair gedrag. Echter hierin zit weinig flexibiliteit

onafhankelijk van het probleemgedrag: de meeste leraren kiezen voor de aanpak discussiëren met de leerling en/of met de ouders van de leerling.

- d. Vastgesteld dient te worden hoe valide deze zelfrapportage gegevens zijn in het laten zien van het actueel gebruik in de klas. Systematische observaties van het gebruik van verschillende aanpakken en instructiestrategieën door is nodig om deze validiteit te bepalen. Opvallend is echter wel dat leraren rapporteren een beperkt repertoire aan aanpakken, interventies en gedragsmanagementstrategieën te bezitten in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen.

#### 4.2.4. *Onderzoek naar de effecten van (preventieve) gedragsprogramma's binnen de klas*

Dit type onderzoek kan buigen op robuuste resultaten die veelal via (quasi-)experimenteel onderzoek zijn bereikt. We bespreken dit onderzoek omdat zowel in Amerika als in Nederland deze preventieve gedragsprogramma's veel ingezet en geïmplementeerd worden en waarbij de leraar een belangrijke rol speelt in het uitvoeren van de interventie. Helaas is de leraar in bijna geen enkele geïdentificeerde studie een factor in het onderzoek, maar wordt veelal gekeken wat het globale effect is op de ontwikkeling van leerlingkenmerken. Het onderzoek wordt besproken omdat er tendensen en signalen zijn waaruit naar voren komt dat de leraar een cruciale rol speelt in het welslagen van een dergelijke gedragsinterventies op klas- en op schoolniveau (zie ook deelvraag 3).

In verschillende landen zijn preventieprogramma's voor de omgang met gedragsproblemen ontwikkeld, die zich richten op een breder en laagdrempeliger niveau via (kleuter)scholen en gemeentelijke instellingen, zoals buurthuizen. Onderzoek naar klinische behandelingen zoals oudervaarigheidstrainingen<sup>56</sup> en trainingen in probleemoplossende vaardigheden<sup>57</sup> wijst uit dat deze trainingen agressief en antisociaal gedrag significant verminderen, thuis, op school en in de woonomgeving. Hierin is gedragstherapie een belangrijke component; deze therapie wordt doorgaans als meest effectieve behandeling voor gedragsproblemen omschreven in een klinische setting<sup>58</sup>.

Bij de preventieve programma's wordt een onderscheid gemaakt tussen universele preventieprogramma's zoals schoolprogramma (bijvoorbeeld ter bevordering van de sociale competentie), selectieve preventieprogramma's en geïndiceerde preventieprogramma's. Bij selectieve preventie gaat het om een groep leerlingen die een verhoogd risico op een stoornis loopt, bijvoorbeeld kinderen uit achterstandswijken of allochtone ouders. Bij geïndiceerde preventie gaat het om personen met een zeer hoog risico, en die reeds kenmerken van een stoornis hebben ontwikkeld. Deze vorm van preventie is nauwelijks te onderscheiden van een klinische behandeling.

---

<sup>56</sup> Met name geïndiceerd voor jonge kinderen.

<sup>57</sup> Voor oudere kinderen is vaak een oudervaarigheidstraining in combinatie met een probleemoplossende training goed.

<sup>58</sup> Doreleijers, 2000

In Nederland zijn preventieprogramma's nog nauwelijks op hun effectiviteit onderzocht. In Amerika en Canada zijn in de afgelopen jaren veel preventieprogramma's geëvalueerd.<sup>59</sup> geeft een overzicht van deze effectstudies. Hieruit komt naar voren dat veel preventieprogramma's goede resultaten boeken; echter er een aantal programma's sorteert weinig effect. Als tijdstip voor de interventie wordt vaak gekozen voor een leeftijd vanaf zes jaar. De interventies richten zich op impulscontrole en *angermanagement* (Second Step Program), op probleemoplossen (Rochester Social Problem Solving Program), op sociale vaardigheden (Tri-Ministry en Seattle Social Development Project) en op verbetering communicatie ouders en school (LIFT programma). In deze lijst valt ook het meest bekende universele preventieve interventieprogramma de *Good Behavior Game* (GBG) van Barrish, Saunders en Wolf (1969)<sup>60</sup>. Bij de selectieve preventieprogramma's zijn geen klasseninterventies opgenomen en deze worden hier niet genoemd.

Orobio de Castro (2007) plaatst in zijn oratie een drietal kanttekeningen bij onderzoek naar preventieve interventies. Veel interventies zijn volgens hem uitwerkingen van dezelfde principes, soms zelfs uitwerkingen van één en hetzelfde buitenlandse programma onder verschillende Nederlandse namen. In deze interventies zit waarschijnlijk hetzelfde werkzame bestanddeel. Ten tweede stelt hij dat de interventies redelijk effectief kunnen zijn, maar dat het juist belangrijk is dat ook kennis wordt opgeleverd om de interventies nog effectiever te maken. Ten derde zegt hij dat het niet de vraag is of de interventies effectief zijn, maar dat de vraag hoe de specifieke implementatie, de individuele kenmerken van de deelnemers en hoe de kenmerken van hun omgeving er uit zien, belangrijker is. De vraag is dus eerder onder welke omstandigheden een interventie effectief is. Orobio de Castro stelt voor om bij het opzetten van effectonderzoek systematisch te toetsen of aan een aantal implementatievoorwaarden is voldaan. Ook Louwe en Overveld (2005) plaatsen kritische kanttekeningen bij de realisatie van meer *evidence-based* onderwijs, zeker op het terrein van de aanpak van gedragsproblemen in de school. Niet alleen ontbreken vaak effectiviteitsgegevens, maar ook is de validiteit van de gegevens discutabel. Er is namelijk niet of nauwelijks onderzoek verricht in omstandigheden die de dagelijkse realiteit van het onderwijs benaderen en ook is in dergelijk onderzoek geen rekening gehouden met de invloeden van verschillen in pedagogisch denken en handelen tussen leraren en schoolteams op de effectiviteit van een (elders ontwikkelde) aanpak. Louwe en Overveld pleiten voor veel meer (verplicht) onderzoek in de onderwijspraktijk, binnen een vastgestelde termijn van enkele jaren na introductie van een nieuw schoolprogramma, om zo de ecologische validiteit van uitspraken en adviezen over de waarde van een programma in specifieke omstandigheden te kunnen vaststellen. Dus implementatie van 'in wetenschappelijk onderzoek gebleken' effectieve aanpakken in geselecteerde scholen biedt géén garantie voor de aanpak van gedragsproblemen op een specifieke school.

In Nederland zijn er twee programmatische preventieve interventies voor gedragsproblemen binnen een schoolsituatie die effectief zijn en het best onderzocht zijn, dat zijn het PAD-leerplan (Programma Alternatieve Denkstrategieën) en Taakspel<sup>61</sup>. Beide programma's zijn gebaseerd op

---

<sup>59</sup> Brezinka, 2002

<sup>60</sup> Brezinka, 2002

<sup>61</sup> Louwe, Van Overveld, Orobio de Castro, Merk & Greenberg, 2007

preventie programma's ontwikkeld in Amerika, PAD is gebaseerd op *PATHS* en Taakspel op de *Good Behavior Game*. In onderstaande wordt effectonderzoek naar beide programma's beschreven.

### *Preventieve programma's voor sociale competentie*

Louwe, Overveld, Merk, Orobio de Castro en Koops (2007) rapporteren over resultaten van het eerste jaar van een tweejarig onderzoek naar de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) in Nederland. PAD is een methode ter bevordering van sociale en emotionele competentie voor kinderen van 4 tot 12 jaar binnen het (regulier en speciaal) basisonderwijs en in scholen voor speciaal onderwijs. In een quasi-experimenteel design wordt de ontwikkeling van de reactieve<sup>62</sup> en proactieve agressie<sup>63</sup> bij een groep jongens met externaliserende problematiek op PAD en niet-PAD scholen in diverse schooltypen met elkaar vergeleken. Op de controlegroep scholen werd *treatment as usual* gegeven. De leerlingen in de experimentele groep doorliepen gedurende een periode van twee jaar een gericht en methodisch aanbod van lessen uit het PAD-leerplan. Na één jaar waren er positieve effecten van PAD op de totale agressie en op de reactieve agressie in het bijzonder. Voor proactieve agressie werd geen effect gevonden. De effectgrootte na het 1<sup>e</sup> jaar is bescheiden. Belangrijk is te weten dat het een vergelijking betreft tussen kinderen op scholen die bewust hebben gekozen voor PAD versus kinderen op scholen die bewust hebben gekozen voor een andere intensieve aanpak om prosociaal gedrag te bevorderen. Er dient dus een slag om de arm gehouden te worden wat betreft de effectiviteit van PAD.

In bovenstaand onderzoek bleek PAD matige, maar significante effecten te hebben op het verminderen van agressie. Niet duidelijk was of dit mede afhankelijk was van de mate van externaliserend gedrag, van het type genoten onderwijs, of de combinatie van beiden. De onderzoekers vinden dat de aangetoonde gemiddelde effecten over de totale groep hoofdzakelijk zijn toe te schrijven aan relatief grote effecten bij leerlingen met een geringe mate van externaliserend gedrag. Uit meerdere studies blijkt dat jongens met ernstiger gedragsproblemen minder baat hebben bij schoolinterventies. Uit onderzoek naar Taakspel<sup>64</sup>, zoals we hieronder nader uitwerken, blijkt dat deze interventie effect lijkt te hebben op het taakgerichte en regelovertrekkende gedrag van leerlingen<sup>65</sup>. Een follow-up studie met experimenteel design toont aan dat kinderen met matig probleemgedrag goed reageren op de Taakspel-interventie. Echter, bij kinderen met de meest ernstige vormen van gedragsproblemen (ODD en CD diagnoses) konden respectievelijk geen of slechts matige effecten worden aangetoond<sup>66</sup>.

In Amerika is veel onderzoek gedaan naar de effecten van de Amerikaanse versie van het programma (Promoting Alternative Thinking Strategies/PATHS) in diverse onderwijssettings. Hierin zijn onder andere de volgende effecten gevonden: verbetering van zelfcontrole, verbeterde herkenning en begrip van emoties, toegenomen frustratietolerantie, gebruik van effectievere oplossingsstrategieën

---

<sup>62</sup> Reactieve agressie wordt gekenmerkt door impulsieve, heftige, boze reacties op een waargenomen frustratie, controleverlies en het onterecht toekennen van vijandige intenties aan de ander.

<sup>63</sup> Proactief agressief gedrag wordt minder door emoties gestuurd; het komt voort uit berekening, als middel om een specifiek doel te bereiken, zoals het verwerven van de machtigste positie in de klas.

<sup>64</sup> Gericht op vermindering van disruptief gedrag bij kinderen, het bevorderen van taakgericht gedrag en het creëren van een positief onderwijsklimaat.

<sup>65</sup> Van Lier, 2002; Van der Sar, 2004

<sup>66</sup> Crijnen, Van Lier & Vuijk, 2003

en verbetering van het vermogen logisch te redeneren en vooruit te denken<sup>67</sup>. Het oordeel van de databank Effectieve jeugdinterventies luidt dat het theoretisch goed onderbouwd is<sup>68</sup>.

Naast het onderzoek van Louwe en anderen (2007) zijn er nog twee andere onderzoeken gedaan met positieve effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling van dove kinderen<sup>69</sup> en van kinderen in het speciaal onderwijs<sup>70</sup>. Echter door de gehanteerde onderzoeksontwerpen kunnen de resultaten niet direct aan PAD worden toegeschreven.

### *Interventieprogramma's gericht op vermindering van regelovertrekend gedrag via verandering van klassenmanagement*

Taakspel is als gedragsinterventie onderzocht en de resultaten wijzen erop dat het effectief is met betrekking tot aandachtsproblemen, opstandig gedrag, gedragsproblemen en antisociaal gedrag bij leerlingen in het reguliere basisonderwijs<sup>71</sup>. Het spel is afkomstig van een in Amerika ontwikkeld en effectief gebleken programma genaamd de *Good Behavior Game*. Dit programma is vertaald naar de Nederlandse situatie. Het spel is ontwikkeld voor leerlingen van groep 4 t/m 8 van het basisonderwijs. Het is gericht op het vermeerderen van taakgericht gedrag, het verminderen van regelovertrekend gedrag en het bevorderen van een positief onderwijsklimaat. Doel is om beginnend probleemgedrag in een vroeg ontwikkelingsstadium aan te pakken en om te buigen naar positiever gedrag. Via verandering van klassenmanagement wordt de omschakeling van negatieve naar positieve controle door de leraar vergemakkelijkt. Zo kan regelovertrekend gedrag verminderd worden, neemt taakgericht gedrag toe en wordt een positief onderwijsklimaat gestimuleerd. Indirect wordt gewerkt aan de sociaal-emotionele competentie van leerling, omdat in Taakspel samengewerkt wordt in teams omdat binnen Taakspel een leidinggevende rol toegekend wordt aan de verleggen leerlingen in de klas. Taakspel wordt gespeeld tijdens de reguliere lessen. De leerlingen worden in teams verdeeld na een observatieperiode. Leerlingen die regelmatig regelovertrekend gedrag vertonen en leerlingen die dat niet doen worden gelijkmatig over de teams verdeeld. Elk team krijgt een aantal kaarten die het team kan kwijtraken. Gedurende een afgesproken tijd in een taaksituatie (zoals instructiemoment, zelfstandig werken, kringgesprek, eten en drinken, etcetera) moeten de leerlingen zich aan enkele positief geformuleerde regels houden die verschillend kunnen zijn afhankelijk van de onderwijssituatie. De leraar beloont leerlingen die zich aan de regels houden met complimenten. Als een leerling een regel overtreedt dan negeert de leraar dit gedrag en haalt een kaart weg bij het team. De leerlingen in eenzelfde team mogen elkaar helpen zich aan de regels te houden. Teams die aan het einde van de dag kaarten overhebben, krijgen een dagbeloning, een stempel of sticker op een teamposter. Hiermee kunnen ze sparen voor een grotere week- en maandbeloning die de kinderen zelf hebben bedacht.

Van der Sar (2004) heeft een onderzoek met (quasi)experimenteel design uitgevoerd naar Taakspel<sup>72</sup> en vindt in de nameting een significant verschil tussen de experimentele en controlegroep op

---

<sup>67</sup> Ince, 2007

<sup>68</sup> Ince, 2008

<sup>69</sup> Van Luit, Joha & Vermeer, 2001

<sup>70</sup> Van Opstal, 1994

<sup>71</sup> Crijnen, Van Lier & Vuijk, 2005; Ince, 2007; Van Lier, Muthén, Van der Sar & Crijnen, 2004

<sup>72</sup> Ince 2007

taakgericht en regelovertrekend gedrag. Bij de experimentele groep is sprake van meer taakgericht en minder regelovertrekend gedrag. Kinder- en jeugdpsychiatrische evaluaties zijn uitgevoerd in promotie-onderzoeken van Van Lier (2002) en Vuijk (2006). Er is onderzoek uitgevoerd met (quasi) experimenteel design in de praktijk met follow-up metingen tot vier jaar na afloop van de interventie. De globale conclusie van Van Lier en anderen (2002,2004,2005) en Crijnen en anderen (2003) is dat gedrags- en emotionele problemen van kinderen op de basisschool succesvol kunnen worden aangepakt met Taakspel. Ook vier jaar na Taakspel worden nog steeds positieve interventie-effecten waargenomen.

Griffioen en Kroesbergen (2009) vonden in hun onderzoek dat Taakspel effect heeft op het gedrag van de leraar en de leerlingen in de klas binnen de setting van het speciaal basisonderwijs. Aan het onderzoek deden in totaal 49 leerlingen en zes vrouwelijke leraren van één school voor speciaal basisonderwijs in het westen van Nederland mee. In totaal hebben zeven metingen plaatsgevonden bij twee leerlingenteams en de leraar via observaties in de klas. Bij de voor- en nameting is een vragenlijst door de leraar ingevuld omtrent sociaal-emotioneel functioneren in de klas. De resultaten laten zien dat tijdens het spelen van Taakspel in de klas er een significante vermindering plaatsvindt in regelovertrekend gedrag van de leerlingen<sup>73</sup>. Volgens Griffioen en Kroesbergen komt dit overeen met eerder gevonden resultaten uit onderzoek op reguliere basisscholen. Ook vindt er een verschuiving plaats van negatieve naar positieve controle door de leraar; hij gebruikt minder correcties en meer complimenten in het contact met de leerlingen. Helaas zijn er geen generalisatie-effecten gevonden naar sociaal-emotioneel functioneren.

Zoals hierboven beschreven is, zijn PAD en Taakspel gebaseerd op de *Good Behavior Game* (GBG). Leflot, Van Lier, Onghena en Colpin (in voorbereiding) hebben in Vlaanderen (België) onderzoek gedaan naar het effect van de GBG. De auteurs stellen dat er groeiend bewijs is dat preventieve interventieprogramma's het externaliserende gedrag van kinderen effectief kunnen beïnvloeden, maar dat onderzoek naar de werkende mechanismen van preventie veel zeldzamer is. Onderzoek met gerandomiseerde interventie trials laten zien dat GBG effectief is in het veranderen van de ontwikkelingstrajecten van kinderen leidend tot een vermindering van externaliserend gedrag<sup>74</sup> en gerelateerde problemen<sup>75</sup>. Onderzoek naar hoe GBG het externaliserende gedrag van kinderen beïnvloedt is schaars. In dit onderzoek is de hypothese dat GBG de ontwikkeling van het externaliserende gedrag van kinderen beïnvloedt middels een proces waarin verbeterd gedragsmanagement van de leraar adaptief klassengedrag stimuleert, dat op zijn beurt de ontwikkeling van externaliserend gedrag raakt. De onderzoekers hebben met een gerandomiseerde experimentele en controlegroep binnen scholen (15 Vlaamse scholen, 2 klassen per school) een interventie uitgevoerd. Instrumenten waren peer nominaties, inventarisatie van oppositioneel gedrag en agressie, observatie van specifieke reprimandes en complimenten als behorend tot leraargedrag en observatie van taakgericht en storend gedrag (van de plaats gaan en hardop praten). Resultaten lieten zien dat GBG resulteerde in het beïnvloeden van het externaliserende gedrag van kinderen en een verbeterd gedragsmanagement door de leraar. GBG resulteerde in een verbeterd gedragsmanagement door de leraar en dat medieerde het effect van de GBG op het klasgedrag van

---

<sup>74</sup> Kellam, Rebok, Lalongo & Mayer, 1994; Van Lier, Vuijk & Crijnen, 2005

<sup>75</sup> Kellam, Reid & Balster, 2008; Vuijk, Van Lier, Huizink, Verhulst & Crijnen, 2007

de kinderen. Verbeterd klasgedrag (minder hardop praten en meer taakgericht gedrag) leidde uiteindelijk tot verminderd oppositioneel gedrag.

### *Conclusies onderzoek naar de effecten van preventieve gedragsprogramma's*

Onderzoek naar de effecten van preventieve programma's waarin deze programma's worden geïmplementeerd middels klasseninterventies, waarbij de leraar een onderdeel is van de klasseninterventie leert ons het volgende:

- a. Er is bescheiden bewijs dat programma's ter bevordering van sociale en emotionele competentie effectief zijn in het verminderen van agressie in zijn totaliteit (PAD) en met name reactieve agressie (impulsieve, heftige boze reacties). Echter, de jongens met ernstiger gedragsproblemen lijken hier minder van te profiteren dan de grote groep leerlingen met een geringe mate van externaliserend gedrag in bijvoorbeeld het reguliere onderwijs.
- b. Dit blijkt ook uit onderzoek naar een interventieprogramma gericht op vermindering van regelovertredend gedrag en het vermeerderen van taakgericht gedrag. Uit deze onderzoeken komt sterk bewijs naar voren dat deze interventie effect heeft op het taakgerichte en regelovertredende gedrag van leerlingen met matige niveaus van probleemgedrag. Ook hier blijken kinderen met ernstig probleemgedrag niet te profiteren.

Belangrijk is te realiseren dat uit deze effectonderzoeken niet naar voren komt *hoe* het interventieprogramma werkt en wat nu de werkzame ingrediënten zijn. Daar is niet of nauwelijks onderzoek naar gedaan. De vraag die relevant is, is niet of een interventie effectief is, maar in welke omstandigheden deze effectief is, voor welke kinderen, voor welke problematiek, bij welke leraar en in welke school. We verwezen al eerder naar Pattons's uitspraak (1986): *'What works, works, except where and when it doesn't work'*.

### *4.3. Onderzoeksvraag 3: Welke onderwijszorgarrangementen op schoolniveau zijn effectief in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen?*

Deelvraag 1 en 2 laten overduidelijk zien dat de leraar de spil is waar alles om draait. Die leraar maakt deel uit van een groter kader: de school. De wijze waarop de school een visie heeft gevormd over onderwijszorg en de wijze waarop de school in staat is leraren adequaat toe te rusten, is cruciaal voor het realiseren van onderwijsarrangementen. Zoals we in paragraaf twee schreven, vatten we onderwijszorgarrangementen op als het geheel aan handelen dat passend is bij de onderwijszorgbehoefte van leerlingen met gedragsproblemen. Het betreft een breed handelingsrepertoire dat de leraar dan wel de school als organisatie kan inzetten voor (a) alle leerlingen, (b) risicoleerlingen en (c) geïndiceerde leerlingen.

#### *Zoektermen*

Bij dit deel van de literatuurstudie is binnen de elektronische databases gezocht op zoektermen als *schoolwide approach, educational arrangements, teacher professional development, teacher training and teacher consultation, collaboration parents and school, collaboration school and social services, educational leadership* in relatie met gedragsproblemen.

#### *Overzicht*

Om vraag drie te beantwoorden, schetsen we in paragraaf 4.3.1. eerst een aantal schoolbrede bewegingen - nationaal en internationaal – die gericht zijn op praktische invullingen van onderwijszorgarrangementen en factoren voor succesvolle implementatie. De literatuur die we daarover gevonden hebben, is veelal beschrijvend en slechts gedeeltelijk gebaseerd op onderzoek. Dit laatste heeft te maken met het gegeven dat ‘succesvol omgaan met gedragsproblemen op schoolniveau’ altijd een multi-componentenaanpak impliceert en dat alles met alles samenhangt. Dit soort complex en veelzijdig georiënteerd onderzoek is zeldzaam. Dat neemt niet weg dat er met betrekking tot bepaalde aspecten op schoolniveau veel onderzoek is verricht. In de lijn van deze studie zoomen we in op onderzoek dat beschrijft wat er nodig is voor succesvolle uitvoering van onderwijszorgarrangementen door leraren in de onderwijspraktijk. We gaan vervolgens nader in op professionaliseren en ondersteunen van leraren (paragraaf 4.3.2). In paragraaf 4.3.3 komt de samenwerking van leraar en ouders/verzorgers en ketenpartners aan de orde. In deze paragraaf vatten we de conclusies van de drie paragrafen samen.

#### *4.3.1. Onderzoek naar schoolbrede en gelaagde onderwijszorgarrangementen*

Verschillende bronnen wijzen erop dat brede arrangementen het meest effectief zijn voor zowel reguliere leerlingen als leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften<sup>76</sup>. Het gaat om aanpakken waarin intensieve instructie gecombineerd wordt met een sterk klassenmanagement.

---

<sup>76</sup> Blok & Breetveld, 2004; Hofman, De Jong, Heeringa & Amsing, 2009

Kenmerkend voor deze brede onderwijsarrangementen is dat ze op alle lagen binnen het schoolsysteem doorwerken: op microniveau in de klas, maar ook op de niveaus van organisatie, structuur, team, enzovoort. Het betreft dan ook niet alleen aanpakken die in de klas toe te passen zijn, maar ook procedures en methoden in de school waarop de leraar kan terugvallen als zijn of haar handelingsrepertoire tekort schiet. Schoolbrede onderwijszorgarrangementen geven de leraar *tools* in handen om bekwaam te handelen en/of zich daarin te ontwikkelen.

In de Verenigde Staten en meer recent ook in Europa zien we een ontwikkeling van *Schoolwide prevention models*<sup>77</sup> (in press). Deze modellen maken gebruik van beproefde aanpakken (*evidence en/of practice based*). Men gaat steeds uit van een gelaagdheid in drie niveaus (*tiers*) bij het realiseren van een goed onderwijsaanbod voor elke leerling:

- Laag 1: *primary prevention program* (goed voor 80% van de leerlingen); het gaat om een programma dat de leraar kan uitvoeren in de klas: gedrag wordt gedefinieerd en onderwezen; goed gedrag wordt beloond en consequenties voor afwijkend gedrag zijn helder. Deze gedragsondersteuning is ingebed in het klassenmanagement en maakt gebruik van effectief gebleken instructievormen;
- Laag 2: *secondary prevention program* (voor de 15% risicoleerlingen): de leraar kan dit programma met ondersteuning uitvoeren in de klas; op dit niveau wordt een multi-componentenbenadering gehanteerd met een goede monitoring van risicoleerlingen, een glasheldere structuur met voorspelbaar gedrag en veel feedback door volwassenen in de school en een intensieve thuis-school communicatie;
- Laag 3: *tertiair prevention program* (voor de 5% leerlingen die meer nodig hebben, naast preventie vaak ook curatieve programma's): samen met andere professionals uit te voeren op schoolniveau en daarbuiten. Veelal wordt gebruik gemaakt van functionele gedragsanalyse (fba)<sup>78</sup>, geïndividualiseerde interventie op basis van een teambrede aanpak, en een verhoogde betrokkenheid van ouders en ketenpartners.

Belangrijk bij alle drie de *tiers* is dat beslissingen worden genomen op basis van data die alle actoren verzamelen op school, in de klas, op de speelplaats, in de kantine, thuis en omgeving.

Een goed onderzocht voorbeeld van deze schoolbrede gelaagde benadering is: *School Wide Positive Behavior Interventions & Support* (<http://www.pbis.org/> en [www.apbs.org](http://www.apbs.org)). Dit is een stroming, begonnen in de Verenigde Staten en nu ook in Europa (met Noorwegen als koploper) met als doel gedragsproblemen preventief en positief te benaderen zowel op school, thuis als in de buurt.<sup>79</sup> beschrijven deze benadering als: "an assessment-based approach for supporting students with behavioural problems that provides an empirically validated set of strategies for preventing problems and promoting prosocial behaviour".

---

<sup>77</sup> (Greenwood, Kratochwill & Clements, 2008; Horner, Todd, Lewis-Palmer, Irvin, Sugai & Boland, 2004; Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005; Sörlie & Ogden, 2007; Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans & Leaf, 2008; Horner, Sugai, Smolkowski, Todd, Nakasato, & Esperanza

<sup>78</sup> Sugai e.a., 2000

<sup>79</sup> Hieneman, Dunlap & Kincaid, 2005

Deze schoolbrede gelaagde modellen zien we ook terug in de benadering die bekend is als *response to instruction* (RTI)<sup>80</sup> of *response to intervention*<sup>81</sup>. Ook deze modellen gaan uit van goede instructie met betrekking tot voornamelijk leren (maar ook gedrag) en van gelaagdheid. Hierbij worden steeds intensievere *research based* interventies toegepast, passend bij de leerling. Tevens gaat men uit van de idee dat een sociale context ondersteunend is voor leerlingen en bijdraagt aan de mogelijkheden om effectief onderwijs vorm te geven<sup>82</sup>.

Karakteristiek is dat deze schoolbrede modellen de leraar centraal stellen als belangrijkste actor in het voorkomen van gedragsproblemen. Zij geven met name de interventies vorm binnen laag 1 en 2 (primaire en secundaire preventie). Tevens geven ze samen met ketenpartners en ouders de interventies vorm aan de tertiaire interventies binnen laag 3. De schoolbrede modellen baseren zich allemaal op *data-driven decision making*.

Uit alle beschreven schoolbrede gelaagde aanpakken vallen een aantal belangrijke kenmerken te destilleren:

- Gedrag kun je leren, evenals taal en rekenen (zie ook deelvraag 2);
- Positieve benadering door alle actoren: leraar, kind, ouder, hulpverlener, buurt;
- Scheppen van sociale context met 'waarden' als veiligheid, respect, verantwoordelijkheid die ondersteunend is voor de leerlingen, waardoor effectief onderwijs kan worden gegeven;
- *Data-driven*: de interventies worden door de leraar gevolgd en op basis van de bevindingen worden teamconsultaties gehouden, waar stappen worden gezet op de drie niveaus (monitoringsysteem en evaluatietool)<sup>83</sup>;
- Men werkt met een schoolintern implementatieteam;
- Samenwerking met ouders en externe begeleiders en behandelaars; deze is intensiever naarmate de onderwijszorgbehoeften van de leerling toenemen.

Interessant is de vraag in hoeverre deze gecombineerde en gelaagde aanpakken effecten hebben. De eerste grootschalige longitudinale resultaten van deze op maat gesneden (*tailored*) trajecten vanuit de VS zijn goed: de verandering in het eerste niveau, de sociale cultuur, lijkt te resulteren in een reductie van gedragsproblemen. Ook interventies binnen de tweede en derde laag leveren een eigen expliciete bijdrage aan de reductie van de gedragsproblemen. Echter, de effecten binnen deze lagen lijken voorsnog niet zo groot als de effecten van interventies die plaatsvinden binnen de eerste laag wanneer deze goed vormgegeven zijn. Kortom, een aanpak die zich preventief richt op het grootste deel van de leerlingen, blijkt van groot belang te zijn bij de reductie van leerlingen met gedragsproblemen. Dit geldt zowel voor het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs.

Concluderend kunnen we stellen dat de modellen zoals die in de Verenigde Staten geïmplementeerd zijn, een goede theoretische onderbouwing hebben waarbij de interventies duidelijk beschreven zijn en er onderzoek naar de effecten is uitgevoerd.

---

<sup>80</sup> Vaughn & Fuchs, 2003

<sup>81</sup> Bradley, Danielson & Doolittle, 2007; Haager, Klinger & Vaughn, 2007

<sup>82</sup> Sandomierski, Kincaid & Algozzine, 2007

<sup>83</sup> Horner e.a., 2004

Wanneer we in het kader van schoolbrede gelaagde aanpakken specifiek naar de Nederlandse context kijken dan zien we dat soortgelijke ontwikkelingen zich voltrekken. In Nederland en Vlaanderen zijn in het kader van schoolbreed planmatig 'omgaan met verschillen' modellen ontwikkeld onder de noemer handelingsgericht werken (HGW) en consultatieve leerlingbegeleiding (CLB)<sup>84</sup>. Deze benadering combineert adaptief werken met een doeltreffende leerlingbegeleiding. Hierdoor kan een schoolteam effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen (waaronder dus leerlingen met gedragsproblemen). Bij HGW staan de onderwijsbehoeften van de individuele leerling centraal; er is veel aandacht voor afstemming met en wisselwerking tussen leerlingen, leraren en ouders (déze leerling in deze groep, bij déze leerkracht, op déze school en van déze ouders/verzorgers). Kenmerkend is ook hier de gerichtheid op positieve aspecten van alle actoren en samenwerking tussen leraren, leerlingen, ouders, interne en externe begeleiders. CLB heeft als vertrekpunt de ontwikkeling van de leraar als professional, die ook bij leerlingen met gedragsproblemen onderwijsdoelen moet bereiken. De centrale rol ligt bij de leraar en er is veel aandacht voor de ondersteuningsbehoeften en professionalisering van de leraar. Beide uitwerkingen benadrukken het nut van cyclisch en planmatig handelen binnen de school.

De uitgangspunten van HGW en CLB bieden een kader voor de zorgstructuur van een school en van een samenwerkingsverband. HGW sluit aan bij de zogenaamde '1-zorgroute: samen onderwijs passend maken'<sup>85</sup>, waardoor vanuit een gezamenlijk werkconcept afstemming ontstaat. Ook het 'onderwijscontinuüm'<sup>86</sup> gaat uit van deze gelaagdheid. Zij spreken van een basisarrangement, een intensief arrangement en een zeer intensief arrangement voor leerlingen. Modellen als *response to instruction* en *response to intervention* liggen aan dit gelaagde onderwijszorgarrangement ten grondslag. Ook wordt een uitwerking gegeven voor het bijhouden van leerlingresultaten en op basis daarvan voor het besluiten nemen voor invulling en differentiatie van onderwijsarrangementen (*data driven*). Ook hier wordt samenwerking met ouders en jeugdzorg wordt bepleit. HGW, CLB en het onderwijscontinuüm sluiten inhoudelijk en procesmatig aan bij de hiervoor beschreven internationale ontwikkelingen. Het zijn richtinggevende modellen die het waard zijn om in de Nederlandse context nader onderzocht te worden.

Cruciaal voor succesvolle implementatie van al deze schoolbrede en gelaagde benaderingen is de rol van het onderwijskundig leiderschap. Leithwoord en Mascall (2008) hebben onderzoek gedaan naar de impact van leiderschap op leraar- en leerlingvariabelen. Aan het onderzoek deden 2570 leraren mee en van de leerlingen werden in 90 scholen voor primair en secundair onderwijs gegevens van schoolvorderingen verzameld. Collectief leiderschap bleek een significante invloed te hebben op de academische leerling-prestaties. Schoolteams, ouders en leerlingen van goed presterende scholen waardeerden de invloed van leiderschap hoger dan laag presterende scholen. Schooldirecteuren waren daarbij het meest van invloed, zowel op de motivatie van de leraren als op de leerlingprestaties. Hoewel in dit onderzoek vooral gekeken is naar leerprestaties van leerlingen, mogen we verwachten dat de rol van leiderschap zeker ook van invloed zal zijn op het gedrag van leerlingen.

---

<sup>84</sup> Pameijer & Van Beukering, 2006; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009; Meijer, 2000 en 2009

<sup>85</sup> Clijnsen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2007

<sup>86</sup> Struiksma & Rurup, 2008

Marzano (2007) citeert een rijk scala aan onderzoek over leiderschap waaruit blijkt dat schoolleiders effectief zijn als ze open staan en aandacht hebben voor zaken die leraren bezighouden.

Onderwijsaangelegenheden worden het beste doorgevoerd als er sprake is van gezamenlijk oplossen en beslissen, waarbij wederzijds respect wordt getoond. Rafoth en Foriska (2006) laten op basis van een literatuuronderzoek zien hoe belangrijk de rol van een schoolleider kan zijn bij het goed laten functioneren van lerarenteams die samenwerken bij het aanpakken van praktijkproblemen rondom leerlingen met (gedrags)problemen. Hoewel onderzoek op dit terrein nog in de kinderschoenen staat, zijn er volgens Rafoth en Foriska, aanwijzingen om voor directeuren een terughoudende houding te bepleiten. Beter dan zelf actief voorzitten van een team dat oplossingen zoekt, is het belangrijker om te zorgen voor een stimulerend klimaat en het verschaffen van faciliteiten, zoals tijd voor teamvergaderingen, steun bij in-service trainingen, honoreren van werk buiten de normale schooluren, en administratieve ondersteuning bij dossiervorming, enzovoorts.

#### 4.3.2. Onderzoek naar professionaliseren en ondersteunen van leraren

Als we leraren tools willen bieden voor het inspelen op de onderwijszorgbehoeften van leerlingen met gedragsproblemen dan is het van belang dat we hen ervan kunnen overtuigen dat hetgeen zij doen ook daadwerkelijk helpt. Bij deelvraag 2 is een aantal algemene en meer specifieke aanpakken genoemd, waar evidentie voor gevonden is. Reddy, Newman, De Thomas en Chun (2009) benadrukken dat praktijkprofessionals op school optimistisch zouden moeten zijn over de mogelijkheden die deze aanpakken bieden voor de ontwikkeling van de mentale gezondheid en schoolvorderingen van de risicogroep van leerlingen met gedragsproblemen.

Hoewel aanpakken dus in potentie kunnen bijdragen aan de ondersteuning van de ontwikkeling van risicoleerlingen is de beschikbaarheid van deze aanpakken geen afdoende garantie dat deze daadwerkelijk tot een goede ontwikkeling leiden. Ook al beschikken gedragswetenschappers over geschikte middelen om gedragsproblemen aan te pakken, zoals Gutkin en Curtis (2009) aangeven, wil dat nog niet zeggen dat deze eenvoudig door leraren in hun onderwijspraktijk zijn te implementeren. Adviseren alleen blijkt weinig resultaat op te leveren. Zij spreken in dat verband over de paradox van de schoolpsycholoog: *"to serve children effectively school psychologists must, first and foremost concentrate their attention and professional expertise on adults"*<sup>87</sup>. Immers alle expertise van psychologen bereikt de leerlingen alleen via activiteiten van andere volwassenen, in casu ouders en leraren. Ook al zijn er legio *evidence-based* interventies beschikbaar, perfecte diagnoses en goed uitgeschreven handelingsplannen, wil dat nog niet zeggen dat leerlingen zinvol geholpen worden. Veel hangt af van de vaardigheid van begeleider om samen te werken met leraren. *"To consult effectively with the teacher, going beyond both the diagnosis of the child's problems and written recommendations for interventions"*<sup>88</sup>. Deze paradox heeft ons inziens betrekking op elke 'buitenstaander' in het onderwijs: adviseur, interne of externe begeleider. De beschikbare programma's om gedragsproblemen aan te pakken kunnen alleen effectief geïmplementeerd

---

<sup>87</sup> Gutkin & Curtis, 2009, p.592

<sup>88</sup> Gutkin & Curtis, 2009, p.594

worden als begeleiders in staat zijn om nauw en frequent samen te werken met leraren. Dat is voor Gutkin en Curtis reden om heel expliciet aandacht te vragen voor implementatievraagstukken.

Dat implementatie van groot belang is vinden ook Chitiyo en Wheeler (2009). Zij constateren, in het kader van de *positive behavior* aanpak, dat veel leraren terughoudend zijn met het inzetten van gevalideerde methoden, ondanks hun bewezen effectiviteit. Bij uitdagend gedrag van leerlingen vallen leraren vaak terug op een traditionele, bestraffende reactie. Chitiyo en Wheeler zien een intensieve samenwerking tussen docenten en externe professionals als oplossing voor deze theorie-praktijk-kloof. In hun onderzoek laten ze zien hoe docenten in het kader van consultaties succesvol uitgedaagd worden om *evidence-based* procedures in hun klas uit te voeren. Daarbij blijken onderwijszorgarrangementen succesvoller te zijn als de leraar actief betrokken wordt in de totstandkoming ervan. Kortom, *evidence based* programma's kunnen effectief worden ingezet als de leraar een actieve rol vervult bij de implementatie.

Ook Erchul, DuPaul, Grissom, Vile Junod, Rosemary, Asha, Jitendra, Mannella en Volpe (2007) toonden aan, in een onderzoek onder vijf consultants, 42 leraren en 42 scholen en 42 leerlingen met ADHD, dat begeleiding succesvoller is naarmate de leraar actiever betrokken wordt in het proces. Deze conclusie sluit aan bij hetgeen we bij de beantwoording van deelvraag 1 vonden. In deelvraag 1 beschreven we waar leraren vooral handelingsverlegenheid ervaren. Ze willen graag betekenisvol zijn en meewerken aan oplossingen voor de problemen. Leraren dienen serieus genomen te worden in hun 'ondersteuningsvraag'. Zoals we zagen, vragen leraren vooral hulp in het omgaan met leerlingengedrag dat hen 'triggert' en waarbij ze persoonlijk 'geraakt' worden (bijvoorbeeld dwars, agressief, druk gedrag)<sup>89</sup>. De leraar moet het gevoel hebben daadwerkelijk iets te kunnen betekenen.

Hulpverleners gaan vaak aan de leraarverschillen voorbij: ofwel de leerling wordt verwezen naar een andere onderwijssetting, ofwel de leraar krijgt een behandelingsplan aangereikt, dat hij geacht wordt in te passen in zijn eigen werkprogramma. Sterk focussen op leerlingkenmerken, suggereert dat grenzen statisch zijn en van te voren exact zijn vast te stellen. Pameijer (2008) wijst in dit verband op het gevoel van machteloosheid die een DSM-IV classificatie teweeg kan brengen. De leraar (maar ook de ouder en het kind) kunnen de classificatie als een vaststaand en nauwelijks te beïnvloeden kenmerk ervaren. Het kind is dan de probleemdruager en het lijkt dan dat de leraar en ouders er maar weinig aan kunnen doen. Anderzijds kan het erkennen van een stoornis de acceptatie bevorderen en een stimulans zijn voor leraar en ouders om het probleem anders te gaan aanpakken. Gedegen uitleg (psycho-educatie) aan school ouders en kind is daarbij van belang. Juist bij kinderen en jongeren met specifieke onderwijszorgbehoeften is het van groot belang dat de omgeving zich op hen afstemt. Het gaat daarbij niet alleen om kennis en attitude van de leraren (en ouders) maar ook om hun vaardigheden om op een positieve manier met het kind om te gaan<sup>90</sup>. Aansluiten op de vaardigheden die leraren (en ouders) al bezitten en hen daarbij ondersteunen op die aspecten dat ze in staat het kind goed te ondersteunen, maakt dat de volwassenen voelen ertoe te doen. Kortom, professionalisering van leraren op het terrein van het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen is van groot belang.

---

<sup>89</sup> Van der Wolf & Van Beukering, 2009, p. 161

<sup>90</sup> Pameijer, 2008, p. 107, 109

### *Ondersteuning op de werkvloer*

Wanneer het gaat om leraren ondersteunen en hen te stimuleren in hun professionalisering, dan ligt de start daarvoor binnen de lerarenopleidingen. In de lerarenopleiding (*bachelor* en *master*) wordt aandacht besteed aan het verwerven van de benodigde competenties (kennis, vaardigheden en attitude). Voor het omgaan met leerlingen met *Special Educational Needs* (SEN) zijn daartoe competentieprofielen ontwikkeld. Op basis van beroepsprofielen is aangegeven wanneer gesproken kan worden van handelingsbekwaamheid in de speciale onderwijszorg<sup>91</sup>. Belangrijke competenties zijn: authentiek functioneren, positief waarderen van diversiteit, zichzelf kunnen hanteren in complexe werksituaties en het vermogen om te kunnen afstemmen op de meergelaagdheid in de ondersteuningsvraag van de leerlingen.

Voor het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen heeft het ITS<sup>92</sup> een uitwerking gemaakt. Het is de bedoeling dat leraren deze competenties in kenmerkende en kritische situaties leren toepassen. In dit verband is veel te verwachten van het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek als professionaliseringsstrategie<sup>93</sup>. Deze laatste auteurs onderzochten bijvoorbeeld de effectiviteit van schoolbrede innovaties, didactische methoden voor het aanleren van academische vaardigheden en metacognitieve strategieën. De leraren rapporteerden dat het praktijkonderzoek hun professionaliteit had verbeterd en dat de samenwerking met ouders, collega's en bestuurders was verbeterd. Het leren reflecteren op de eigen praktijk en het gezamenlijk oplossingen bedenken en beproeven achten de leraren als een belangrijke winst van praktijkonderzoek. In Nederland zien we een soortgelijke ontwikkeling, waar op hogescholen praktijkonderzoek wordt gedaan als professionaliseringsstrategie voor leraren<sup>94</sup>.

Het onderzoek naar hoe leraren leren, laat zien dat zij niet alleen leren van opleiding en bijscholing, maar vooral ook van actieve toe-eigening. Het accent verschuift van procedures, methoden en technieken naar de professional zelf. De verwerking vindt plaats door het opdoen van nieuwe praktijkervaringen in krachtige leeromgevingen<sup>95</sup>. Leraren willen ook gebruik maken van de praktijkkennis en impliciete kennis (*tacit knowledge*) die ze in de complexe praktijksituatie hebben verworven.

Een andere bekende en reeds goed onderzochte manier van professionaliseren van de leraar is 'consultatie'. Consultatie richt zich, zoals in 4.3.1. al werd aangegeven, niet alleen op individuele leerlingen, maar ook op subgroepen of de gehele groep. Het is een werkwijze die gebaseerd is op Caplans ideeën over preventie in de geestelijke gezondheidszorg en die naderhand werd uitgewerkt in verschillende varianten voor het onderwijs onder de term *school-based consultation*<sup>96</sup>. Gemeenschappelijk kenmerk is de indirecte manier waarop de leerling (de cliënt) door de deskundige (de consultant) wordt ondersteund, namelijk via de leraar (de consultee). Deze werkwijze wijkt fundamenteel af van de gangbare praktijk bij het verwijzen van leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen naar 'begeleiders' met de vraag naar onderzoek en hulpverlening. In plaats

<sup>91</sup> Claasen, Bruïne, Schuman, Siemons en Van Velthooven, 2009

<sup>92</sup> Van Gennip, Marx & Smeets, 2007

<sup>93</sup> Sardo-Brown, 1995, Lloyd, 2002; Gersten & Dimino, 2001

<sup>94</sup> Harinck & Van Brakel, 2009; Harinck, 2009a; Van Haren, Wichers-Bots & Blonk, 2008

<sup>95</sup> Bergen & Van Veen, 2004

<sup>96</sup> Gutkin & Curtis, 2009

daarvan bespreken de consultant en consultee samen wat het belangrijkste probleem is dat de leraar met de leerling ervaart; maken zij gezamenlijk een analyse van de problematiek (al dan niet op basis van diagnostisch onderzoek) en stellen zij samen een plan van aanpak (interventies) op. Cruciaal daarbij is dat de taak van de begeleider niet stopt bij het geven van een advies, maar juist gericht is op de implementatie van de interventies in de dagelijkse onderwijssituatie van de leraar. Het is een methodiek met een dubbeldoel: het oplossen of verminderen van de gedragsproblemen van de leerlingen én het vergroten van de professionaliteit van leraren in het omgaan met leer- en gedragsproblemen. Afhankelijk van de aard van de problemen en werkafspraken kan consultatie als methodiek geschikt zijn op behavioristische leest of meer algemene probleemoplossingmodellen, en kan consultatie gefocust zijn op één leraar dan wel een schoolteam.

In het model van *Instructional Consultation*<sup>97</sup> wordt de consultatie sterk gekoppeld aan het onderwijsprogramma. Deze vorm is in Nederland bekend geworden onder de naam 'consultatieve leerlingbegeleiding'. Aanvankelijk uitgewerkt als methodiek voor 'externe' begeleiders (psychologen en orthopedagogen); naderhand ook voor interne begeleiders<sup>98</sup>. Door de koppeling van consultatie aan het onderwijsprogramma, verschuift de inhoud van de interventies als vanzelfsprekend in de richting van aanpassingen van en aanvullingen op het reguliere onderwijsaanbod van de leraar in kwestie<sup>99</sup>. Veel onderzoekers wijzen expliciet op het pro-actieve en preventieve karakter van de consultatieve werkwijzen. Enkeligen leggen ook een link naar het invoeren van algemene gedragsbevorderende programma's in scholen.

Werkzame factoren bij het inzetten van consultatieve werkwijzen betreffen zowel procesfactoren (zoals de samenwerking en communicatie tussen de begeleider (consultant) en leraar (consultee), als de percepties van leraar en begeleider op het proces. Zo laten Benedict en anderen (2007) zien dat leraren consultatie positief waarderen. Dover (2005) benadrukt dat het vormgeven van inclusief onderwijs veel van leraren eist. Juist daarom is volgens Dover intensieve consultatieve ondersteuning meer op zijn plaats dan ambulante begeleiding, die vaak vanuit een expertrol wordt vormgegeven. Een belangrijke bevinding in dit verband is dat onderzoekers<sup>100</sup> aantoonde dat leraren die een systematisch verlopen consultatieproces achter de rug hebben niet alleen positief staan ten opzichte van consultatieve begeleiding, maar dat zij ook betere resultaten boeken bij hun leerlingen. Om goede consultatieve begeleiding te realiseren, blijken een aantal randvoorwaarden van groot belang. Gonzales, Nelson, Gutkin en Shwery (2004) noemen in dat kader de beschikbaarheid van een begeleider op school. Daadwerkelijk aanwezig zijn is dus van belang. De rol die de directeur<sup>101</sup> kan vervullen is met name van belang als men verhoging van het probleemoplossend vermogen van schoolteams (*problem-solving teams*) nastreeft.

Benn, Jones en Rosenfield (2008) doen verslag van een zeer gedetailleerd onderzoek naar effectief gedrag van consultants. Van belang blijkt dat consultants bij het bespreken van de

---

<sup>97</sup> Rosenfield, 1987

<sup>98</sup> Meijer, 2000; Meijer & Schölvinc, 2004

<sup>99</sup> Meijer, 2009

<sup>100</sup> MacLeod, Jones, Somers & Havey, 2001

<sup>101</sup> Raftery & Floriska, 2006

(gedrags)problemen heldere uitspraken doen en expertoordelen vermijden. De onderzoekers merken daarbij op dat dit veronderstelt dat de consultant het consultatiemodel goed beheerst. Naast opleidingen en intensieve consultatietrajecten, laat de literatuur ook zien dat kortdurende trainingen kunnen leiden tot verbetering van gedrag van leerlingen. Polirstok en Gottlieb (2006) rapporteren de effecten van kortdurende (vijf tot achtereekelijkse trainingsbijeenkomsten van 45 minuten tot anderhalf uur) trainingen van complete basisschoolteams, waarin gericht wordt ingegaan op actuele vragen van leraren; de training leidde tot minder wangedrag en een beter taakgedrag en studieresultaten bij leerlingen.

#### 4.3.3. *Onderzoek naar samenwerking van leraar en ouders/verzorgers en ketenpartners*

##### *Samenwerking met ouders*

Bij de schoolbrede gelaagde aanpak zoals hiervoor beschreven, is de betrokkenheid van ouders onontbeerlijk. Als familieleden zich onderdeel voelen van de schoolgemeenschap, dan zijn ze bereid om samen met professionele opvoeders (leraren, interne en externe begeleiders) adequate strategieën te bedenken en vorm te geven<sup>102</sup>. De betrokkenheid van ouders bouwt mee aan een sterkere school en is een factor die bijdraagt aan het terugdringen van drop-out en het bevorderen van veiligheid op school<sup>103</sup>. De betrokkenheid van ouders/familie als actieve partners is in alle drie de lagen (*tiers*) van de schoolbrede aanpak van belang. Vooral op niveau 2 en 3 blijken de interventies meer succes te hebben (zowel met betrekking tot leer- als gedragsdoelen) naarmate ouders meer betrokken zijn bij de interventie.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) en ook het rapport van de Wetenschappelijke Raad van het Regeringsbeleid (2009) over 'overbelaste' jongeren constateren ook dat een aantal gedragsproblemen niet uitsluitend op school is aan te pakken, omdat ze mede in stand worden gehouden door meerdere factoren. Hoe minder duidelijke gedragsregels bijvoorbeeld, des te groter de kans dat zich meer probleemgedrag zal voordoen. Ook zij pleiten voor samenwerking van de leraar met de ouders aan een gezamenlijk plan van aanpak.

De literatuur laat zien dat het niet verstandig is dat de school direct intervenueert in de thuissituatie<sup>104</sup>. In Nederland is dit ook niet toegestaan. Veel beter is het om vanuit de school opvoedkundige vaardigheden te stimuleren (door middel van goede communicatie en gezamenlijke sessies) teneinde verbetering in gedrag op school (en daarmee ook thuis) te bewerkstelligen. Hierover vinden we in de literatuur een aantal studies. Beïnvloeding van de thuissituatie met als doel het gedrag en het leren van een kind op school te ondersteunen wordt als belangrijk gezien<sup>105</sup>. Als aspecten die de thuissituatie kan bijdragen aan een goede samenwerking met de school worden genoemd: ouders bespreken regelmatig en systematisch het huiswerk met hun kinderen, stimuleren en helpen hen daarbij. Dit heeft gunstige invloed op zowel leren als gedrag.

---

<sup>102</sup> Epstein, 2001

<sup>103</sup> Muscott, Szezesiul, Berk, Staub, Hoover, & Perry-Chisholm, 2008

<sup>104</sup> Marzano, 2007, p.91

<sup>105</sup> Marzano, 2007, p.90

In de *National Standards for Parent-Family Involvement programs*<sup>106</sup> wordt erop aangedrongen dat de school opvoedkundige vaardigheden stimuleert en ondersteunt. Graue, Weinstein en Walberg, (1983) toonden in een meta-analyse van 29 gecontroleerde studies in een tijdsperiode van 10 jaar aan dat de prestaties van leerlingen wier ouders werden betrokken in trainingsprogramma's in 91 % van de groepen beter waren dan in de controlegroepen.

In Nederland voerden Peetsma en Blok<sup>107</sup> een onderzoek uit naar ouderbetrokkenheid. Bij hun literatuuronderzoek vonden zij initiatieven in Engeland en Noorwegen waar men speciale functionarissen en vrijwilligers inschakelt om ouders van zorgleerlingen te bereiken. In Noorwegen worden ouders ingezet in inclusieve settings waardoor de betrokkenheid van ouders meer betekenis krijgt. Peetsma en Blok rapporteren als gemeenschappelijk elementen de voortschrijdende verandering in houding van leraren met meer nadruk op gelijkwaardigheid van alle leerlingen en gedeelde verantwoordelijkheid met de ouders en vooral een integrale aanpak, waarin ook de ouders meegenomen worden. Zij constateren dat scholing van leraren op dit punt nog ontbreekt en dat het op veel scholen nog schort aan het opbouwen en onderhouden van oudercontacten; eveneens ontbreekt op beleidsniveau structurele aandacht voor dit onderwerp.

Ook in studies over de effecten van consultatieprogramma's komt de samenwerking met ouders ter sprake: Wilkinson (2006) beschrijft de effecten van *conjoint behavioral consultation*, waarbij voor het behandelen van ADHD'ers een consultatieteam werd gevormd door leraar, consultant én ouders. De samenwerking was erop gericht dat alle partijen belangrijke kennis en vaardigheden delen. De verschillende actoren waarderen elkaars inbreng en komen samen tot een oplossingsgericht interventieplan. Deze samenwerking leidde tot goede resultaten: afnemend uitdagend gedrag; toenemende acceptatie van klassenregels en inzet van zelfmanagement van de leerling bij leertaken.

Een interessante studie rapporteert over effecten van gecombineerde training van kinderen, ouders en leraren<sup>108</sup>. De *Child Training* (CT) bestond uit het versterken van sociale vaardigheden, inleven in anderen, samenwerken met peers. Deze training werd gedurende een half jaar, twee uur per week gegeven aan groepen van zes á zeven kinderen tussen vier en acht jaar met oppositioneel gedrag (ODD). Wekelijks werd met ouders en leraren gecommuniceerd over de inhoud en het proces van de kindtraining. De oudertraining (PT: *Parent Training*) bestond uit wekelijkse bijeenkomsten van twee uur, gegeven door goed getrainde therapeuten aan een groepje van 10 tot 12 ouders. Er werd gebruik gemaakt van een door de onderzoekers goed beschreven trainingsprogramma naar inhoud, theorie en werkzaamheid (*efficacy*), waarbij videorecording en groepsdiscussies de belangrijkste instrumenten zijn om de interactie tussen ouders en kind positief te beïnvloeden.

De leraren kwamen naar de kliniek voor een vier dagen durende groepstraining verdeeld over het schooljaar (TT: *Teacher Training*). De training was gericht op het verbeteren van strategieën voor effectief klassenmanagement, opbouwen van positieve relaties met 'moeilijke' leerlingen en versterken van sociale vaardigheden in alle schoolsettings (klas, speelplaats, lunchroom, bus). Mogelijkheden voor het belonen van de leerlingen en het werken met ouders maakte eveneens deel uit van de training. In aanvulling op de vierdaagse training maakten de therapeuten die werkten met

---

<sup>106</sup> Parent Teacher Association, Washington DC, 1997

<sup>107</sup> Smeets & Rispens, 2007, p.65 en verder

<sup>108</sup> Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004

de ouders en/of de kinderen twee keer een afspraak op de school, waar de ouders minimaal een keer bij aanwezig waren. De controlegroep kreeg geen training van het centrum, maar werden gedurende de wachttijd bevraagd op andere therapieën die ze mogelijk volgden; dat bleek maar bij één ouderpaar het geval. De effectscores op negen onderscheiden uitkomst domeinen laten zien dat iedere training afzonderlijk positieve effecten had, maar dat deze groter werden als er twee trainingen in samenhang uitgevoerd werden en nog groter als dat bij drie trainingen (CT, PT, TT) gebeurde. De domeinen betroffen het terugdringen van negatieve opvoedingsaspecten en het bevorderen van positieve opvoedingsaspecten bij zowel vaders als moeders (afzonderlijk gemeten), het terugdringen van negatieve begeleidingsaspecten van leraren en het bevorderen van positief kindgedrag en terugdringen van negatief kindgedrag thuis en op school.

In Nederland zien we deze drieslag (kindtraining, leraartraining en oudertraining) in samenhang uitgevoerd niet in onderzoek gerapporteerd. Wel is veel onderzoek verricht naar oudertrainingsprogramma's die vanuit Jeugdzorg of andere keteninstellingen worden uitgevoerd. Het Nederlands Jeugdinstituut ([www.NJI.nl](http://www.NJI.nl)) beschrijft in de databank effectieve jeugdinterventies de inhoud, uitgangspunten en beoordeling van effectiviteit van die programma's. Het voert hier te ver om alle programma's uitgebreid te beschrijven. We volstaan met een het noemen van een aantal die in een onderzoek van het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn met elkaar vergeleken zijn. Het betreft: PMTO (Parent Management Training Oregon), oudertraining triple P, oudertraining STOP 4-7, oudertraining 3x Groei, oudertraining Triple P, Intensieve Orthopedagogische Gezinsbehandeling (IOG), oudertraining Tegendraadse Jeugd, Opvoeden & Zo, oudertraining minder boos en opstandig, Incredible Years.

Het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn<sup>109</sup> vergeleek in 2006 PMTO met de andere programma's en constateerde dat de doelen van de ouderinterventies veel overeenkomsten vertonen: versterken van opvoedingsvaardigheden van de ouders en van het gezinsklimaat met als uiteindelijk doel het verminderen van gedragsproblemen bij het kind. De doelgroep zijn ouders van jeugdigen met gedragsproblemen (van verschillende leeftijden). Alle ouderinterventies zijn gebaseerd op de leertheorie, met soms een aanvulling uit de systeembenadering. De programma's worden thuis uitgevoerd of vanuit de gezondheidszorginstelling.

Opvallend is dat de school vrijwel niet in de trainingen betrokken wordt, dit in tegenstelling tot het hiervoor samengevatte onderzoek van Webster-Stratton en anderen (2004) waar de leraren ook expliciet betrokken werden bij de ouder- en kindtrainingen.

Ander onderzoek richt zich op de perceptie van de ouders met betrekking tot de plaatsing van hun kind in speciale onderwijsvoorzieningen. Una O'Connor, Roy McConkey en Brendan Hartop (2005) onderzochten in Noord-Ierland de mening van ouders over de procedures die gevolgd worden rondom kinderen bij wie een beroep wordt gedaan op speciaal onderwijsvoorzieningen buiten de eigen school. Omdat de Noord-Ierse overheid ernaar streeft de ouders een sterkere positie in het proces te geven, (niet alleen als cliënt, maar als participant) werden met (telefonische) enquêtes de ervaringen van ouders vastgelegd. De onderzoekers concluderen dat ouders gesteld zijn op (a) de beschikbaarheid van een contactpersoon met wie ze face-to-face de resultaten van onderzoeken en

---

<sup>109</sup> Berger & Everdingen, 2006

de voorstellen kunnen bespreken; op (b) praktische informatie van keuze-mogelijkheden in jargon dat ontstaat is van vaktermen en (c) bij de keuze van een school niet alleen kennis van de school als geheel ontvangen, maar met name van het concrete plan van aanpak voor hun kind.

### *Samenwerking met ketenpartners*

Samenwerking met ketenpartners vindt in Nederland plaats binnen grotere kaders en op (boven)schools niveau. Zo zijn er de Zorg adviesteams (ZAT's): interdisciplinaire teams waarin professionals uit het (speciaal) onderwijs, leerplicht, het maatschappelijk werk, de jeugdzorg, de gezondheidszorg en politie structureel samenwerken om scholen, gezinnen en kinderen en jeugdigen met (vermoedens van) emotionele, gedrags-, ontwikkelings- en/of schoolleerproblemen te ondersteunen. De afgelopen jaren is aanzienlijke vooruitgang op dit terrein geboekt. In de Monitor ZAT van het NJI (september 2009) zijn de belangrijkste resultaten van het jaarlijkse monitoronderzoek naar de zorgstructuur van scholen en samenwerkingsverbanden en vooral de Zorg- en adviesteams in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs vervat. De monitor geeft vooral informatie over deelname van het aantal kerninstellingen, expertise van de deelnemers, zorgvuldige uitwisseling van leerling-gegevens en onderlinge samenwerking. Scholen beoordelen al deze aspecten positief.

Wat voor deze studie van belang is, is in hoeverre de leraar steun krijgt van een ZAT of een schoolintern zorgteam. Samenwerkingsverbanden geven onder andere als verbeterpunten aan: inbedding van het ZAT in de structuur van de leerlingenzorg op school, de (te geringe) omvang van (preventieve) hulpprogramma's ingezet vanuit het ZAT. Hieruit kunnen we afleiden dat er op schoolniveau en meer specifiek op het niveau van de klas nog een slag gemaakt moet worden. Ook op dit gebied zien we duidelijke parallellen met wat hiervoor gezegd is over de moeizame weg die er te gaan is om geadviseerde aanpakken daadwerkelijk te implementeren. Voor hulpverleners betekent dat concreet dat zij hun aandacht dienen te verplaatsen van de kop van het proces (indiceren) naar de staart: het implementeren van interventies in de onderwijsleersituaties van alledag<sup>110</sup>. Pas als interventies daadwerkelijk zijn geïmplementeerd, kan worden vastgesteld hoe ver grenzen verlegd kunnen worden en of er daadwerkelijk sprake is van passend onderwijs.

Er is vooralsnog weinig of geen onderzoek gevonden waaruit evidentie blijkt voor de rol die ketenpartners preventief kunnen hebben door leraren te ondersteunen vanuit hun expertise. Met betrekking tot samenwerking tussen school (de leraren) en ketenpartners is de al eerdere geciteerde oratie 'Het opvoeden verleerd' van Hermanns (2009) interessant. Hermanns waarschuwt voor een te grote psychopathologisering van de jeugd. Volgens hem is het gevolg hiervan dat "dat steeds meer kinderen op een vriendelijke en professionele wijze verpakt, maar toch, impliciet de boodschap krijgen dat 'er iets met ze is', dat 'ze niet gewoon met de anderen mee kunnen doen', dat 'ze onacceptabel zijn voor de andere burgers' (p. 13). Hij vraagt zich af of deze boodschap wel altijd terecht is. Het gevolg is in ieder geval dat de direct verantwoordelijke opvoeders en andere burgers in gezinnen, in scholen en in het publieke domein niet meer bereid zijn of in staat zijn om de problemen te lijf te gaan die nu eenmaal inherent aan het opvoeden verbonden zijn en ook binnen

---

<sup>110</sup> Crazyck e.a., 2006

die opvoeding hanteerbaar gemaakt kunnen worden. Hij pleit voor het versterken van de opvoedingssituatie in gezinnen, scholen en het publieke domein. Volgens Hermanns (p. 14) “moeten kinderen weer opgevoed worden en niet te snel behandeld. Ouders moeten gesteund worden en niet te snel naar een ‘gedragsmanagement programma’ gestuurd worden. Scholen moeten de moeilijkste kinderen niet als een last maar juist als een professionele uitdaging ervaren. Burgers in het publieke domein zouden weer plezier in kinderen op straat moeten krijgen en zich mede verantwoordelijk moeten voelen voor hun welzijn”.

Hermanns verwijst naar onderzoek naar de effectiviteit van de professionele interventies. Wereldwijd, ook in Nederland, zijn er vele databases (vergelijk NJI) waarin effectieve interventies (programma’s, methodieken, therapieën) bij het opvoeden en opgroeien te vinden zijn. Hij noemt één van de meest strenge databases van het *Center for the Study and Prevention of Violence* van de Colorado University in de USA. Van de meer dan 1000 programma’s die bestudeerd zijn, bleven er 12 over die als modelprogramma konden worden gepresenteerd. Een behoorlijk aantal van die programma’s is inmiddels ook in Nederland geïntroduceerd zoals: *Multisystemic Therapy* (MST), *Functional Family Therapy* (FFT), *Multidimensional Treatment Foster Care* (MTFC) en *Nurse-Family Partnership* (NFP). Voor een deel zijn de 12 modelprogramma’s preventieve programma’s, maar voor een groot deel hebben ze (extreem) moeilijke gevallen als doelgroep: beginnende deliquente jongeren, veelplegers, gezinnen met een extreem risico op kindermishandeling en verwaarlozing, kinderen en jongeren met ernstige gedragsproblemen.

Al deze programma’s zijn *community based*. *Community based* wordt gedefinieerd als het samenspel van sociale en professionele instituties die in het dagelijks leven van de betrokkene een rol spelen. Dat wil zeggen dat ze (helemaal of voor een groot deel) worden uitgevoerd in gezinnen, in scholen of in bredere lokale programma’s. Alle programma’s werken met concrete opvoedings- en opgroei-doelen en proberen die te realiseren in samenwerking met ouders, leraren, verpleegkundigen, politieagenten, jongerenwerkers en anderen die dagelijks vanuit een pedagogische perspectief bezig zijn met kinderen, jongeren en ouders. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is vraagsturing en de gerichtheid op concrete doelen in het leven van de betrokkenen zelf. Men werkt aan het ‘herstel van het gewone leven’ door in dat gewone leven met gewone opvoeders systematisch toe te werken naar de door hen gewenste situatie. Professionals zijn daarbij tijdelijke en deskundige partners die hun expertise ten dienste stellen van kinderen, jongeren en hun opvoeders, zonder dat ze meteen de regie overnemen. Men zou kunnen zeggen dat met deze aanpak deskundigen geïmporteerd worden in de opvoeding in plaats van dat kinderen geëxporteerd worden naar voorzieningen <sup>111</sup>.

Zoals hiervoor al aangegeven is er weinig onderzoek naar deze meer *back to earth* benadering. De ontwikkelingen die we zien met betrekking tot Handelingsgericht Integraal Indiceren <sup>112</sup> zijn in dit verband interessant. De auteurs stellen een vorm van indicatiestelling voor, waarin elk opvoedingsdomein een plaats heeft: gezin, onderwijs en vrije tijd. Het betreft een integrale indicatiestelling uitgaande van zowel onderwijszorgbehoeften van kinderen/jongeren als behoeften

---

<sup>111</sup> Hermanns, 2009

<sup>112</sup> Gijzen & Pameijer, 2009

van de opvoeders (ouders en school). Handelingsgericht Integraal Indiceren start vanuit het onderwijs en gaat uit van *onderwijsbehoeften* (datgene wat het kind nodig heeft om een bepaald onderwijskundig doel te bereiken), *opvoedingsbehoeften* (datgene wat het kind nodig heeft om de volgende stap in de ontwikkeling te zetten, geredeneerd vanuit de leefomgeving van het kind: gezin, vrije tijd, behandeling door therapeut, enzovoort) en *ondersteuningsbehoeften* (datgene wat de betrokken opvoeders (leraren en ouders) en andere professionals nodig hebben om de onderwijs- en opvoedingsbehoeften te kunnen realiseren).

Omdat deze vorm van indiceren start in de klas bij de leraar die handelingsverlegenheid ervaart en van daaruit de omgeving betreft, kan dit kansen bieden om meer van onderop en samen met direct betrokken werkbare onderwijszorgarrangementen te bieden. Vanuit dat oogpunt is een ideale leraar iemand die anticipeert op situaties waar standaard onderwijsaanbod niet werkt en die bereid is zijn grenzen te verleggen. Een ideale hulpverlener is iemand die beseft dat het begrip 'zorgleerling' relatief is en dat leraren hulp kunnen gebruiken bij het vaststellen van doelen en het herinrichten van de onderwijsleersituatie. Ideale leraren en ideale hulpverleners zien dat als hun gezamenlijke verantwoordelijkheid<sup>113</sup>. Om dat ideaal te bereiken moeten scholen voldoende situaties creëren, waarin leraren en ketenpartners de gelegenheid krijgen hun grenzen te verleggen.

### Conclusies

- a. Uitgaande van de stelling dat gedrag te leren valt, vervult elke leraar een spilfunctie als het gaat om het aanpakken van gedragsproblemen binnen de school. Om deze rol succesvol uit te kunnen voeren is het nodig dat in de omgeving van de leraar, binnen en buiten school, een aantal maatregelen getroffen worden.
- b. Er bestaat onvoldoende onderzoek waaruit onomstotelijk kan worden vastgesteld wat de meest effectieve onderwijszorgarrangementen zijn die het mogelijk maken dat leraren deze spilfunctie adequaat te kunnen vervullen. Wel kan worden aangegeven met welke factoren rekening gehouden moet worden en wat de belangrijkste ingrediënten zijn voor een effectieve onderwijszorgstructuur in en om de school.
- c. Verschillende bronnen wijzen erop dat brede en gelaagde arrangementen het meest effectief zijn. Een eerste kenmerk van deze brede onderwijsarrangementen is dat de aanpak van gedragsproblemen niet alleen betrekking heeft op het microniveau in de klas, maar ook op de niveaus van de schoolorganisatie, de zorgstructuur, het team enzovoorts. Een tweede kenmerk is dat ze gericht zijn op de volledige schoolbevolking. Daarbij wordt doorgaans onderscheid gemaakt tussen verschillende lagen: Ten eerste, een *primary prevention program* (goed voor 80% van de leerlingen) dat de leraar kan uitvoeren in de klas. Ten tweede, een *secondary prevention program* (voor de 15% risicoleerlingen) dat de leraar met ondersteuning uitvoert in de klas; op dit niveau wordt een multi-componentenbenadering gehanteerd met een goede monitoring van risicoleerlingen, een glasheldere structuur met voorspelbaar gedrag en veel feedback door volwassenen in de school, en een intensieve thuis-school communicatie. Ten derde, een *tertiary prevention program* (voor de 5% leerlingen die naast preventie vaak ook curatieve programma's nodig hebben) door leraar met andere professionals uit te voeren op

---

<sup>113</sup> Meijer, 2009

schoolniveau en daarbuiten. Een derde kenmerk is dat bij het aanpakken van gedragsproblemen een nauwe samenwerking tussen ouders en school tot stand wordt gebracht.

- d. Bij het welslagen van de onderwijszorgarrangementen spelen de volgende overwegingen en ervaringen uit onderzoek een belangrijke rol.
- Men maakt gebruik van beproefde aanpakken (*evidence en/of practice based*). Maar de ervaring heeft geleerd dat invoering van beproefde methoden en methodieken voor het beter omgaan met gedragsproblemen niet vanzelf gaat. Er wordt derhalve meer onderzoek bepleit en gaandeweg ook verricht naar implementatieprocessen. Uit de inventarisatie van actueel onderzoek op dit terrein blijkt een toenemende aandacht voor de belangrijke rol die ondersteuners en de ondersteuningsstructuur hebben voor het daadwerkelijk 'landen' van deze aanpakken op de onderwijsvloer. Kortom, de leraar wordt weliswaar een centrale rol toebedeeld, maar er is veel aandacht voor de ondersteuningsbehoeften van die leraar.
  - Om succesvol te opereren zullen scholen zelf bij het aanpakken van gedragsproblemen meer systematisch en doelgericht te werk moeten gaan. Daarbij wordt onder meer gepleit voor een meer onderzoeksmatige rol van leraren, en het gebruik maken van een data-driven manier van werken: de interventies worden door de leraar nauwlettend gevolgd en op basis van de bevindingen worden teamconsultaties gehouden.
- e. De voorbereiding op de rol van leraren als professionals in het omgaan met gedragproblemen start weliswaar in de opleiding, maar zal vooral door actieve toe-eigening in een krachtige omgeving zijn beslag moeten vinden. Voor veel gedragswetenschappers in de omgeving van de klas en de school betekenen deze bevindingen ook een rolverandering. Van hen wordt verwacht dat zij minder de rol van verwijzers en hulpverleners vervullen en sterker moeten inzetten op het versterken van de professionele rol van leraren. Uit onderzoek naar die rol valt af te leiden dat het belangrijk is frequent beschikbaar te zijn, te participeren in *problem-solving-teams*, en te werken met zorgvuldig en degelijk uitgevoerde consultatietrajecten.

## 5. Reflectie: onderzoek voor de onderwijspraktijk

In deze literatuurstudie hebben we onderzoek ruim opgevat. Ter verantwoording van die keuze gaan we in deze paragraaf nader in op het belang van onderzoek voor de praktijk, op enkele problemen die ontstaan bij het willen verbinden van praktijk en onderzoek en op de rol van *evidence based* werken daarbij. Ook komen enkele modellen aan die orde die een brug proberen te slaan tussen bewijskracht van onderzoek en praktische toepasbaarheid van verworven kennis. Daarmee hopen we duidelijk te maken waarom gekozen is voor een ruime invulling van onderzoek en waarom een exclusieve *evidence based* benadering tekort schiet.

### *Interne en externe validiteit*

Er wordt de laatste jaren een groot belang gehecht aan *evidence based* werken. *Evidence based* wil zeggen dat praktisch handelen gebaseerd wordt op wetenschappelijke kennis over de effectiviteit van in te zetten middelen. Op die manier heeft men –als dergelijke middelen ingezet worden- een redelijke zekerheid dat er resultaat geboekt wordt. Evidence based werken impliceert ook dat onderzoek gericht dient te zijn op het aantonen van een causaal verband tussen een interventie of een methode en een daarmee te bereiken resultaat. Een onderzoek is des te waardevoller naarmate het hardere aanwijzingen oplevert voor zo'n causale relatie. Een goed opgezet experiment levert het meest harde bewijs voor een effect en is in het kader van dit rapport dan ook van grote waarde.

Een goed experiment kenmerkt zich door de volgende eigenschappen:

- a. voldoende grote groepen onderzochten, representatief voor de doelpopulatie;
- b. een goed omschreven en gestandaardiseerde interventie;
- c. goed gekozen vergelijkings- en controle groepen, die het mogelijk maken om alternatieve verklaringen voor een eventueel effect uit te kunnen sluiten;
- d. random toewijzing van onderzochten aan de verschillende groepen;
- e. betrouwbare en valide instrumenten, goed aansluitend bij de met de interventie beoogde effecten;

Deze eigenschappen zorgen tezamen voor goede *interne validiteit*. En voor conclusies die objectief en replicerbaar zijn als het onderzoek op dezelfde wijze herhaald wordt. Daarmee is echter nog niet gezegd dat de conclusies uit het onderzoek geldig zijn buiten de context van het uitgevoerde onderzoek: Houden de conclusies ook stand in niet onderzochte situaties, zoals de alledaagse realiteit van de onderwijspraktijk? Houden de conclusies stand bij verschillende groepen leerlingen, bij verschillende typen leraren en bij verschillende onderwijssituaties? Houden de conclusies stand bij het introduceren van wijzigingen in de interventie (interventie aanpassen aan lokale omstandigheden)? En houden de conclusies stand bij andere meetinstrumenten en bij het inzetten van andere vergelijkingsgroepen?

Al deze vragen hebben betrekking op de externe (of ecologische) validiteit van het experiment: de geldigheid van de uitkomsten bij het gebruik in natuurlijke (levensechte) situaties. De problemen die dit soort vragen met zich meebrengen zijn juist door de aard van het experiment niet goed op te lossen. De standaardisatie die zo kenmerkend is voor een experiment en die bijdraagt aan de goede interne validiteit, is juist een belemmering voor de externe geldigheid van de resultaten. Die

belemmering weegt in de sociale wetenschappen zwaarder dan in de exacte wetenschappen, omdat sociale verschijnselen complexer van aard zijn, omdat kenmerken van de toepassingscontext kunnen interfereren met de effectiviteit en omdat mensen zingevende wezens zijn, die hun eigen betekenissen geven aan effectieve interventies en probleemsituaties.

Interne en externe validiteit zijn met name van belang bij onderzoek dat gericht is op causale bewijsvoering van effectiviteit. Niet alle onderzoek is daarop gericht. Zo is er ook onderzoek gericht op beschrijvende onderzoeksvragen. Sommige vragen van de onderwijsraad zijn van dat type. Ook beschrijvend onderzoek kan dus van belang zijn voor dit rapport. Voor een hard antwoord op beschrijvende onderzoeksvragen is het belangrijk dat het onderzoek is uitgevoerd in grote en representatieve groepen en gebruikt maakt van deugdelijke onderzoeksinstrumenten. Het beeld wordt verrijkt als daarbij gebruik gemaakt is van meerdere typen instrumenten en als de perspectieven van betrokkenen ook in het onderzoek verwerkt zijn (triangulatie).

We komen nog even terug op de beperkte externe validiteit van het experiment. Er zijn verschillende alternatieven beproefd om het experimentele onderzoek een grotere externe validiteit te geven. Zo heeft het zogenaamde Attitude Treatment Interaction onderzoek (ATI) geprobeerd de externe geldigheid van het experiment te verhogen door het opnemen van externe factoren (zoals bijvoorbeeld leerling- of leraar kenmerken) in het onderzoeksdesign. Op deze wijze hoopte men de rol van externe factoren helder te krijgen.

Overzichtsstudies en meta-analyses vormen een andere invalshoek om de externe validiteit van experimenten te verbeteren. Dat gebeurt door het gezamenlijk analyseren van een aantal afzonderlijke experimenten met vergelijkbare vraagstellingen. Conclusies die door meerdere experimenten worden ondersteund, zijn niet alleen harder maar hebben ook een betere externe validiteit (door de verschillende contexten waarin de experimenten plaatsvonden).

Er is ook wel geopperd dat onderzoekers op zoek zouden moeten gaan naar robuuste effecten, effecten die optreden in een brede range van onderwijssituaties, leerlingen en leraren. In deze traditie passen de veldexperimenten, quasi-experimenteel onderzoeksopzetten, uitgevoerd in natuurlijke onderwijssituaties en met een beperkte mate van standaardisatie. De interne validiteit van dergelijke studies is wat minder groot, maar hun externe validiteit ligt daarentegen gunstiger.

Vanuit een wat ander perspectief is er de laatste decennia ook steeds meer aandacht voor de (meervoudige) gevalsstudie, een beschrijvend of toetsend onderzoek in één of enkele natuurlijke settings, waarin interventies ontwikkeld en op hun werking onderzocht kunnen worden. Dat gebeurt via een rijkdom aan gegevens, waarin zowel proces- als uitkomstgegevens zijn opgenomen en waarin ook de perspectieven van verschillende belanghebbenden worden meegenomen. Hoewel de generaliseerbaarheid (en daarmee de bewijskracht) beperkt is, is de externe validiteit van dergelijke onderzoeken (in een natuurlijke setting) een voordeel. Ook kan men door het gezamenlijk analyseren van een aantal *cases* tot beter gefundeerde conclusies komen (stapelen van individuele studies, grounded theory benadering). Het zijn vooral Glaser en Strauss (1967) en Miles en Huberman (1994) die deze benadering krachtig ontwikkeld hebben.

Ook het koppelen van experimenteel effectonderzoek aan een aantal daarmee verbonden gevalstudies is een veelbelovende benadering. Dergelijke kleinschalige gevalstudies, eventueel uitgevoerd door het werkveld zelf, kunnen de externe validiteit van experimentele bevindingen versterken en geven meer draagvlak voor implementatie van de op die manier ontwikkelde kennis.

#### *Theoretische rijkdom en praktische relevantie*

Behalve de *technische kwaliteit*, zoals deze tot uitdrukking komt in de interne en externe validiteit van een onderzoeksdesign en de kwaliteit van instrumenten en steekproeftrekking zijn er nog anderen factoren die de waarde van een onderzoek bepalen, namelijk de theoretische rijkdom en de praktische relevantie<sup>114</sup>. De *theoretische rijkdom* bepaalt of voor een verschijnsel belangrijke factoren voldoende door het onderzoek worden afgedekt. Zo heeft bijvoorbeeld een grootschalige effectstudie naar een gedragsinterventie bij leerlingen onvoldoende theoretische rijkdom als er geen aandacht besteed wordt aan verschillen tussen leerlingen. Theoretische rijkdom komt ook tot uitdrukking in het inzetten van meerdere theoretische invalshoeken ter fundering van het onderzoek.

De *praktische relevantie* van een onderzoek heeft te maken met het voldoende verankeren van een onderzoek in de praktijk van het werkveld. De praktische relevantie van een onderzoek komt tot uitdrukking in de betrokkenheid van werkveldvertegenwoordigers bij het onderzoek, in het doen van onderzoek in levensechte praktijksituaties, in het kiezen van voor de praktijk relevante vraagstellingen en in aandacht voor beïnvloedbare factoren (handelingsrepertoire) naast verklarende factoren. Ook het opnemen van voor het werkveld belangrijke theoretische noties (bijv. het concept van teacher thinking) draagt bij aan de praktische relevantie.

#### *Conclusie*

Goed onderzoek heeft aandacht voor interne en voor externe validiteit van de onderzoekuitkomsten. Het streeft naar harde uitspraken, maar heeft ook aandacht voor zachte evidenties zoals deze verkregen kunnen worden bij beproevingen in natuurlijke settings. Verder heeft goed onderzoek aandacht voor praktische bruikbaarheid van de resultaten en voor implementatie in de praktijk. Ook streeft goed onderzoek naar een theoretische onderbouwing die recht doet aan de complexiteit van het verschijnsel. Zo'n meervoudige opbrengst laat zich niet in één type onderzoek verenigen. Om die reden hebben we in dit literatuuronderzoek gebruik gemaakt van resultaten uit meerdere typen onderzoek.

---

<sup>114</sup> Harinck, 2009b

## 6. Conclusies

In deze literatuurstudie staat de volgende vraag centraal:

*Hoe ziet goed onderwijs aan zorgleerlingen met gedragsproblemen eruit?*

Deze centrale vraag is nader uitgewerkt in drie onderzoeksvragen.

1. In welke mate ervaren leraren handelingsverlegenheid in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen; waarin uit zich die en welke factoren zijn van invloed op de mate van handelingsverlegenheid?
2. Welke aanpakken worden in de literatuur beschreven voor effectief leraarsgedrag voor de omgang met leerlingen met gedragsproblemen?
3. Welke onderwijszorgarrangementen op schoolniveau zijn effectief in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen?

In het vervolg van dit hoofdstuk worden deze onderzoeksvragen beantwoord.

### **Onderzoeksvraag 1:**

**In welke mate ervaren leraren handelingsverlegenheid in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen; waarin uit zich die en welke factoren zijn van invloed op de mate van handelingsverlegenheid?**

Kennis over handelingsverlegenheid van leraren is beperkt. In de onderwijspraktijk en zeker als het gaat om het bieden van zorg, is handelingsverlegenheid echter een veelvuldig gebruikt begrip<sup>115</sup>. Een verheldering van het begrip handelingsverlegenheid wordt vaak achterwege gelaten. Wanneer spreken we van handelingsverlegenheid bij een leraar? Wanneer de leraar denkt geen oplossing meer te weten (perceptie), wanneer de leraar stress ervaart bij zijn of haar dagelijkse werkzaamheden en met de omgang met een bepaalde leerling (emoties)? Of als de aanpak in de omgang met leerlingen onvoldoende resultaat oplevert (ineffectieve aanpak)?

In een poging om handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid ten aanzien van zorgleerlingen zo veel mogelijk te ontdoen van haar subjectieve en relatieve karakter, koppelt Meijer (2009) de ervaren problemen aan onderwijsdoelen. Onderwijsdoelen hebben betrekking op zowel leerdoelen als gedragsdoelen die de school met leerlingen wil bereiken, individueel, dan wel collectief. Doelen kunnen variëren per school en in de tijd. Maar voor elke leraar geldt dat zich professionele werkproblemen voordoen, wanneer onderwijsdoelen niet bereikt (dreigen te) worden. Daarnaast signaleren leraren bij veel leerlingen problematiek die niet direct in relatie gebracht kan worden met onderwijsdoelen. Beide problemen vragen in het onderwijs om aandacht; door een helder onderscheid aan te brengen tussen 'onderwijsproblemen' (als onderwijsdoelen niet bereikt worden) en 'andere kindproblematiek', wordt duidelijk waar we te maken hebben met professionele werkproblemen van een leraar en met problematiek die om een aanpak vereist van andere volwassenen en/of andere disciplines.

---

<sup>115</sup> Schoorl & Van den Bergh, 1995; Carlier, Kousemaker & Sigmond-De Bruin, 1993; Van Lieshout, 2009

In de literatuur zijn we op zoek gegaan naar duidelijke aanwijzingen dat leraren handelingsverlegenheid ervaren in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Er zijn indicaties dat één op de vier leerlingen door leraren als zorgleerling worden ervaren. De volgende conclusies kunnen getrokken worden op basis van de literatuur.

### *Conclusies*

Onderzoek naar handelingsverlegenheid van leraren is beperkt in aantal. Toch zijn er voldoende studies beschikbaar om een aantal conclusies te rechtvaardigen.

- a. Er zijn duidelijke aanwijzingen dat leraren handelingsverlegenheid ervaren in de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Er zijn indicaties dat één op de vier leerlingen door leraren als zorgleerling worden ervaren.
- b. Handelingsverlegenheid uit zich in gevoelens van incompetentie, onmacht, onzekerheid en stress. De leraar heeft het gevoel verantwoordelijk te zijn, maar heeft geen passend antwoord op bepaald probleemgedrag. Wanneer een leraar wel over passend handelingsrepertoire beschikt en het gedrag kan reguleren, nemen de negatieve gevoelens af.
- c. Het zijn met name externaliserende gedragsproblemen die handelingsverlegenheid oproepen. Ook leerlingkenmerken, zoals de aanwezigheid van gedragsstoornissen en een moeilijk temperament leiden tot problemen. Verder leiden de afwezigheid van competent gedrag van de leerling op het gebied van sociale vaardigheden en onvoldoende leerprestaties tot handelingsverlegenheid bij leraren.
- d. Leraren hebben lang niet altijd oog voor het eigen aandeel in de gedragsproblemen van een leerling. Zij zijn geneigd de problemen toe te schrijven aan leerlingkenmerken en/of kenmerken van de situatie.
- e. Handelingsverlegenheid heeft te maken met de rolopvatting van de leraar. Leraren zien zichzelf als primair verantwoordelijk voor het op gang brengen van leerprocessen. Als gedragsproblemen om aandacht vragen, interfereert dat met die primaire rol en raakt de leraar in een spagaat. Hij wordt geraakt in wat hij als de kern van zijn professionaliteit ziet.
- f. Ook de mate waarin de leraar inclusief denkt lijkt van invloed. Leraren (en scholen) die meer inclusief denken, zetten zich effectiever in voor zorgleerlingen, hetgeen de handelingsverlegenheid vermindert. Meer in het bijzonder neemt de handelingsverlegenheid af als de leraar voldoende zelfvertrouwen heeft en voldoende kennis en vaardigheden.
- g. Kennis en inzicht in de leerling met gedragsproblemen en de omgang in de klas door effectief klassenmanagement in zowel de initiële opleiding tot leraar als in de bij- en nascholing zijn belangrijke thema's die de competenties van (aanstaande) leraren vergroten, daarmee hun gevoel van *self-efficacy* vergroten en de handelingsverlegenheid in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen verkleinen.

## Onderzoeksvraag 2:

### Welke aanpakken worden in de literatuur beschreven voor effectief leraarsgedrag voor de omgang met leerlingen met gedragsproblemen?

Uit de onderzoeken die bij onderzoeksvraag 1 besproken zijn blijkt dat externaliserend gedrag en uitdagend gedrag van leerlingen door leraren wordt ervaren als één van de grootste problemen in de klas. Wat zijn effectieve aanpakken van deze en andere gedragsproblemen in het onderwijs?

Leraren corrigeren dit gedrag veelal met het geven van een bevel en uiteindelijk straf. Leerlingen die herhaaldelijk regelovertrekend gedrag vertonen, worden vaker gestraft dan hun medeleerlingen<sup>116</sup>. Deze aanpak werkt vaak niet effectief, omdat het nieuw regelovertrekend gedrag uitlokt. Leraar en leerling komen in een negatieve spiraal terecht, waarbij de nadruk ligt op het regelovertrekende gedrag. De leraar heeft dus een grote invloed op het gedrag van de leerling.

Effectief leraarsgedrag wordt in deze studie opgevat als leraarsgedrag dat effectief is in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen als het leidt tot het beter bereiken van onderwijsdoelen, ofwel een vermindering van probleemgedrag (gemeten met zowel objectieve maten als normscores als subjectieve maten, zoals beoordelingen van leraren, de leerlingen en/of de ouders).

Bij het beantwoorden van deelvraag 2 is binnen de onderzoeksliteratuur gezocht naar aanpakken, (instructie)strategieën, instructieprocedures, interventies die leraren inzetten binnen de klas in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen om bepaalde onderwijsdoelen te bereiken, zoals een vermindering van het probleemgedrag.

De zoektocht resulteerde in een belangwekkende *review* van onderzoeksstudies in de vorm van een gids geschreven door de *What Works Clearinghouse* van de *Institute of Education Sciences* in de Verenigde Staten, over omgang met gedragsproblemen in de basisschool<sup>117</sup>. Samenvattend kan uit het rapport het volgende worden opgemaakt:

- a. Gedrag is geleerd en is te leren.
- b. Het gedrag van kinderen kan gevormd worden door verwachtingen en voorbeelden van belangrijke volwassenen in hun leven, zoals leraren, en door hun leeftijdsgenoten.
- c. Proactief lesgeven in de vorm van preventief klassenmanagement en directe en gedifferentieerde instructiestrategieën zijn belangrijk bij het omgaan met gedragsproblemen.
- d. Het stimuleren en onderhouden van een positief klasklimaat door het expliciet en actief aanleren van sociale vaardigheden en gedragsregels is belangrijk om probleemgedrag te voorkomen en reeds aangeleerd probleemgedrag te vervangen.
- e. Betrokkenen binnen school en ouders vormen zogenaamde *communities of learners* waarin het belangrijk is om op alle niveaus samen te werken en sterk op elkaar betrokken te zijn in de focus op leerlinggedrag binnen een schoolbrede systematische aanpak.
- f. Aandacht voor opbrengstgericht werken en *data-driven decision making* is belangrijk om zicht te krijgen op zowel individueel probleemgedrag als op de *behavioral hot spots* door de hele school heen, zodat effectieve en efficiënte interventiestrategieën ontworpen kunnen worden, zowel op individueel leerlingniveau als op klas- en schoolniveau.

---

<sup>116</sup> Nelson & Roberts, 2000

<sup>117</sup> Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008

Naast deze *review* is uit het literatuuronderzoek bij onderzoeksvraag 2 naar voren gekomen dat er een rijke traditie van onderzoek is in het kader van het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen in het onderwijs. Toch verschilt het onderzoek nogal. Niet alleen wat betreft de validiteit, de betrouwbaarheid, de context en lange termijn effecten, maar ook de focus van het onderzoek. Op basis van de gevonden (inter)nationale literatuur zijn studies geïdentificeerd die als volgt te onderscheiden zijn:

1. Onderzoek naar *classroom-based research*, waarin de leraar de aanpak, instructiestrategie/procedure, interventie, behandeling of componenten van de interventie/behandeling uitvoert en dus de onafhankelijke variabele is en waarbij het probleemgedrag (één van) de afhankelijke variabele is.
2. Onderzoek naar de relatie tussen de perceptie en waarneming van de leraar van de gedragsproblematiek met de gekozen aanpak in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen. Dit type onderzoek is vaak beschrijvend van aard en de leraar wordt gevraagd een vragenlijst in te vullen.
3. Onderzoek naar de effecten van (preventieve) gedragsinterventies binnen de klas, waarbij de leraar de gedragsinterventie uitvoert. De gedragsinterventie of de behandeling is de onafhankelijke variabele en het probleemgedrag is (één van) de afhankelijke variabele. Dit onderzoek kan buigen om robuuste effecten.

Uit de onderzoeksliteratuur naar *classroom-based research* komen de volgende patronen naar voren:

- a. Onderzoek waarin een (quasi-)experimenteel design wordt gebruikt om vast te stellen welke kenmerken/aanpakken/instructiestrategieën/interventiestrategieën van leraren effect hebben op het voorkomen/verminderen/omgaan met gedragsproblemen is schaars. In veelal in de Verenigde Staten uitgevoerd onderzoek wordt vaak de term *classroom-based research* gebezigd in relatie tot *ebd* (*emotional en behavioral disorders*). *Classroom-based research* wordt beschreven als onderzoek naar de componenten van de onderwijsleersituatie (zoals specifiek leraarsgedrag, instructiecomponenten zoals geplande interventies, fysieke arrangementen in de klas) in relatie tot leerlinggedrag (probleem-, storend- of uitdagend gedrag, taakgericht gedrag en leerprestaties). Er wordt vaak geen onderscheid gemaakt in het type gedragsproblemen. Vaak wordt wel iets vermeld over de zwaarte van het gedragsprobleem (ernstig of mild), echter een beschrijving van de kenmerken van de participanten ontbreekt veelal. Veel onderzoek heeft een beschrijvend en correlatieel karakter, omdat hypothesen nog verder moeten worden bepaald en de te onderzoeken variabelen nog moeten worden geëxploreerd. Er worden veel (meervoudige) gevalstudies uitgevoerd, waarin op basis van resultaten van een gedragsanalyse gericht een gedragsinterventie op maat wordt ontworpen voor de individuele leerling of groep leerlingen met gedragsproblemen. In deze gedragsinterventie worden de te onderscheiden componenten nauwkeurig gemanipuleerd om een gedragsverandering tot stand te brengen en opeenvolgende gebeurtenissen worden door herhaalde, directe en precieze metingen nauwkeurig geregistreerd. Door de ervaring met deze studies is het advies aan leraren ook om de context waarin het probleemgedrag zich voordoet nauwkeurig te observeren en gegevens te verzamelen over: waar, wanneer en waarom een bepaald probleemgedrag zich voordoet, om zo een interventie te kunnen ontwerpen die ingaat op de behoeften van de individuele leerling.

- b. Het bewijs dat uit het voornamelijk Amerikaanse onderzoek naar voren komt, is sterk gedragsmatig en manipulatief van aard. Dat wat werkt in de regulering van gedragsproblemen (in reguliere lessen en speciale klassen binnen regulier en speciaal onderwijs) zit in het nauwkeurig manipuleren van (omgevings)variabelen door het veranderen van de klas- en leeromgeving in de vorm van preventief klassenmanagement die de betrokkenheid van de leerling bij de les verhogen en het probleemgedrag verminderen. Hierbij wordt veel gewerkt met beloningssystemen. Daarnaast is het gebruik van directe en gedifferentieerde instructiestrategieën belangrijk, zoals het opdelen van de instructie in kleine stappen, het verhogen van (herhaalde) mogelijkheden voor de leerling om te reageren op vragen (*opportunity to response, OTR*) en het inbouwen van keuzemogelijkheden. Daarnaast werkt het aanreiken van nieuwe vaardigheden zoals sociale vaardigheden om nieuw gewenst gedrag te stimuleren. Leraren moeten leerlingen actief en expliciet sociale vaardigheden en gedragsregels aanleren, zodat probleemgedrag vervangen kan worden met adequaat en gewenst gedrag.
- c. Er is bijna geen onderzoek naar de verschillende componenten van leraarsgedrag (didactisch/pedagogisch/houding) en het effect op gedragsproblemen. Uit een drietal gevalstudies is te concluderen dat het gebruik door de leraar van meer complimenten en een positieve communicatie taakgericht gedrag verhoogt, meer correcte antwoorden van leerlingen uitlokt en dat leraren meer mogelijkheden geven aan leerlingen om te reageren op vragen. Verder is gevonden dat leerlingen met ernstige gedragsproblemen in een reguliere setting baat hebben bij instructie in kleine groepen en bij interactieve instructie. Voor leerlingen met milde gedragsproblemen maakte de instructiecontext niet uit; zij lieten consistent en capabel taakgericht gedrag zien in verschillende instructiecontexten.
- d. Wat naar voren komt, is dat leraren in staat zijn om om te gaan gedragsproblemen in de klas. Hierbij is effectief en efficiënt klassenmanagement belangrijk in het omgaan met leerlingen met een variëteit aan gedragsproblemen en in verschillende onderwijssettings, hetzij regulier onderwijs, hetzij een speciale klas binnen het regulier onderwijs of in het speciaal onderwijs. Belangrijk daarbij is dat de leraar actief signaleert en alert is op de leerlingen met gedragsproblemen, daarbij goed observeert én registreert, zodat de leraar weet heeft en inzicht heeft in het (probleem)gedrag van de leerling. Ook is belangrijk dat de leraar proactieve preventieve (instructie)strategieën toepast, bijvoorbeeld door het veranderen van een (instructie)situatie, het gebruik van differentiële bekrachtiging en beloningssystemen, het geven van complimenten om zo het probleemgedrag van de leerling te verminderen en het taakgerichte gedrag van de leerling te verhogen.
- e. Gedrag is te leren. Dit geldt niet alleen voor leerlingen met gedragsproblemen, maar ook voor leraren die in hun klassen les moeten geven aan deze leerlingen. Uit de literatuur komt naar voren dat het voor de vermindering van probleemgedrag en het verhogen van positief taakgericht gedrag en uiteindelijk het verminderen van frustratie en stress bij de leraar, effectief is om gedrags- en klassenmanagementstrategieën in te zetten. Interventiestudies gericht op gedragsverandering van de leraar laten zien dat leraren in staat zijn om probleemgedrag actief te observeren en te signaleren en om proactieve instructiestrategieën in te zetten. De interventies die bij de leraar ingezet werden waren het observeren van het doelgedrag van de leraar en het geven van specifieke feedback op het geobserveerde gedrag en het daaropvolgend aanreiken van het gewenste lesgedrag.

Het onderzoek naar de relatie perceptie en waarneming van de leraar van de gedragsproblematiek en gekozen aanpak in de omgang met gedragsproblemen steunt voornamelijk op zelfrapportagegegevens van leraren. Hieruit komt het volgende eenduidige beeld naar voren:

- a. De aanpakken, interventies en gedragsmanagementstrategieën die leraren naar eigen zeggen hanteren in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen zijn niet zo gevarieerd, uitgewerkt en uitgebreid. Er zit weinig samenhang in. Over het algemeen zijn ze ook niet planmatig of systematisch te noemen.
- b. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er sprake is van weinig specifieke deskundigheid bij de aanpak van leerlingen met verschillende gedragsproblematieken. Uit een studie blijkt dat na training leraren wel meer kennis hebben van de gedragsproblematiek maar niet noodzakelijkerwijs de aangereikte gedragsmanagementtechnieken vaker toepasten. Kennis leidt dus niet automatisch tot handelen.
- c. Dat wat de aanpakken kenmerkt is een betrokkenheid (warme, persoonlijke relatie, empathie tonen) bij de leerling en weinig autoritair gedrag. Echter, hierin zit weinig flexibiliteit onafhankelijk van het probleemgedrag: de meeste leraren kiezen voor de aanpak discussiëren met de leerling en/of met de ouders van de leerling.
- d. Vastgesteld dient te worden hoe valide deze zelfrapportage gegevens zijn in het laten zien van het actueel gebruik in de klas. Systematische observaties van het gebruik van verschillende aanpakken en instructiestrategieën door is nodig om deze validiteit te bepalen. Opvallend is echter wel dat leraren rapporteren een beperkt repertoire aan aanpakken, interventies en gedragsmanagementstrategieën te bezitten in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen.

Het onderzoek naar de effecten van preventieve programma's waarin klasseninterventies worden geïmplementeerd en waarbij de leraar een onderdeel is van de klasseninterventie leert ons het volgende:

- a. Er is bescheiden bewijs dat programma's ter bevordering van sociale en emotionele competentie effectief zijn in het verminderen van agressie in zijn totaliteit (PAD) en met name reactieve agressie (impulsieve, heftige boze reacties). Echter, de jongens met ernstiger gedragsproblemen lijken hier minder van te profiteren dan de grote groep leerlingen met een geringe mate van externaliserend gedrag in bijvoorbeeld het reguliere onderwijs.
- b. Dit blijkt ook uit onderzoek naar een interventieprogramma gericht op vermindering van regelvertredend gedrag en het vermeerderen van taakgericht gedrag. Uit deze onderzoeken komt sterk bewijs naar voren dat deze interventie effect heeft op het taakgerichte en regelvertredende gedrag van leerlingen met matige niveaus van probleemgedrag. Ook hier blijken kinderen met ernstig probleemgedrag niet te profiteren.

Belangrijk is te realiseren dat uit deze effectonderzoeken niet naar voren komt *hoe* het interventieprogramma werkt, en wat nu de werkzame ingrediënten zijn. Hier is niet of nauwelijks onderzoek naar gedaan. De vraag die relevant is, is niet of een interventie effectief is, maar in welke omstandigheden deze effectief is, voor welke kinderen, voor welke problematiek, bij welke leraar en in welke school.

### Onderzoeksvraag 3:

#### Welke onderwijszorgarrangementen op schoolniveau zijn effectief in de omgang met leerlingen?

Deelvraag 1 en 2 laten overduidelijk zien dat de leraar de spil is, waar alles om draait. Die leraar maakt deel uit van een groter kader: de school. De wijze waarop de school een visie heeft gevormd over onderwijszorg en de wijze waarop de school in staat is leraren adequaat toe te rusten, is cruciaal voor het realiseren van onderwijsarrangementen. Zoals we in hoofdstuk twee schreven, vatten we onderwijszorgarrangementen op als het geheel aan handelen dat passend is bij de onderwijszorgbehoefte van leerlingen met gedragsproblemen. Het betreft een breed handelingsrepertoire dat de leraar dan wel de school als organisatie kan inzetten voor (a) alle leerlingen, (b) risicoleerlingen en (c) geïndiceerde leerlingen. Uit het onderzoek naar en beschouwingen over effectieve zorgarrangementen kunnen de volgende conclusies worden getrokken:

- a. Uitgaande van de stelling dat gedrag te leren valt, vervult elke leraar een spilfunctie als het gaat om het aanpakken van gedragsproblemen binnen de school. Om deze rol succesvol uit te kunnen voeren is het nodig dat in de omgeving van de leraar, binnen en buiten school, een aantal maatregelen getroffen worden.
- b. Er bestaat onvoldoende onderzoek waaruit onomstotelijk kan worden vastgesteld wat de meest effectieve onderwijszorgarrangementen zijn die het mogelijk maken dat leraren deze spilfunctie adequaat kunnen vervullen. Wel kan worden aangegeven met welke factoren rekening gehouden moet worden en wat de belangrijkste ingrediënten zijn voor een effectieve onderwijszorgstructuur in en om de school.
- c. Verschillende bronnen wijzen erop dat brede en gelaagde arrangementen het meest effectief zijn. Een eerste kenmerk van deze brede onderwijsarrangementen is dat de aanpak van gedragsproblemen niet alleen betrekking heeft op het microniveau in de klas, maar ook op de niveaus van de schoolorganisatie, de zorgstructuur, het team enzovoorts. Een tweede kenmerk is dat ze gericht zijn op de volledige schoolbevolking. Daarbij wordt doorgaans onderscheid gemaakt tussen verschillende lagen. Ten eerste, een *primary prevention program* (goed voor 80% van de leerlingen) dat de leraar kan uitvoeren in de klas. Ten tweede, een *secondary prevention program* (voor de 15% risicoleerlingen) dat de leraar met ondersteuning uitvoert in de klas; op dit niveau wordt een multi-componentenbenadering gehanteerd met een goede monitoring van risicoleerlingen, een glasheldere structuur met voorspelbaar gedrag en veel feedback door volwassenen in de school, en een intensieve thuis-school communicatie. Ten derde, een *tertiary prevention program* (voor de 5% leerlingen die naast preventie vaak ook curatieve programma's nodig hebben) door leraar met andere professionals uit te voeren op schoolniveau en daarbuiten. Een derde kenmerk is dat bij het aanpakken van gedragsproblemen een nauwe samenwerking tussen ouders en school tot stand wordt gebracht.
- d. Bij het welslagen van de onderwijszorgarrangementen spelen de volgende overwegingen en ervaringen uit onderzoek een belangrijke rol.
- e. Men maakt gebruik van beproefde aanpakken (*evidence en/of practice based*). Maar de ervaring heeft geleerd dat invoering van beproefde methoden en methodieken voor het beter omgaan met gedragsproblemen niet vanzelf gaat. Er wordt derhalve meer onderzoek bepleit en gaandeweg ook verricht naar implementatieprocessen. Uit de inventarisatie van actueel onderzoek op dit terrein blijkt een toenemende aandacht voor de belangrijke rol die

- ondersteuners en de ondersteuningsstructuur hebben voor het daadwerkelijk 'landen' van deze aanpakken op de onderwijsvloer. Kortom, de leraar wordt weliswaar een centrale rol toebedeeld, maar er is veel aandacht voor de ondersteuningsbehoeften van die leraar.
- f. Om succesvol te opereren zullen scholen zelf bij het aanpakken van gedragsproblemen meer systematisch en doelgericht te werk moeten gaan. Daarbij wordt onder meer gepleit voor een meer onderzoeksmatige rol van leraren, en het gebruik maken van een data-driven manier van werken: de interventies worden door de leraar nauwlettend gevolgd en op basis van de bevindingen worden teamconsultaties gehouden.
  - g. De voorbereiding op de rol van leraren als professionals in het omgaan met gedragproblemen start weliswaar in de opleiding, maar zal vooral door actieve toe-eigening in een krachtige omgeving zijn beslag moeten vinden. Voor veel gedragswetenschappers in de omgeving van de klas en de school betekenen deze bevindingen ook een rolverandering. Van hen wordt verwacht dat zij minder de rol van verwijzers en hulpverleners vervullen en sterker moeten inzetten op het versterken van de professionele rol van leraren. Uit onderzoek naar die rol valt af te leiden dat het belangrijk is frequent beschikbaar te zijn, te participeren in *problem-solving-teams*, en te werken met zorgvuldig en degelijk uitgevoerde consultatietrajecten.

**Slot: Hoe kan het onderwijs aan zorgleerlingen met gedragsproblemen worden verbeterd?**

De resultaten van deze literatuurstudie overziende kan het antwoord op deze vraag als volgt samengevat worden:

Leraren vervullen een cruciale spilfunctie in het omgaan met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Zij verdienen, gezien de omvang en de ernst van de gedragsproblematiek, ondersteuning wanneer zij door (problematisch) gedrag van leerlingen handelingsverlegenheid ervaren. Goed gedrag kan, net als lezen en rekenen geleerd worden door uitbreiding en verfijning van het gedrags- en (didactisch) handelingsrepertoire van leraren. Die komt niet vanzelf tot stand, maar vooral door actieve toe-eigening in een omgeving met helder geformuleerde onderwijsdoelen. Ook binnen de lerarenopleidingen als in bij- en nascholing van leraren dienen leraren goed voorbereid te moeten worden op de omgang met leerlingen met gedragsproblemen. Leraren dienen met name meer kennis en inzicht in de leerling met gedragsproblemen te krijgen teneinde daadwerkelijk meer zicht te krijgen op het (individuele) probleemgedrag van de leerling in relatie tot het bereiken van onderwijsdoelen. Daarnaast dienen leraren geprofessionaliseerd te worden in het daadwerkelijk op maat inzetten van preventief klassenmanagement en directe en gedifferentieerde instructiestrategieën. Wanneer zij hun competenties op dit terrein verbeteren, vergroot dat hun gevoel van *self-efficacy*, verandert dat hun rolopvatting ten aanzien van de omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen en zal de handelingsverlegenheid in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen verminderen.

Een krachtig middel is de inzet van preventieve interventieprogramma's op klasniveau, die in grote lijnen hun effectiviteit hebben bewezen, en die vervolgens - in nauwe samenspraak met leraren - aangepast en bruikbaar gemaakt kunnen worden voor de alledaagse onderwijswerkelijkheid. Hierbij is belangrijk dat samen met leraren bekeken wordt in welke omstandigheden, voor welke kinderen en voor welke problematiek het programma succesvol kan zijn. Kenmerkend voor deze programma's is dat ze niet curatief worden ingezet voor individuele leerlingen met ernstige gedragsproblematiek,

maar preventief voor álle leerlingen. En dat ze meergelaagd zijn en in samenspraak worden uitgevoerd met alle bij de leerling direct betrokken volwassenen binnen en buiten de school. Bijzondere aandacht vereist de (lang durende) implementatie van brede en gelaagde onderwijszorgarrangementen binnen de school als geheel. Belangrijk is dat de omgang met gedragsproblemen aangepakt wordt vanuit alle niveaus van de schoolorganisatie. Dus zowel op leerling-, leraar- en klasniveau, als op het niveau van de zorgstructuur en het lerarenteam én in samenspraak met ouders. De belangrijkste rol die gedragswetenschappers en andere ketenpartners van de school daarbij vervullen bestaat uit het versterken van de professionaliteit van leraren: door beschikbaar te zijn op de werkvloer. Door te participeren in 'schoolverbetersteams'. En door te werken met zorgvuldig en degelijk uitgevoerde consultatietrajecten waarin concrete interventies samen met leraren op hun bruikbaarheid en effecten onderzocht worden.

## Literatuurlijst

Abidin, R.R., & Robinson, L.L. (2002). Stress, biases and professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviour? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 204-212.

Algozinne, K., & Algozinne, B. (2007). Classroom Instructional Ecology and School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Applied School Psychology, 24* (1), 29-47.

Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1113-1126.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*, 277-293.

Baker, J.A.; Clark, T.P.; Maier, K.S.; Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1876-1883.

Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 119-124.

Benedict, A. Horner, R.H. & Squires, J.K. (2007). Assessment and Implementation of Positive Behavior Support in Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*, 3, 174-192.

Benn, A., Jones, G., & Rosenfield, S. (2008). Analysis of instructional consultants' questions and alternatives to questions during the problem identification interview. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 19*, 54-80.

Bergen, T., & Veen, K. van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25* (4), ?????????blznummers

Berger, M., & Everdingen van, J. (2006). *De positionering van PMTO ten opzichte van andere ouderinterventies in Nederland*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).

Blok, H., & Breetvelt, I. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën, 81* (1), 5-27.

Boxer, P., Musher-Eizenman, D., Dubow, E.F., Danner, S., & Heretick, D.M.L. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: applying a cognitive-ecological framework. *Psychology in the Schools, 43* (3), 331-344.

Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children, 30* (5), 8-12.

Bradshaw, C., Reinke, W., Brown, L., Bevans, K., & Leaf, P. (2008). Implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) in elementary schools: Observations from a randomized trial. *Education and Treatment of Children, 31*, 1-26.

Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M., & Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology, 99*, 26-38.

Brezinka, V. (2002). Effectonderzoek naar preventieprogramma's voor kinderen met gedragsproblemen. *Kind en Adolescent, 23*, 4-23.

Carlier, E., Kousemaker, N.P.J., & Sigmond de Bruin, E.J. (Red.) (1993). *Diagnostiek in de hulpverlening. Model in praktijk*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.

Chess, S., & Thomas, A. (1986). *Temperament in clinical practice*. New York: Guilford Press.

Chitiyo, M., & Wheeler, J.J. (2009). Analyzing the Treatment Efficacy of a Technical Assistance Model for Providing Behavioral Consultation to Schools. *Preventing School Failure, 53* (2), 58-63.

Claassen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & B. van Velthooven, (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. LEOZ deelproject 4. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Clarke, S., Dunlap, G., & Stitche, J.P. (2002). Twenty years of intervention research in emotional and behavioral disorders: A descriptive analysis and a comparison with research in developmental disabilities. *Behavior Modification, 25*, 659-683.

Clijnsen, A., Gijzen, W, Lange, S. de & Spaans, G. (2007). *De 1-zorgroute: samen onderwijs passend maken*. Woerden: WSNS+.

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28* (6), 693-710.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

- Graczyk, P. A., Domitrovich, C.E. , Small, M. & J.E. Zins (2006). Serving All Children: An Implementation Model Framework. *School Psychology Review*, Volume 35, 2.
- Crijnen, A.A.M., Van Lier, P. van, & Vuijk, P. (2003). *Taakspel-effecten een jaar na de interventie*. Rotterdam: Erasmus MC.
- Crijnen, A.A.M., Van Lier, P. A.C., & Vuijk, P. (2005). Understanding mechanisms of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 521-535.
- Cunningham, M.R., Barbee, A.,P., & Druen, P.B. (1997). Social allergens and the reactions that they produce; Escalation of annoyance in love and work. In R.M. Kowalski (ed), *Aversive interpersonal behaviors* (pp. 189-215), New York: Plenum
- Dijsselbloem, J.R.V.A. (2008). *Tijd voor onderwijs*. Eindrapport parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen. Kamerstuk 31007, 6.
- Dobbs, J., & Arnold, D.H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, 24 (2), 95-105
- Doreleijers, T.A. (2000). Oppositioneel-opstandige en antisociale gedragsstoornissen en delinquent gedrag in de adolescentie. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 42, 739-749.
- Dorsselaer, S. van, Zeijl, E., Eeckhout, S. van den, Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2007). *HBSC 2005. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, Luykx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 588-599.
- Dover, W.F. (2005) Consult and Support Students With Special Needs in Inclusive Classrooms. *Intervention in School & Clinic*, 41 , 1, 32-35
- Dunlap, G., & Childs, K.E. (1996). Intervention Research in Emotional and Behavioral Disorders: An Analysis of Studies from 1980-1993. *Behavioral Disorders*, 21, 125-136
- Evaluatie- en Adviescommissie Passend Onderwijs (ECPO) (2009). *Advies over de voortgang Op weg naar passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide* (NCEE # 2008-012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides>.

Erchul, W.P., DuPaul, G.J., Grissom, P.F., Vile Junod, R.E., Rosemary E., Asha K., Jitendra, A.K., Mannella, M.G., & Volpe, R.J. (2007). Relationships Among Relational Communication Processes and Consultation Outcomes for Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 36 (1), 111-129.

Everaert, H.A., & Wolf, J.C., van der (2005). *Behaviorally Challenging Students and Teacher Stress*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk, KG-publicatie 17.

Everaert, H.A. , & Wolf, J.C. van der (2006). *Gender Perceptions of Challenging Student Behavior and Teacher Stress*. KG-publicatie nr. 13. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Feinberg, M., & Hetherington, E. M. (2001). Differential treatment as a within family variable. *Journal of Family Psychology*, 15, 22-37.

Gennip, H. van, Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. ITS: Nijmegen.

Gersten, R., & Dimino, J. (2001). The Realities of Translating Research into Classroom Practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 120-130.

Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 466-476.

Gersten, R., Chard, D., & Baker. (2000) Factors enhancing sustained use of research-based instructional practices. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 445-457.

Gijzen, W., & Pameijer, N. (2009). Handelingsgericht Integraal Indiceren: toewijzing van onderwijs- en zorgarrangementen op basis van de behoeften van kind en omgeving. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48 (10), 415-430.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004) Teacher Resistance to School-Based Consultation with School Psychologists: A Survey of Teacher Perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 ,1, 30-37.

- Graue, M.E., Weinstein, T., & Walberg, H.J. (1983). School-Based Home Instruction and Learning: A Quantitative Synthesis *The Journal of Educational Research*, 76 (6), 351-36.
- Greene, R.W., Beszterczey, S.K., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 79-80.
- Greenwood, Ch. R., Kratochwill, T.R., & Clements, M. (eds) (2008). *Schoolwide Prevention Models. Lessons Learned in Elementary Schools*. New York / London: The Guilford Press.
- Grietens, H., Ghesquière, P., & Pijl, S. J. (2006). *Toename van leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Leuven: Centrum voor Orthopedagogiek, Katholieke Universiteit.
- Griffioen, I., & Kroesbergen, E.H. (2009). De invloed van Taakspel op het gedrag van leerlingen en leerkrachten in het SBO. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 67-78.
- Gutkin, T.B., & M.J. Curtis (2009). School-Bases Consultation: The Science and Practice of Indirect Service Delivery. In: T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (eds.), *Handbook of School Psychology* (591-635). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Haager, D., Klinger, J., & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Haren, L. van, Wichers-Bots, J., & Blonk, A. (2008). Professionalisering door schoolspecifiek onderzoek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 443-458.
- Harinck, F. (2009a). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F. (2009b). Een kersverse Master SEN; en hoe dan verder met praktijkonderzoek?. In F. Harinck en D. van Brakel (red), *Professionalisering door praktijkonderzoek; leraren onderzoeken hun eigen praktijk* (pp. 9-22). Antwerpen /Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F., & Brakel, D. van (red.) (2009). *Professionalisering door praktijkonderzoek; leraren onderzoeken hun eigen praktijk*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F.J.H., & Veerman, J.W. (1995). Het gebruik van onderzoeksgegevens bij besluitvorming in jeugdzorg en onderwijs. *Kind en Adolescent*, 16, 128-144.
- Hastings, R.P. (2005). Staff in Special Education Settings and Behaviour Problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25 (2-3), 207-221.

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40, 148-156.

Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Oratie bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Kohnstamm (wissel-)leerstoel, vanwege de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek.

Hieneman, M. Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive Support Strategies for Students with Behavioural Disorders in general educational settings. *Psychology in the schools*, 42 (3), 770-794.

Hofman, R.H., Jong-Heeringa, J.L. de, & Amsing, H. (2009). Adaptief onderwijs als cyclus. In: Minnaert, A., Iutje Spelberg, H. & Amsing J. (Red.), *Het Pedagogisch Quotiënt* (169-192). Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.

Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The school-Wide Evaluation Tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 3-12.

Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 359-390). New York: Guilford Press.

Horner, R.H., Sugai, G., Smolkowski, K., Todd, A., Nakasato, J., & Esperanza, J. (in press). A randomized controlled trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*.

Ince, D. (update juni 2007). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Taakspel'*. Utrecht: NJI gedownload op 10/09/2009 van <http://www.jeugdinterventies.nl>.

Ince, D. (juni 2005; update oktober 2008). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)'*. Utrecht: NJI gedownload op 10/09/2009 van <http://www.jeugdinterventies.nl>.

Inspectie van het onderwijs (2007). *Cluster 4. De kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2007- 2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jones, H.A., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45 918-929.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*, 535-542.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student selfconcept. *International Journal of Disability, Development and Education, 48*, 43-62.

Kamerstuk 30300VIII, 267 (2006). *Brief van de minister OCW ter aanbieding van een drietal rapporten over deelname van leerlingen aan het speciaal onderwijs.*

Kamerstuk 31700VIII, 201. (2009) *Brief staatssecretaris ter aanbieding van het advies 'Op weg naar passend onderwijs'.*

Kamerstuk 31 497, 12 (2009) *Brief staatssecretaris over voortgang programma Passend onderwijs.*

Kellam, S.G., Rebok, G.W., Lalongo, N., & Mayer, L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behaviour from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 259-281.

Kellam, S.G., Reid, J., & Balster, R.L. (eds.) (2008). Effects of a universal classroom behavior program in first and second grade in young adult outcomes. *Drug and Alcohol Dependence, 95*, 1, 1-4.

Kern, L., Bambara, L., & Fogt, J. (2002). Class-Wide Curricular Modification to Improve the Behavior of Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 27* (4), 317-326.

Kroes, G. (2006). *The perception of child problem behavior.* Academisch proefschrift. Radboud Universiteit Nijmegen.

Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling (2006). *Advies aan OC&W: oplossingen voor beperking groei Cluster-IV.* LCTI

Leflot, G., Van Lier, P., Onghena, P., & Colpin, H. (in voorbereiding). The role of teacher behavior management in the development of externalizing behavior. An intervention study.

Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly, 44* (4), 529-561.

Lier, P.A.C. van (2002). *Preventing disruptive behavior in early elementary school children.* Proefschrift Erasmus Universiteit Amsterdam: Optima Grafische Communicatie.

Lier, P.A.C. van, Muthén, B.O., Sar, R.M. van der, & Crijnen, A.A.M. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: Impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 467-478.

Lier, P.A.C. van, Vuijk, P., & Crijnen, A.M. (2005). Understanding mechanism of change in the development of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Psychology, 33* (5), 521-535.

Lieshout, T. van (2009) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The Relationships among Teachers' Perceptions of Student Behaviour, Teachers' Characteristics, and Ratings of Students' Emotional and Behavioural Problems. *Educational Psychology, 27* (4), 557-571.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1-24.

Lloyd, C. (2002). Developing and changing practice in special educational needs through critically reflective action research: a case study. *European Journal of Special Needs Education, 17*, (2), 109-127.

Louwe, J.J., & Overveld, C.W. (2005). Meer 'vaste grond onder de voeten' of 'drijfzand'? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 46* (1), 18-26.

Louwe, J.J., Overveld, C.W. van, Merk, W., Orobio de Castro, B., & Koops, W. (2007). De invloed van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op reactieve en proactieve agressie bij jongens in het primair onderwijs: effecten na één jaar. *Pedagogische Studiën, 84* (4), 277-292..

Luit, J.E.H. van, Joha, B.C. & Vermeer, A. (2001). Een analyse van de toepassing van het Programma Alternatieve Denkstrategieën in het onderwijs aan dove kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 40* (5), 259-269.

Machalicek, W., O'Reilly, M.F., Beretvas, N., Sigafoos, J., & Lancioni, G.E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 229-246.

Marzano, R.J. (2003). *What works in school*. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. Beter leerproces, hogere resultaten*. Middelburg: Bazalt.

MacLeod, I.A., Jones, K.M. , Somers, C.L. & Havey , J. M. (2001) An Evaluation of the Effectiveness of School-Based Behavioral Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(3), 203–216.

Meijer, W. (2000). *Consultatieve leerlingbegeleiding. Van theorie naar praktijk*. 2<sup>de</sup> herziene druk. Amersfoort: CPS.

Meijer, C.J.W (2003). *Special Education across Europe in 2003 Trends in provision in 18 European countries*. European Agency for Development in Special Needs Education. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Meijer, W. (2004). Professionele hulpverlening in de basisschool. Maar wie is eigenlijk de professional? *Kind en Adolescent Praktijk*, 3 (1), 24-26.

Meijer, W. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Meijer, W. & Schölvinc, M. (2004) Effectieve Leerlingbesprekingen in het basisonderwijs. Amersfoort: CPS.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Londen: Sage Publications.

Muscott, H. S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., & Perry-Chisholm, P. (2008). Creating home-school partnerships by engaging families in schoolwide positive behavior supports. *Teaching Exceptional Children*, 40 (6), 6-14.

Nederlands Jeugdinstuut Monitor 2008: *Leerlingenzorg en Zorg- en adviesteams in het onderwijs*. Factsheet Mei 2009, no 6b.

Nelson, J. R. & Roberts, M.L. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (1), 27-39.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Orpinas, P., & Horne, A.M. (2004). A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior. The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26, 29-38.

Orobio de Castro, B. (2007). *Woede, Wraak & Leedvermaak. Op zoek naar de drijvende krachten achter de ontwikkeling van gedragsproblemen*. Oratie Universiteit Utrecht.

Opstal, A.M.P. van, (1994). *Evaluatiestudie van het Programma Alternatieve Denkstrategieën*. Scriptie voor het doctoralexamen Pedagogiek Utrecht : Universiteit Utrecht, 1994

Pameijer, N. (2008). Handelingsgericht classificeren in het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 100-116.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.

Pameijer, N., Beukering, T. van & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/Den Haag: Acco.

Parent Teacher Association, (1997). *National Standards for Parent-Family Involvement programs*. Washington DC. ([www.wastatepta.org/index.html](http://www.wastatepta.org/index.html))

Patton, M.Q. (1986). *Utilization focused evaluation*. Londen: Sage Publications.

Pierce, C.D., Reid, R., & Epstein, M.H. (2004). Teacher-Mediated Interventions for Children with EBD and Their Academic Outcomes. *Remedial and Special Education* 25, 175-188

Pines, A.M. (2002) Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 8 ,12-140.

Ploeg, J.D. van der (2005). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Polirstok, S., & Gotlieb, J. (2006) The Impact of Positive Behavior Intervention Training for Teachers on Referral Rates for Misbehavior, Special Education Evaluation and Student Reading Achievement in the Elementary Grades. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2, 354-361

Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling* (inaugurele rede). Utrecht: Volmers.

Rafoth, M, & Foriska, T. (2006). Administrator Participation in Promoting Effective Problem-Solving Teams. *Remedial and Special Education*, 27 (3), 130–135.

Rathel, J.M., Drasgow, E., & Christle, C.C. (2008). Effects of Supervisor Performance Feedback on Increasing Preservice Teachers' Positive Communication Behaviors With Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16 (2), 67-77.

Reddy, L.A., Newman, E., De Thomas, C.A., & Chun, V. (2009). Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: a meta-analysis. *Journal School Psychology*, 47 (2), 77-99.

Rispens, J., Hermanns, J.M.A., & Meeus, W.H.J. (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

Rosenfield, S.A. (1987) *Instructional Consultation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Rubie-Davis, C.M. (2007). Classroom expectations: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289-306.

Rydell, A.M., & Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behaviour: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93-102.

Sandomierski, T., Kincaid, D., & Algozzine, B. (2007). Response to intervention and positive behavior support: Brothers from different mothers or sisters with different misters? *Positive Behavioral Interventions and Supports Newsletter*, 4 (2), 1-4.

Sar, A.M. van der (2004). *Met Taakspel lukt het wel. Een tussenrapportage over de effecten van Taakspel op taakgericht en regelovertrekend gedrag in de klas*. Rotterdam: Pedologisch Instituut, CED groep.

Sardo-Brown, D. (1995). The action research endeavors of six classroom teachers and their perceptions of action research. *Education*, 11 (2), 196-200.

Scholte, E.M., Berckelaer-Onnes, I. Van, & Quartel, M. (2005). Gedrags- en kinderpsychiatrische problematiek van leerlingen in het cluster-4 onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 261-269.

Scholte, E.M., & Ploeg, J. D. van der (2006). Prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 15-22.

Schoorl, P.M., & Bergh, P.M. van den (1995). *Hulpverlening bij opvoeden. Profiel van een handelingsgerichte orthopedagogiek*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.

Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Smeets, E., & Gennip, H. van (2005). *Samen werken aan gedragsproblemen in de basisschool. Dieptestudies bij de WSNS-Monitor 2005*. Nijmegen: ITS

Smeets, E.F.L., & Rispens, J. (2007). *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit

Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., & Roeleveld, I. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen: ITS-Radboud Universiteit Nijmegen.

Sontag, L., Fuhr, S. van der, & Marien, H. (2008) *De uitstroom van leerlingen uit het praktijkonderwijs in het schooljaar 2006-2007*. Tilburg : IVA,

Sontag, L, Smeets, E., Vermaas, J., & Van Gennip, H. (2005). *Weer Samen Naar School. Monitor 2005*. Tilburg/Nijmegen.

Sörlië, M.A., & Ogden, L. (2007). Immediate outcomes of PALS, a schoolwide multilevel program targeting behaviour problems in elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 471-491.

Stoutjesdijk, R., & Scholte, E.M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 161-169.

Struiksma, C., & Rurup, L. (2008). *Onderwijscontinuüm, een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED-groep.

Sugai, G., Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T.J., Nelson, C.M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. III, Wickham, D., Ruef, M., & Wilcox, B. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.

Sutherland, K.S., Alder, N., & Gunter, P.L. (2003). The Effect of Varying Rates of Opportunities to Respond tot Academic Requests on the Classroom Behavior of Students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (4), 239-248.

Sutherland, K.S., & Wehby, J.S. (2001). The Effect of Self-Evaluation on Teaching Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 35 (3), 161-171.

Sutherland, K.S., Wehby, J.H., & Copeland, S.R. (2000). Effect of varying rates of behavioral-specific praise on the on-task behaviour of students with EBD. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8 (1), 2-9.

Tick, N.T., Ende, J. van der, & Verhulst, F.C. (2007). Twenty-year trends in emotional and behavioral problems in Dutch children in a changing society. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 116, 473-482.

Vaughn, S., & Fuchs, L.S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.

Veen, I. van der, Smeets, E., & Derriks, M. (2008). Zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs: omvang, typen problemen en de schoolloopbaan. *Pedagogische Studiën*, 85, 174-194.

Verschuieren, K. (2009). Leraren maken een verschil. *Kind en Adolescent*, 30 (3), 197-199.

Vuijk, P. (2006). *Male and femal pathways to psychopathology: findings from a preventive intervention study*. Proefschrift. Rotterdam : Erasmus Universiteit Rotterdam.

Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Hammond, M. (2004). Treating Children with Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child and Teacher Training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), 105-124.

Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid (WRR) (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

What Works Clearinghouse (2006-2008). *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Science*. [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/references/review\\_process](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/references/review_process).

Wilkinson, L.A. (2006). Conjoint Behavioral Consultation: An Emerging and Effective Model for Developing Home-School Partnerships. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2, 2.

Wolf, K. van der (2006). Gedragsproblemen? Met de schooljeugd gaat het prima. *Trouw, de Verdieping, onderwijs*, 5 november.

Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

Ysseldijke, J.E., Algozine, B., & Thurlow, M.L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/TNO Kwaliteit van Leven (SCP-publicatie 2005/4).

## Lijst van Afkortingen

ADHD	Attention disorder Hyperactive disorder
ASD	Asperger disorder
ASS	Autistisch spectrum stoornis
ATI	Attitude Treatment Interaction
CD	conduct disorder
CT	Child Training
CHW	Christelijke Hogeschool Windesheim
CLB	consultatieve leerlingbegeleiding
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EBD	Emotional and behavioral disorders
FBA	functionele gedragsanalyse
FCT	functionele communicatietraining
FFT	Functional Family Therapy
GGZ	Geestelijke gezondheidszorg
GBG	Good behavior Game
HGW	Handelinggericht werken
IES	Institute of Education Sciences
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
JGZ	Jeugdgezondheidszorg
LCTI	Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling
LGF	Leerlinggebonden financiering
LWOO	Leerwegerondersteunend onderwijs
MTFC	Multidimensional Treatment Foster Care
NCLB	No Children Left Behind
NFP	Nurse-Family Partnership
NJI	Nederlands Jeugdinstituut
MBO	Middelbaar beroepsonderwijs
MST	Multisystemic Therapy
OCW	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OTR	opportunity to response
ODD	Oppositional Defiant Disorder
PAD	Programma alternatieve denkstrategieën
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies
PDD-NOS	Pervasive developmental disorder – not otherwise specified
PMTO	Parent Management Training Oregon
PT	Parent Training
ROC	Regionaal opleidingscentrum
RTI	Response to instruction
SEN	Special Educational Needs
SP-PBS	School-wide Positive Behavior Support

TT	Teacher Training
UK	United Kingdom
VMBO	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
VSO	Voortgezet Speciaal Onderwijs
WRR	Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid
WSNS	Weer samen naar school
WWC	What Works Clearinghouse
ZAT	Zorg Advies Teams

## Bijlage 1 Deskundigheid van de onderzoekers

### *Hoofdauteurs*

**Dr. Sui Lin Goei** is binnen het lectoraat *Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten* verantwoordelijk voor het onderzoek naar passende onderwijsleerarrangementen binnen het onderwijs met speciale focus op de rol van de leraar hierin. Zij is onderwijskundige, orthopedagoog en gz-psycholoog en deskundig op het gebied van zowel gedrags- als leerproblemen. Zij heeft veel klinische ervaring op het gebied van diagnostiek en behandeling van kinderen en jongvolwassenen met leer- en gedragstoornissen en de samenwerking met scholen. Haar specifieke deskundigheid is rekenen en rekenproblemen. Zij is tevens universitair docent en onderzoeker op het gebied van de Speciale Onderwijszorg aan het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit te Amsterdam. In deze functie heeft ze tal van opleidings-, ontwikkel- en onderzoekstaken. Ze voert onderzoek uit in het kader van *Durven Delen Doen* en *Onderwijsbewijs*. Zij is redacteur bij het tijdschrift *Remediaal*.

**Dr. Ria Kleijnen** is binnen het lectoraat *Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten* verantwoordelijk voor het onderzoek naar passende onderwijsleerarrangementen met speciale focus op samenwerking binnen de keten. Zij heeft ervaring met het uitvoeren van onderzoeksprojecten op het gebied van integrale ketenzorg en grensoverschrijdende integrale leerlingenzorg. Als opleider en onderzoeker werkte zij op hogescholen (Fontys) en universiteiten (Amsterdam, Nijmegen, Maastricht). Als leraar en coördinator remedial teaching werkte ze jarenlang met zorgleerlingen op scholen voor voortgezet speciaal onderwijs en basisonderwijs. Zij is voorzitter van de Stichting Dyslexie Nederland en hoofdredacteur van het tijdschrift *Remediaal*. Zij is tevens universitair docent en onderzoeker op het gebied van de Speciale Onderwijszorg aan het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit te Amsterdam en voert daar o.a. onderzoek uit in het kader van *Durven Delen Doen* en *Onderwijsbewijs*.

**Dr. Frits Harinck** heeft gedegen expertise op het gebied van fundamenteel onderzoek, praktijkonderzoek en kwaliteitsbepaling. Hij was jarenlang werkzaam aan de Universiteit Leiden en aan drie Hogescholen (Fontys Hogeschool, Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en de Hogeschool Windesheim). Hij heeft deelgenomen aan een groot aantal onderzoeksprojecten, resulterend in enkele tientallen publicaties. Onderzoeksmethoden vormen de rode draad in zijn expertise: hij heeft kennis van allerlei methoden van praktijkonderzoek; kwantitatieve, maar ook kwalitatieve methoden. Zo werkte hij met doelstellingsverheldering, populatieonderzoek, monitoring, implementatie-evaluatie, formatieve evaluaties, tevredenheidsonderzoek, effectevaluatie en de gevalstudie benadering.

**Dr. Wim Meijer** zal als externe domeindeskundige het onderzoeksteam verstevigen. Hij was jarenlang universitair hoofddocent bij de opleiding Pedagogiek en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen, met onderzoeks- en onderwijstaken op het gebied van de klinische onderwijskunde, orthopedagogiek en onderwijspsychologie, in het bijzonder diagnostiek en

onderwijsbegeleiding. Hij promoveerde op diagnostiek en onderwijsinnovatie, een onderzoek naar werkwijzen in de leerlingbegeleiding (Groningen RUG, 1991). In samenwerking met verschillende landelijke en regionale instellingen in Nederland en Vlaanderen heeft hij het concept van consultatieve leerlingbegeleiding tot ontwikkeling gebracht. Hij participeert actief in uiteenlopende projecten op het terrein van passend onderwijs. Lid van de redactie van *Kind & Adolescent Praktijk* en van *Advies & Educatie*. Momenteel is hij als associate lector verbonden aan de Hogeschool Windesheim.

**Dr. Martijn Willemse** is gepromoveerd op een onderzoek naar waardenvol onderwijs. Hij heeft expertise op het terrein van passend onderwijs vanuit zijn achtergrond en ervaringen opgedaan als orthopedagoog, schoolbegeleider, docent speciaal onderwijs, lerarenopleider, adviseur van de woordvoerder passend onderwijs en momenteel als onderzoeker en associate lector verbonden aan de Hogeschool Windesheim.

#### ***Panel van experts en kenniskringleden***

**Marjon Bruggink, MSc.** is promovenda op een onderzoek dat in samenwerking tussen het lectoraat en VU (AZIRE) wordt uitgevoerd. De onderzoeksvragen die beantwoord gaan worden zijn: Welke dimensies van onderwijsleerbehoefte van leerlingen in het basisonderwijs zijn te onderscheiden? Heeft de capaciteit om af te stemmen op deze onderwijsleerbehoefte door de leraar samenhang met de cognitieve ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen? Wat is de relatie tussen de capaciteit van de leraar om af te stemmen op onderwijsleerbehoefte van de leerlingen uit verschillende leerlingprofielen én de leerresultaten, taak-gerelateerd en sociaal-emotioneel gedrag van deze leerlingen in longitudinaal perspectief. Zij zal onder leiding van de lectoren en de domeinspecifieke en onderzoeksdeskundigen een substantieel deel van de literatuurstudie voor haar rekening nemen.

**Drs. Erica de Bruïne** heeft onderzoek gedaan naar competenties op het gebied van leraren Speciale Onderwijszorg en leraren die in speciale settings werken. Dit heeft geleid tot het ontwikkelen van twee competentieprofielen *Speciaal bekwaam* en *Inclusief bekwaam*, die hun weg gevonden hebben in het onderwijsveld. Sinds 2000 is zij werkzaam bij Windesheim als hogeschoolhoofddocent. Zij neemt deel aan de kenniskring met als speciaal aandachtsgebied 'ouders'.

**Marjanne Timmerman-Bosman** is 20 jaar werkzaam geweest in het SO en SBAO als, leraar, ib'er, ab'er en als managementlid. Vanaf 2000 is zij werkzaam als docent, (proces)consultant en acquisiteur voor de School of Education, afdeling Opleidingen Speciale Onderwijszorg van Windesheim. Zij is nauw betrokken geweest bij de vormgeving van de Master SEN. Haar specialisaties zijn: school video interactie begeleiding, schoolontwikkeling en co-creatie. Door intensieve contacten met het werkveld rondom passend onderwijs en onderwijsvernieuwingen is zij actief betrokken bij de ontwikkelingen in de primair onderwijs scholen en begeleidt zij schoolteams in veranderprocessen.

**Drs. Dewi Piscaer** is 12 jaar werkzaam geweest in het speciaal basisonderwijs als leraar, IB'er en AB'er. Vanaf 2005 verbonden aan de School of Education, afdeling Opleidingen Speciale Onderwijszorg (Master-SEN) van Windesheim. Zij is werkzaam als docent, module ontwikkelaar en (proces)consultant. Haar specialisatie School Video Interactie Begeleiding en gedragsproblemen zet ze in bij het begeleiden van 'Passend onderwijs' in de praktijk.

**Drs. Margreet van Oudheusden** is orthopedagoog en verbonden als docent aan de School of Education, afdeling Opleidingen Speciale Onderwijszorg (Master SEN) van Windesheim. Daarbinnen voert zij haar werkzaamheden vooral uit binnen de opleiding tot gedragspecialist. Haar specialisatie is het jonge kind, spel en ouders. Binnen de kenniskring gaat zij met name onderzoek doen naar het implementeren van het concept Positive Behavior Support in het primair onderwijs in de regio Zwolle.

**Anneke Smits (lic.)** is hogeschooldocent, onderwijsontwikkelaar, onderzoeker en senior consultant bij Windesheim. Zij voert in samenwerking met de universiteit van Twente een promotieonderzoek uit naar de ontwikkeling en implementatie van deeltijdopleidingen via e-learning. Zij heeft veel ervaring in het ontwikkelen van onderzoeksinstrumenten en evidence based interventies bij het lectoraat *Preventie van leesproblemen* van de Hogeschool Utrecht. Met betrekking tot passend onderwijs heeft zij studies uitgevoerd naar mogelijkheden en grenzen van integratie van verschillende typen zorgleerlingen in de reguliere onderwijspraktijk.

**Drs. Monique Nelen** studeerde klinische en orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit Leiden. Specialisatie: residentiële hulpverlening aan jeugdigen met (ernstige) gedragsproblemen en Psychopathologie bij kinderen en jeugdigen. Binnen het lectoraat *Pedagogische kwaliteit van onderwijs* van Windesheim doet zij onderzoek naar de pedagogische kwaliteit van de schoolbrede preventieve interventieprogramma's en ouderprogramma's. Met betrekking tot passend onderwijs heeft zij studies uitgevoerd naar mogelijkheden en grenzen van integratie van zorgleerlingen in de reguliere onderwijspraktijk.

**Dianne Roerdink MSc** is recent afgestudeerd als orthopedagoog en is als junior-medewerker verbonden aan het Onderwijscentrum van de VU. Zij heeft in de functie van onderzoeksassistent de onderzoekers en kenniskringleden ondersteund door op de door hen aangegeven zoektermen en trefwoorden relevante literatuursearches uit te voeren. Haar kennis van het domein van het literatuuronderzoek is faciliterend bij deze taak.