





Pedagogische Academie  
Lectoraat Leren en Gedrag

Hanzehogeschool Groningen  
Zernikeplein 9,  
9747 AS GRONINGEN

E-mail: [j.o.bijstra@pl.hanze.nl](mailto:j.o.bijstra@pl.hanze.nl)

ISBN/EAN 978-90-9026485-1

# EEN TRANSACTIONELE KIJK OP DE KLAS



**Hanze Hogeschool  
Groningen**  
University of Applied Sciences



Dr. Jan Bijstra  
Lector Leren en gedrag  
Hanze Hogeschool Groningen

**share your talent. move the world.**

# 1

## PROLOOG: SINTERKLAAS OBSERVEERT

Soms doen zich gelegenheden voor waarin een onderzoeker in levenden lijve een studieobject kan observeren zonder dat hij als zodanig als observator wordt herkend. In de periode tussen 2001 en 2008 overkwam mij dat (in ieder geval) acht keer: om precies te zijn één keer per jaar en wel op of in de buurt van 5 december. Ik was in die jaren Sinterklaas op de Groningse prof. W.J. Bladergroenschool, één van de speciaal onderwijs scholen van het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland cluster 4 (RENN4). RENN4 is de cluster 4-organisatie die in de drie noordelijke provincies zorg draagt voor kinderen met een speciale onderwijszorgbehoefte op het gebied van gedrag en sociaal-emotioneel functioneren. RENN4 heeft tien scholen met een groot aantal locaties, verzorgt voor het reguliere onderwijsveld de ambulante begeleiding (de “rugzak”), begeleidt ouders bij de aanmelding en beschikt over een ontwikkel- en onderzoeksafdeling.



Het Sinterklaasfeest op een cluster 4 school verloopt doorgaans anders dan op reguliere scholen. Cluster 4-leerlingen zijn in het algemeen wat ongeremder en daarom is het zaak daarmee rekening te houden. Dus: geen halsbrekende toeren of pepernoot-strooiacties van de Zwarte Pieten, want de kans op een algeheel pandemonium van halsbrekende toeren uithalende en pepernoten strooiende leerlingen is nogal groot. Sint zelf dient zich te realiseren dat sommige kinderen een voor hun leeftijd te grote angst voor hem hebben, terwijl andere kinderen in hun contactname eigenlijk wat te vrij zijn. Tot slot is er altijd een (kleine) kans dat een kind de echtheid van de baard wil testen. Zie hier in een notendop een aantal karakteristieke gedragskenmerken van veel leerlingen van een cluster 4-school: een bovengemiddelde ongeremdheid en impulsiviteit, sociaal gedrag dat afwijkt van wat wij volwassenen als normaal hebben gedefinieerd en ongehoorzaam, oppositioneel gedrag.

Sinterklaas zijn was ieder jaar weer een intensieve ervaring en hield mij alert op het besef wat het betekent om als leraar iedere dag voor 100% klaar te staan voor kinderen die extra ondersteuning vragen in de klas..... boeiend, maar veeleisend werk dat een groot beroep doet op een scala aan vaardigheden en competenties van leraren. Het in februari 2010 aan de Pedagogische Academie van de Hanzehogeschool Groningen gestarte lectoraat Leren en Gedrag is bedoeld om eraan bij te dragen dat leraren dit veeleisende werk zo optimaal mogelijk kunnen uitvoeren.

Deze publicatie is een bewerkte weergave van de installatierede die ik op 29 november 2010 heb uitgesproken ter gelegenheid van de officiële start van het lectoraat. Het betoog wordt als volgt opgebouwd. In paragraaf 2 wordt de aanleiding tot de inrichting van het lectoraat geschetst, uitmondend in twee kernvragen. In de paragrafen 3 en 4 wordt ingegaan op enkele maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen die bedoeld zijn om de twee kernvragen in de juiste context te plaatsen. In de paragrafen 5 en 6 worden deze twee kernvragen nader uitgewerkt.



## 2 DE AANLEIDING

In 2006 startte mijn collega, dr. Jeannette Doornenbal, het lectoraat Integraal Jeugdbeleid (Doornenbal, 2007). Het lectoraat is verbonden aan de Pedagogische Academie en aan de Academie voor Sociale Studies, en maakt deel uit van het kenniscentrum CaRES van de Hanzehogeschool Groningen. Het lectoraat Integraal Jeugdbeleid richt zich op kennisontwikkeling over algemeen werkzame factoren van de nieuwe uitvoeringsinstrumenten van integraal jeugdbeleid, brede scholen en Centra voor Jeugd en Gezin. Brede scholen zijn een verzameling pedagogische praktijken waarin zowel onderwijsorganisaties als zorg- en welzijnsinstellingen zijn vertegenwoordigd. Het lectoraat Integraal Jeugdbeleid doet onderzoek naar de relatie onderwijs – welzijn.



In 2009 werd vanuit dit lectoraat de noodzaak gezien om extra te investeren in de relatie onderwijs – zorg. Sinds de invoering van de Wet op de Expertisecentra (WEC) in 2003 ([www.wetten.overheid.nl](http://www.wetten.overheid.nl)), is dit een prominent thema in onderwijsland. Reden is dat door de WEC de mogelijkheid van rugzakbegeleiding ontstond waardoor vanaf dat moment veel leerlingen die in voorgaande jaren een plekje vonden in het speciaal onderwijs, nu in het regulier onderwijs kunnen blijven. Het regulier onderwijs heeft dus sinds de invoering van de WEC veel meer dan voorheen te maken met leerlingen met een speciale onderwijszorgbehoefte. Met name wanneer het gaat om leerlingen die op het gebied van gedrag en sociaal-emotioneel functioneren extra zorg vragen, blijkt dat voor veel reguliere scholen niet altijd even gemakkelijk te zijn. Tegelijkertijd heeft dit niet geleid tot een afname van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs. Sterker, ook het



aantal leerlingen in het cluster 4-onderwijs is de laatste jaren gegroeid (Van Eijck, 2007). Het zijn nog vooral de leerlingen met zwaardere gedrags- en sociaal-emotionele problematiek die in het speciaal onderwijs blijven (Drost & Bijstra, 2008; Van Houten, Drost, Bijstra & Strijker, 2010). Voor veel leraren in het speciaal onderwijs blijkt deze “verdichting” van de problematiek een verzwaring van hun taak.

De ontwikkeling die met de invoering van de WEC is ingezet, zal de komende jaren in het beleid vanuit de overheid verder haar beslag krijgen via Passend Onderwijs ([www.passendonderwijs.nl](http://www.passendonderwijs.nl)). Kernbegrip van Passend Onderwijs is “zorgplicht”: dit houdt in dat scholen en schoolbesturen verplicht worden een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die zich aanmelden ([www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)). Scholen stellen in nauwe samenspraak met de ouders vast welke extra ondersteuning een aangemelde leerling nodig heeft. Wanneer de betreffende school zelf niet die mogelijkheid kan bieden, moet de school (of het schoolbestuur) een passende onderwijsplek op een andere school zoeken voor deze leerling.

De invoering van Passend Onderwijs betekent ook dat de leergebonden financiering verdwijnt: er zal dus vanuit het regionaal expertisecentrum geen ambulante begeleiding meer kunnen worden aangeboden door deskundigen op het gebied van aanpak en begeleiding van leerlingen met een speciale onderwijszorgbehoefte. Het geldt dat hiermee “vrijkomt”, zal straks direct naar nieuw te vormen regionale samenwerkingsverbanden gaan die geacht worden zelf vorm en inhoud te geven aan de begeleiding van deze leerlingen. Echter: dat laatste zal wel met minder financiële middelen moeten plaatsvinden, want de invoering van Passend Onderwijs gaat vergezeld van bezuinigingen (brief Minister van OCW, januari 2011). Hoe een en ander straks daadwerkelijk zal uitpakken, is op moment van schrijven nog niet duidelijk. In ieder geval bleek de aanvankelijke invoeringsdatum – augustus 2011 (brief Staatssecretaris van OCW, 2008) – niet haalbaar. In de brief van de Minister van OCW (juni 2011) wordt aangegeven dat de bestuurlijke inrichting van de nieuwe samenwerkingsverbanden gereed moet zijn per 1 november 2012 en dat de zorgplicht per 1 augustus 2013 in werking treedt.

Hoe dan ook: de op handen zijnde invoering van de zorgplicht, het gegeven dat er geen ambulante begeleiding meer is én de bezuinigingsmaatregelen hebben ertoe geleid dat veel scholen / samenwerkingsverbanden zich zorgen maken over hoe de begeleiding van leerlingen met gedrags- en sociaal-emotionele problemen straks vorm en inhoud moet worden gegeven. Dat het lectoraat Integraal Jeugdbeleid in 2009 reden zag om extra aandacht te besteden aan deze thematiek, was dan ook logisch.

Een en ander heeft geresulteerd in de oprichting van het in het lectoraat Integraal Jeugdbeleid ingebedde lectoraat Leren en Gedrag dat is gestart op 1 februari 2010. In de lectoraataanvraag (Doornenbal, Bijstra, Harten-Büttner & Landman-Peeters, 2009) is de missie als volgt verwoord:

Het lectoraat Leren en Gedrag wil door praktijk- en ontwikkelingsgericht onderzoek bruikbare kennis ontwikkelen over de vaardigheden, attitude en kennis die leraren nodig hebben om met succes en tevredenheid om te gaan met de toegenomen diversiteit aan gedrags- en sociaal- emotionele vraagstukken in de groep. Met de opgedane kennis wil het lectoraat bijdragen aan de verdieping en verbreding van het handelingsrepertoire van leraren. Dit moet ertoe leiden dat iedere leerling – zonder én met een speciale onderwijszorgbehoefte – zijn/haar rol als (mede)leerling zodanig kan vervullen dat hij/zij met succes en naar tevredenheid functioneert in het leerproces én zichzelf adequaat ontwikkelt en ontplooit als individu.

Uit de missie wordt duidelijk dat de focus van het lectoraat de leraar is, met name de leraar die de aanpak en begeleiding van leerlingen met een zorgvraag op het gebied van gedrag en sociaal-emotioneel functioneren lastig vindt. Anders geformuleerd: het lectoraat focust op de leraar die handelingsverlegenheid ervaart, een momenteel veel gebruikte term in het onderwijsveld.

Handelingsverlegenheid drukt mooi uit wat het moet betekenen, namelijk: “Ik weet geen raad met mijn handelen.....ik ben er verlegen mee”. Maar hoe mooi de term taalkundig ook is, het is tevens een begrip dat ons vooralsnog weinig houvast biedt bij het zoeken naar antwoorden op de vragen: wat betekent het en hoe ontstaat het. En: wat is nodig om het te voorkómen of op te heffen. Dit zijn dan ook de twee kernvragen die leidend zullen zijn voor het lectoraat Leren en Gedrag:

- Wat betekent handelingsverlegenheid precies en hoe ontstaat het?
- Wat is nodig om te voorkómen dat handelingsverlegenheid ontstaat en wat is nodig om het op te heffen?



### **3.1 De jeugd van tegenwoordig: over gedragsproblemen, diagnoses en indicaties**

Al in de vijfde eeuw vóór Christus dichtte de Griekse filosoof Socrates de jeugd slechte manieren toe, minachting voor het gezag en een gebrek aan eerbied voor ouderen. Tweeduizend jaar vóór die tijd werd in spijkerschriftteksten al gesproken over brutaal gedrag van de jeugd (Westenberg, 2008). Kortom: het is van alle tijden dat volwassenen klagen over de “jeugd van tegenwoordig”. De constatering dat het volgens de publieke opinie momenteel steeds erger wordt met het probleemgedrag onder de jeugd, is dus geen nieuws onder de zon. Desondanks blijft het een voortdurend terugkerende publieke discussie getuige bijvoorbeeld het zes pagina’s lange artikel dat in 2009 in het weekblad Elsevier verscheen onder de opvallende kop “Is de Nederlandse jeugd echt knettergek?”.

Of er ook daadwerkelijk steeds meer kinderen komen met probleemgedrag, is een lastig te beantwoorden vraag. Zo is het bepalen van trends moeilijk vanwege de brede range in de prevalentie van gedragsproblemen die varieert tussen de 4 en de 23%. Een fundamentele obstakel voor het vaststellen van een toe- of afname van probleemgedrag is dat probleemgedrag niet door iedereen als zodanig wordt ervaren. Ter illustratie: Drost en Bijstra (2008) onderzochten kenmerken van leerlingen die werden aangemeld voor een cluster 4-indicatie en identificeerden een categorie leerlingen van wie de ouders via de CBCL gedragsvragenlijst (Verhulst, Van der Ende & Koot, 1997) aangaven dat het gedrag flink afweek van de norm. Wanneer hen echter naar de beleving van het gedrag werd gevraagd, bleek bijna geen enkele ouder de opvoeding als zwaar of belastend te ervaren: het gedrag werd dus niet of nauwelijks als een probleem gezien. De scholen daarentegen vonden het gedrag van deze groep leerlingen niet alleen sterk afwijken van de norm, maar het werd ook ervaren als zeer problematisch.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) constateren verder dat elke school – of die nu in een chique buurt of in een probleemwijk is gesitueerd – aangeeft te maken te hebben met ongeveer 25% aan probleemgedrag. Er van uitgaand dat probleemgedrag in een chique buurt van een andere orde zal zijn dan dat in een probleemwijk, blijkt hieruit dat “probleemgedrag” een rekbaar begrip is. Ook binnen scholen zien we hetzelfde fenomeen: wat de ene leraar als moeilijk te hanteren gedrag ervaart, is voor een ander lang niet altijd een probleem.

Onderzoekers houden dus met recht een slag om de arm als het gaat om uitspraken of er steeds meer kinderen met probleemgedrag komen. Desondanks neigen zij toch naar de conclusie dat gedragsproblematiek onder de jeugd de laatste jaren niet is toegenomen (zie bijvoorbeeld Besseling, Hagen, Andriessen, Te Peele, Crone, Kok & De Vos, 2007; Vegter, Veerman & De Meyer, 2011). Deze conclusie is in lijn met onderzoek naar hoe de jeugd het leven beleeft. Zo concludeert Prins (2008) dat de Nederlandse jeugd zichzelf “gelukkig” noemt. In zijn eigen woorden: “In zijn algemeenheid kunnen we stellen dat de jeugd deugt (Prins, 2008, blz. 37).

Tegelijkertijd is de negatieve publieke opinie wel begrijpelijk. De laatste jaren zien we namelijk het aantal psychiatrische diagnoses duidelijk toenemen en zien we tevens een toename van het aantal kinderen dat een cluster 4-indicatie krijgt (zie bijvoorbeeld de Jeugdmonitor van het CBS, 2008). Het zijn met name deze “objectief meetbare” gegevens – meer psychiatrische diagnoses en meer kinderen met een cluster 4-indicatie – die bepalend zijn voor het heersende gevoel in de samenleving dat de jeugd steeds meer problematisch gedrag laat zien.

Hoe zijn beide ontwikkelingen te verklaren? Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) wordt de toename van het aantal psychiatrische diagnoses onder andere veroorzaakt door een gemakkelijker toegang tot de hulpverlening en door een toename van kennis. Kennis van ouders en beroepsopvoeders over gedragsproblemen wordt steeds groter en daardoor “zien” zij ook eerder problemen. Gevolg is dat kinderen die we vroeger “anders” of “een beetje apart” noemden, nu worden voorzien van een psychiatrisch etiket. Besseling et al. noemen daarnaast een verruiming van de definities en diagnostische criteria als medeoorzaak voor de stijging van met name het aantal stoornissen in het autistisch spectrum.



De toename van het aantal cluster 4 indicaties in de laatste jaren wordt onder andere toegeschreven aan het drempelverlagende effect van de rugzakregeling. Zo constateert het Nederlands Jeugdinstituut ([www.nji.nl](http://www.nji.nl)) dat ouders het minder bedreigend vinden, wanneer hun kind met een rugzakregeling regulier onderwijs kan blijven volgen dan wanneer het naar een school voor speciaal onderwijs moet. De Inspectie van het Onderwijs (2007) merkt verder op dat het financieringssysteem rond de toekenning van een rugzak veel ruimte laat voor strategisch gedrag van scholen. Hoewel het de intentie van het landelijke systeem van indicatiecriteria was om het toelatingsbeleid tot speciale scholen en rugzaktoewijzingen te objectiveren, zijn in ieder geval de cluster 4-criteria “manipuleerbaar” gebleken. Het is daarbij tevens van belang op te merken dat de toeloop naar het cluster 4-onderwijs op haar beurt weer heeft gezorgd voor een toename van het aantal psychiatrische diagnoses: immers, voor het verkrijgen van een cluster 4-indicatie (maar ook voor andere gelden zoals PGB) is een psychiatrische diagnose een vereiste.

Resumerend: het aantal diagnoses en cluster 4-indicaties is gestegen, maar het aantal kinderen met gedragsproblematiek lijkt niet te zijn toegenomen. Is er echter reden om te veronderstellen dat die, qua aantal blijkbaar stabiele groep kinderen vroeger voor minder problemen zorgde dan in het huidige tijdsgewricht? En daarmee wellicht ook door de naaste omgeving als minder problematisch werd ervaren? Zo ja, dan zou dat een verklaring kunnen zijn voor de huidige publieke opinie dat de gedragsproblematiek toeneemt onder de jeugd. Immers: negatief gedrag van een relatief kleine groep kan erg bepalend zijn voor het totaalbeeld. In het navolgende probeer ik een antwoord te formuleren op deze vraag.

### **3.2 Vroeger was alles gemakkelijker.....**

De maatschappij is er de afgelopen decennia niet eenvoudiger op geworden. Sociale structuren die mensen altijd houvast hebben geboden, brokkelen af, door de heersende ik-cultuur komt men niet alleen te pas, maar ook te onpas in het geweer tegen vermeend onrecht en mensen worden overladen met prikkels uit de omgeving. Socioloog en directeur van het Sociaal Cultureel Planbureau Paul Schnabel heeft de processen die deze toenemende complexiteit hebben veroorzaakt, recentelijk benoemd als de “vijf I’s” (Schnabel, 2008): internationalisering, informatisering, intensivering, individu-alisering en informalisering. Ik zoom kort in op laatstgenoemde drie.

Volgens Schnabel leven we in een belevingscultuur: het leven is veel intensiever geworden, het zit vol met prikkels en het biedt mensen een groot scala aan opties op verschillende gebieden. Daarnaast is er een sterke individualiseringstrend in de huidige maatschappij. Schnabel noemt het leven een project: er is steeds meer keuze en steeds minder afhankelijkheid. De informalisering van de maatschappij tenslotte heeft gezorgd voor grondig veranderde gezagsverhoudingen en het verdwijnen van inschikkelijkheid. Aangezien Schnabel met name focust op de gezondheidszorg, noemt hij zaken als het verminderen van medisch gezag en de opkomst van patiëntenrechten, maar deze ontwikkeling vindt overal plaats, dus ook op het terrein van het onderwijs. De leraar ziet zijn gezag verminderen en de rechten van leerling en ouders zijn steeds belangrijker geworden.

De huidige maatschappij doet dus een groot beroep op persoonskenmerken als flexibiliteit, vaardigheden op het gebied van zelfregulatie en (sociaal) aanpassingsvermogen en dat geldt natuurlijk ook voor onze kinderen. Een illustratief voorbeeld van de discontinuïteit in het alledaagse leven van een kind en het enorme aanbod aan prikkels waar het mee te maken krijgt, wordt gegeven door Blok, Doornenbal en Reneman (2009). Uit hun onderzoek bleek dat het aantal contacten met volwassenen dat een kind tegenwoordig op een dag kan hebben, wel kan oplopen tot elf of twaalf: twee deeltijdjuffen, de leesmoeder, de overblijfmoeder, de gymleerkracht, twee begeleiders op de buitenschoolse opvang, de leraar van de muziekschool, de trainer van de sportclub en natuurlijk de ouders.



Kinderen met psychiatrische diagnoses als autisme spectrum stoornis, ADHD, ODD of CD hebben juist op bovengenoemde persoonskenmerken speciale zorg nodig. Immers: deze kinderen hebben een niet optimaal verlopende informatieverwerking, zij hebben moeite met aandacht en concentratie of kwalitatieve tekortkomingen op het gebied van sociale interactie en communicatie. Zij hebben rust, structuur, overzicht of een dwingende hand nodig en die zijn door de drie maatschappelijke ontwikkelingen intensivering, individualisering en informalisering niet altijd meer vanzelfsprekend aanwezig. Kortom: in mijn opinie kan de vraag of de qua aantal stabiele groep kinderen met gedragsproblemen vroeger beter hanteerbaar was dan tegenwoordig, bevestigend worden beantwoord.



## 4

## BELEIDSMATIGE ONTWIKKELINGEN

**4.1 Passend Onderwijs op komst.....Nederland wordt steeds inclusiever**  
Maatschappelijke ontwikkelingen hebben hun weerslag op beleid en dat geldt uiteraard ook voor het onderwijs. Het Nederlandse onderwijssysteem is van oudsher sterk gesegregeerd (Pijl, 2010). Voor ieder type leerling waren en zijn er speciale scholen hetgeen door de jaren heen heeft geresulteerd in een bonte verzameling afkortingen en benamingen: van BLO in de eerste helft van de 20e eeuw tot onder andere ZMOK, ZMLK, MLK, LOM, PI, LZK, Mytyl en Tytyl in latere jaren tot cluster 1 t/m 4 in de 21e eeuw.



Passend  
**onderwijs**  
voor iedere leerling

Desondanks kan worden gesteld dat het sinds het begin van de jaren '90 van de vorige eeuw wel het streven is geweest regulier en speciaal onderwijs meer te integreren. Dit vond mede plaats onder invloed van ontwikkelingen als de emancipatie van mensen met een handicap (zie bijvoorbeeld Van Leeuwen & Limpens, 2007) en een grotere zeggenschap van ouders over de juiste schoolkeuze en het juiste schooltraject voor hun kind. Een belangrijke stap werd gezet met de invoering van het Weer Samen Naar School beleid (WSNS). WSNS werd ingevoerd om te bewerkstelligen dat kinderen die extra zorg en begeleiding nodig hebben, zoveel mogelijk op een reguliere basisschool kunnen blijven ([www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)). De LOM en MLK scholen werden opgeheven en daarvoor is het Speciaal Basisonderwijs in de plaats gekomen. Overigens: hoe loffelijk het streven van het WSNS beleid ook is, SBO scholen zijn nog steeds scholen op een aparte plek en zijn getuige de naam toch nog steeds “speciale” scholen.



Aan het eind van de vorige eeuw volgde het voortgezet onderwijs via het opheffen van de VSO-LOM en VSO-MLK scholen en het inrichten van de mogelijkheden VMBO met leerwegondersteuning en Praktijkonderwijs. In het begin van deze eeuw is met de Wet op de Leerlinggebonden Financiering (LGF) een verdere stap gezet in de richting van integratie van scholen voor kinderen met een speciale onderwijszorgbehoefte en voor kinderen die geen extra ondersteuning nodig hebben. De rugzakbegeleiding heeft mogelijk gemaakt dat veel kinderen die voorheen in het speciaal onderwijs terecht kwamen, tegenwoordig toch in het regulier onderwijs kunnen blijven.

En inmiddels staat, zoals hierboven in paragraaf 2 reeds gememoreerd, de volgende stap voor de deur: Passend Onderwijs. Getuige de tekst op de homepage van de site ([www.passendonderwijs.nl](http://www.passendonderwijs.nl)) staat Passend Onderwijs voor “maatwerk in het onderwijs: voor elk kind en iedere jongere onderwijs dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en talenten; geen kind tussen wal en schip dus”. Passend Onderwijs is een verdere stap in de richting van inclusief onderwijs. Echter: het is er niet synoniem aan. Het adagium van Passend Onderwijs luidt immers: regulier als het kan, speciaal als het moet.

Het uitgangspunt van Passend Onderwijs zal door een ieder in het onderwijsveld zonder meer worden ondersteund. Desondanks brengt de op handen zijnde invoering van Passend Onderwijs onrust met zich mee. Al in 2008 blijkt uit een onderzoek van Duo Market Research dat bijna iedere leraar aangeeft één of meer leerlingen met gedragsproblemen in de klas te hebben (het gemiddelde ligt op ruim drie). De meerderheid vindt dat zij zelf hiermee aan de slag zouden moeten, maar dat zij daarbij wel veel meer zouden moeten worden ondersteund. Maar liefst de helft van de leraren geeft aan onvoldoende vaardigheden te hebben om passend onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met gedragsproblemen (zie [www.passendonderwijs.nl](http://www.passendonderwijs.nl) notitie ‘Inventarisatie gedragsproblemen’). Het gegeven dat samenwerkingsverbanden straks zelf de begeleiding voor zorgleerlingen moeten organiseren én de aangekondigde bezuinigingsmaatregelen – schrappen van projecten en aanvullende bekostiging, bezuinigen op de ambulante begeleidings-gelden, grotere klassen in het speciaal onderwijs (brief Minister van OCW, januari 2011) – vergroten de onrust alleen maar. Veel scholen geven aan dat zij verwachten dat met de invoering van Passend Onderwijs van de ene op de andere dag stromen leerlingen zullen terugkeren uit het speciaal onderwijs (brief Minister van OCW, juni 2011). De reeds bestaande handelingsverlegenheid lijkt dus nog eens te worden versterkt door anticiperende handelings-verlegenheid: vooruitlopend op de nieuwe situatie voelt men nu al in toenemende mate handelingsverlegen.

## 4.2 Ook in het speciaal onderwijs de focus op het leren!

In de afgelopen decennia heeft de focus in het speciaal onderwijs voor kinderen met gedrags- en sociaal-emotionele problematiek altijd primair gelegen op de aanpak van gedrag en pas in tweede (of derde) instantie op het leerproces. De rationale was dat beter gedragsmatig functioneren een voorwaarde is voor het goed op gang krijgen van het leerproces: eerst moet in de aanpak van gedrag worden geïnvesteerd en pas wanneer dat “probleem is opgelost”, kan er ruimte komen voor het leren.

In de praktijk bleek echter dat gestructureerde aandacht voor het leren er doorgaans bij bleef. Het rapport van de Inspectie van het Onderwijs over het cluster 4-onderwijs (2007) onderstreepte dat er vraagtekens kunnen worden gezet bij de filosofie “eerst werken aan het gedrag en dan komt het leren daarna vanzelf”. De resultaten van het rapport bevestigden wel dat er kwalitatief goede aandacht was voor de gedragskant: in algemene zin werden cluster 4-scholen positief beoordeeld op het vlak van het (ortho) pedagogisch handelen. Tegelijkertijd kwam ook naar voren dat de helft van de cluster 4-scholen onvoldoende onderwijskwaliteit of risico's in de onderwijskwaliteit liet zien. Bovendien bleek dat zeer weinig scholen de kwaliteit van hun opbrengsten en van het leren en onderwijzen systematisch evalueerden. Met andere woorden: de investering in de aanpak van gedrag leek ten koste te gaan van de investering in het leerproces.

Ook in de onderzoeksliteratuur bleek er de afgelopen decennia weinig aandacht te zijn voor het leerproces van leerlingen met een speciale onderwijszorgbehoefte. Wehby, Falk, Barton-Arwood, Lane en Cooley constateren bijvoorbeeld al in 2003 dat dit hiaat wel wordt gesignaleerd in de onderzoeksliteratuur, maar dat dat tot op dat moment niet heeft geleid tot veel onderzoeksstudies.

Inmiddels is de situatie duidelijk aan het veranderen: momenteel is het speciaal onderwijs de focus aan het verleggen en komt het leerproces veel prominenter dan voorheen op de voorgrond te staan. Het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland (en ongetwijfeld ook andere REC's in den lande) maakte al in 2006 een start met dit proces getuige haar visiedocument “Richting en Houvast” (Doornenbal, Jonker & Bijstra, 2006). Inmiddels is het zo dat de ingezette koers ook wettelijk wordt vastgelegd. Volgens de brochure van het Ministerie van OCW (2010) zal het Wetsvoorstel kwaliteit (V)SO vanaf 2012 gaan gelden voor het speciaal onderwijs en vanaf 2013 voor het voortgezet speciaal onderwijs. De Stichting Projecten Speciaal Onderwijs (voorheen de WEC-Raad) heeft zeer recent onder de titel Duiden en Doen een aantal handreikingen doen verschijnen (2011a; 2011b) waarin het speciaal onderwijs vertrouwd

wordt gemaakt met begrippen als referentieniveaus, leerstandaarden, ontwikkelingsperspectieven, kerndoelen en leerlijnen.

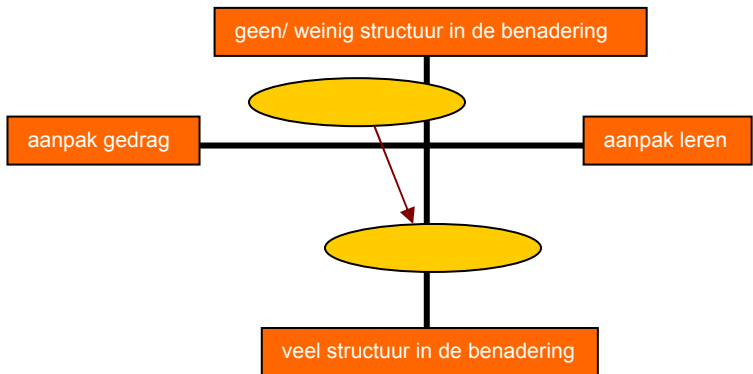
# RENN4

Deze ontwikkeling is een logische én een terechte! Immers, ook kinderen die meer dan gemiddelde zorg nodig hebben op school, kunnen niet ongekwalificeerd het volwassen leven in gaan. Ook het speciaal onderwijs heeft een taak in het voorbereiden van leerlingen op de maatschappij; ook voor leerlingen met een speciale onderwijszorgbehoefte moet er een toekomstperspectief zijn waarin het behalen van een diploma en/of het vinden van werk geen onbereikbare doelen zijn.

De switch in het denken die moet worden gemaakt, blijkt echter voor veel betrokkenen geen geringe opdracht. Veel leraren en onderwijsondersteuners zoals orthopedagogen, psychologen, schoolmaatschappelijk werkers en logopedisten, zijn juist in het speciaal onderwijs gegaan vanwege hun betrokkenheid met leerlingen die extra zorg vragen op het gebied van gedrag en sociaal-emotioneel functioneren. Gedrag.....dat is de primaire reden waarom een leerling op een cluster 4-school zit, dus gedrag vraagt volgens hen ook de primaire aandacht.

En laat duidelijk zijn: de gedragskant dient ook nadrukkelijk aandacht te krijgen. De uitdaging voor het speciaal onderwijs zit naar mijn idee dan ook in het vinden van een balans tussen aandacht voor de gedragskant en aandacht voor het leren. Die balans kan worden gevonden door beide domeinen op gestructureerde wijze en in samenhang met elkaar aan bod te laten komen. Van der Worp, Pijl, Bijstra en Van den Bosch (in voorbereiding) suggereren dat het ontbreken van structuur de grote makke is (geweest) in het speciaal onderwijs. Dat geldt, zoals hierboven uiteengezet, niet alleen voor de aanpak van het leerproces, maar ook voor de aanpak van het gedrag – ondanks de natuurlijke focus op dat gedrag. Goei en Kleijnen (2009) merken in dit verband op dat leraren zelf aangeven dat zij weinig systematisch, planmatig en gevarieerd gebruik maken van gedragsmanagementstrategieën, aanpakken en interventies. De aanpak van gedrag gebeurt dikwijls ad hoc en op basis van eerdere eigen ervaringen. Wat de ene leraar zelf aan kennis in huis heeft op bijvoorbeeld het vlak van sociale vaardigheidstrainingen, is voor de andere leraar onbekend terrein. Gezien de enorme hoeveelheid beschikbare aanpakken, methodieken en programma's (zie verder paragraaf 5.4) is dit opvallend.

In onderstaande figuur hebben Van der Worp et al. weergegeven hoe de traditionele situatie in het speciaal onderwijs voor leerlingen met gedragsproblemen was (en deels nog steeds is) en welke verschuiving dient plaats te vinden: van veel, maar ongestructureerde aandacht voor gedrag zonder veel aandacht voor het leren, naar uitgebalanceerde en gestructureerde aandacht voor zowel het gedrag als het leren.



## 5

# HANDELINGSVERLEGENHEID: EEN DENKMODEL

### 5.1 Inleiding

In het voorgaande heb ik de maatschappelijke en beleidsmatige context geschetst die verantwoordelijk is voor het gegeven dat handelingsverlegenheid bij leraren rond kinderen met gedragsproblemen momenteel een “hot item” is. Kort resumerend:

- 1) Het aantal kinderen met gedragsproblemen lijkt in de loop van de afgelopen jaren niet te zijn toegenomen, maar er zijn redenen om te veronderstellen dat het gedrag van bepaalde groepen kinderen door maatschappelijke ontwikkelingen tegenwoordig moeilijker hanteerbaar is dan vroeger.
- 2) De aanstaande introductie van Passend Onderwijs en de consequenties van de invoering van het Wetsvoorstel kwaliteit (V)SO zorgen voor onrust in het onderwijsveld en worden met enige vrees tegemoet gezien. Passend Onderwijs impliceert dat het regulier onderwijs zelf moet zorg dragen voor de ondersteuning van leerlingen die extra zorg vragen. Het Wetsvoorstel kwaliteit (V)SO brengt met zich mee dat speciale scholen veel meer dan zij gewend waren, moeten investeren in het leerproces.

Het onder 1) genoemde punt kan verklaren waarom leraren de laatste jaren steeds meer handelingsverlegenheid ervaren. De onder 2) genoemde punten zal die handelingsverlegenheid nu en in de nabije toekomst mogelijk nog doen toenemen. Het moment is nu dan ook daar om nader in te zoomen op dat begrip handelingsverlegenheid. Ik geef een schets van het denkmodel dat ten grondslag ligt aan de invulling van het onderzoek van het lectoraat Leren en Gedrag. Het denkmodel moet sturing geven aan de beantwoording van de twee (eerder genoemde) kernvragen:

- Wat betekent handelingsverlegenheid precies en hoe ontstaat het?
- Wat is nodig om te voorkómen dat handelingsverlegenheid ontstaat en wat is nodig om het op te heffen?

### 5.2 Handelingsverlegenheid: definitie en onderzoeksresultaten

Handelingsverlegenheid is een lastig begrip, omdat de objectiviteit van het handelen en de subjectiviteit van het ervaren om “in verlegenheid zijn” in één term zijn ondergebracht. In sommige definities ligt de nadruk op de objectiviteit van het handelen. Zo stelt Van den Born (2008, blz. 10) dat handelingsverlegenheid slechts betekent dat iemand “iets (nog) niet kan, niet in staat is om iets met een verantwoord resultaat te volbrengen”. In andere definities ligt de focus veel explicieter op de subjectieve ervaring van het “in verlegenheid zijn”. Goei en Kleijnen (2009, blz. 16) definiëren handelingsverlegenheid 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”. Ik sluit mij aan bij deze definitie en zie handelingsverlegenheid ook als een ervaringskwestie: we spreken nog niet van handelingsverlegenheid, wanneer een leraar iets niet kan, maar pas wanneer hij/zij ten gevolge van dat “niet kunnen” onmacht, stress en/of incompetentie ervaart.

Deze definitie sluit overigens wel een categorie leraren uit. Niet iedere leraar ervaart stress, twijfel of incompetentie in de omgang met leerlingen en zal zichzelf handelingsverlegen noemen. Dat betekent echter niet per definitie dat zijn/haar gedragsrepertoire de meest adequate is voor leerlingen met een speciale onderwijszorgbehoefte. Het gaat hier om leraren die in termen van Maslow (1954) onbewust onbekwaam zijn. Dit gegeven verdient aandacht, maar is tegelijkertijd lastig, omdat er van de kant van deze leraar waarschijnlijk geen hulpvraag is.

In de afgelopen jaren is het nodige onderzoek gedaan naar handelingsverlegenheid (dus stress, onmacht, ervaren incompetentie) bij de leraar. Dit onderzoek richt zich enerzijds op het type leerlinggedrag dat leraren moeilijk hanteerbaar vinden en anderzijds op factoren die er vervolgens ertoe bijdragen dat dit moeilijke leerlinggedrag resulteert in handelingsverlegenheid. Ik geef een korte samenvatting van dit onderzoek zoals dat door Goei en Kleijnen (2009) op verzoek van de Onderwijsraad in een literatuuroverzicht is weergegeven.

Als leerlinggedrag dat handelingsverlegenheid kan veroorzaken, noemen leraren regelovertredend gedrag, een problematische werkhouding, druk en snel afleidbaar gedrag en externaliserend gedrag (zie bijvoorbeeld Stoutjesdijk & Scholte, 2009; Liljequist & Renk, 2007). Greene, Beszterczey en Katzenstein (2002) wijzen daarnaast ook op de afwezigheid van gedrag als een factor die maakt dat leraren het moeilijk kunnen hebben in de klas. Het gaat dan met name om de afwezigheid van competent gedrag op het gebied van sociale vaardigheden en leergedrag.

Kijken we naar de factoren die er vervolgens toe bijdragen dat dit moeilijke leerlinggedrag resulteert in handelingsverlegenheid, dan kan in de eerste plaats worden vastgesteld dat leraren over relevante kennis en vaardigheden dienen te beschikken. Dit vereist dus een lerarenopleiding waarin ook de leerling met een speciale onderwijszorgbehoefte goed aan bod komt. Aanwezigheid van kennis en vaardigheden voorkómt het ontstaan van handelingsverlegenheid echter niet altijd: het zijn de percepties van leraren die een belangrijke rol kunnen spelen in het ontstaan van handelingsverlegenheid. Dus: hoe kijken leraren aan tegen leerlingen met gedragsproblemen en welke rolopvattingen hebben zij over het beroep van leraar.



Een significante bevinding is in dit verband dat veel leraren extern attribueren: slechts weinigen zijn dus geneigd de oorzaak van probleemgedrag van leerlingen bij zichzelf te zoeken. Ysseldijke, Algozinne & Thurlow (2000) vonden bijvoorbeeld dat leraren gedragsproblemen in belangrijke mate toeschrijven aan de gezinsomstandigheden. Aangezien het probleemgedrag daardoor in de perceptie van de leraar oncontroleerbaar is, maar zij wel het idee hebben dat zij het zouden moeten kunnen controleren (Liljequist & Renk, 2007), brengt dit stress met zich mee (“De leerling is lastig, ik zou daar iets aan moeten kunnen doen, maar ik heb het toch niet in de hand”).

Ook is aangetoond dat leraren hun gedrag aanpassen aan de verwachtingen die zij hebben van het gedrag van leerlingen: corrigerende opmerkingen van leraren met lage verwachtingen zijn niet vaak positief gekleurd met het gevolg dat de sfeer in de klas negatiever is dan in de klas van een leraar met positieve verwachtingen (zie Rubie-Davis, 2007). Aangezien dit het gedrag van sommige leerlingen weer negatief beïnvloedt, ontstaat een negatieve spiraal. Zo bezien kan de eerder gememoreerde trend om steeds vaker psychiatrische diagnoses te stellen (zie paragraaf 3.1), als een startpunt worden beschouwd van die negatieve spiraal. Immers: de kans is groot dat leraren al bij binnenkomst van een nieuwe leerling met een psychiatrische diagnose lage verwachtingen hebben.

Een andere belangrijke bevinding is dat veel leraren betekenisvol willen zijn en zaken voor elkaar willen krijgen die voor anderen van waarde zijn. De invulling daarvan betreft echter vooral het lesgeven en niet zozeer het begeleiden van leerlingen op het gebied van gedrag. Wanneer zij dan wel te maken krijgen met gedragsproblematiek van leerlingen, slagen zij daar niet of minder in; daarmee zijn zij voor hun gevoel niet betekenisvol en dat resulteert vervolgens in stress (zie Pines, 2002).

Tot slot: het vermogen en de zelfovertuiging om adequaat en efficiënt te kunnen handelen in een gegeven situatie (“self efficacy”, Bandura, 1977) is een factor die leraren beschermt tegen het ontstaan van handelingsverlegenheid.

Goei en Kleijnen focussen dus vooral op percepties van leraren als potentiële oorzaken waarom moeilijk leerlinggedrag kan resulteren in handelingsverlegenheid. Naast deze persoonsfactoren spelen omgevingsfactoren echter ook een beïnvloedende rol. Zo stelt de Onderwijsraad (2010) dat leraren die de omgang met leerlingen met gedragsproblemen moeilijk vinden, optimale ondersteuning nodig hebben van het schoolmanagement. Dit kan zij onder andere realiseren via het formuleren van een duidelijke visie en verwachtingen. Ook dient het management voldoende mogelijkheden aan te bieden voor

professionalisering, een goede (zorg)infrastructuur en goed functionerende samenwerkingsrelaties met partijen buiten de school. Wordt aan deze voorwaarden niet voldaan, dan is de kans op het ontstaan van handelingsverlegenheid groter.

### **5.3 De leerling – leraar relatie is een transactionele relatie**

Uit het voorgaande blijkt dat het ontstaan van handelingsverlegenheid niet eenduidig kan worden verklaard. Het hierboven besproken onderzoek van Rubie-Davis (2007) illustreert dat door de wisselwerking tussen gedrag van de leerling en percepties van de leraar inzichtelijk te maken: lage verwachtingen bij de leraar (bijvoorbeeld ten gevolge van een psychiatrische diagnose) resulteren in veel negatieve correcties; negatieve correcties zorgen voor een slechte sfeer in de klas; een slechte sfeer vergroot de kans op (meer) probleemgedrag van de leerling; dit bevestigt de lage verwachtingen van de leraar etc.

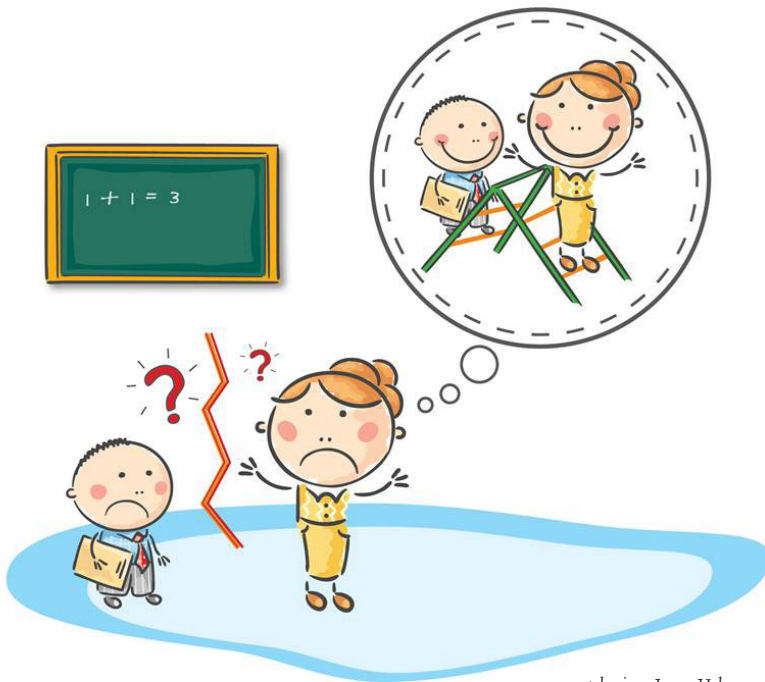
Er is, kortom, sprake van een dynamische wisselwerking tussen leraar- en leerlingfactoren zoals die hier zijn besproken.

Deze wisselwerking wordt nader uitgewerkt in het transactionele ontwikkelingsmodel dat tegenwoordig breed wordt gedragen in de ontwikkelingspsychologie (Prins & Braet, 2008). Het transactionele ontwikkelingsmodel zegt dat gedrag wordt bepaald door een complex samenspel van op elkaar inwerkende persoons- en omgevingsfactoren: mensen brengen hun persoon (temperament, IQ, copingstrategieën, sociaal-cognitieve vaardigheden etc.) hun ervaringen, hun geschiedenis, de invloed van hun naasten met zich mee en die factoren bepalen of beïnvloeden de wijze waarop interactiesituaties verlopen.

Dit geldt uiteraard ook voor de leraar en zijn/haar leerlingen. Een leraar heeft dus een transactionele relatie met al zijn/haar leerlingen en uiteraard hebben de leerlingen onderling ook transactionele relaties. Dit levert een complexe situatie op die van de leraar vraagt dat hij of zij kan omgaan met diversiteit. Zo constateert Huberman (1983) dat leraren een groot aantal zaken tegelijk moeten uitvoeren, voortdurend met onvoorspelbare situaties te maken krijgen en geacht worden persoonlijke relaties aan te gaan met alle leerlingen. Dit alles in de context van het gegeven dat leraren volgens Huberman jaarlijks bij zo'n 200.000 interacties met leerlingen betrokken zijn waarvan het merendeel niet is te plannen.

Op basis van het voorgaande kom ik nu tot de volgende redenering. (Bijna) iedere leraar heeft wel een transactionele relatie met een leerling (of meerdere leerlingen) van wie het gedragsrepertoire kan worden gekarakteriseerd als “anders”, als afwijkend van wat we op intersubjectieve

gronden als normaal beschouwen. Dit gedragsrepertoire wordt bepaald en beïnvloed door het hierboven besproken complex van persoons- en omgevingsfactoren. De handelingsverlegenheid ontstaat, wanneer het gedragsrepertoire van de leraar (dat ook wordt bepaald en beïnvloed door een complex van persoons- en omgevingsfactoren) niet zodanig is dat hij/zij adequaat kan reageren op het gedragsrepertoire van deze leerling. Zo is er dus sprake van een mismatch tussen wat de leraar en zijn/haar leerling elkaar aanbieden aan gedragsrepertoires. De handelingsverlegenheid groeit, wanneer deze mismatch consequenties krijgt voor het algehele klasproces; gezien de complexiteit van de context van de klassensituatie, is dat doorgaans het geval.



tekening: Jenne Hekman

#### 5.4 Waarom interventies vaak niet werken.....

Handelingsverlegenheid kan worden voorkómen of opgeheven door leraren handvatten te bieden hoe te handelen in moeilijke situaties. Er is inmiddels een indrukwekkende hoeveelheid interventies, methodieken en programma's ontwikkeld voor leerlingen met een zorgvraag op het gebied van gedrag. De aanpak in de klas start bij goed klassenmanagement en op dat gebied is al veel voorhanden (zie bijvoorbeeld Veenman, Lem,

Roelofs & Nijssen, 1993; Marzano, Marzano & Pickering, 2010) Voor de verdieping bieden verschillende auteurs (bijvoorbeeld Van Lieshout, 2009; Jeninga, 2006; Pameijer & Van Beukering, 2009) vervolgens een groot aantal praktische adviezen. Daarnaast zijn er interventieprogramma's als PAD (Programma Alternatieve Denkstrategieën, [www.cursussen.hu.nl](http://www.cursussen.hu.nl)), Leefstijl ([www.leefstijl.nl](http://www.leefstijl.nl)) en Taakspel ([www.cedgroep.nl](http://www.cedgroep.nl)) die in het reguliere curriculum worden opgenomen en handvatten bieden voor de aanpak van leerlingen die extra zorg vragen. Recentelijk staat Schoolwide Positive Behaviour Support ([www.swpbs.nl](http://www.swpbs.nl)) erg in de belangstelling, een programma waarin school, ouders en hulpverlening samenwerken en dat gericht is op het creëren van een omgeving die het leren bevordert en gedragsproblemen voorkómt. Verder is er een groot aanbod van (vooral gedragstherapeutische) interventieprogramma's die gericht zijn op specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld het programma Zelfcontrole voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag, Van Manen, 2001). Tot slot: educatieve dienstverleningsorganisaties, regionale expertisecentra en gespecialiseerde diensten als de Steunpunten Autisme hebben een uitgebreid scholings- en begeleidingsaanbod.

Kortom: er is meer dan voldoende aanbod. Desondanks blijft de roep om ondersteuning aanhouden, dus op een of andere wijze sorteert het scala aan programma's, methodieken, adviezen en scholing onvoldoende effect. Hierboven is al geconstateerd dat leraren aangeven dat zij weinig systematisch, planmatig en gevarieerd gebruik maken van dit aanbod. Veelzeggend is ook dat leraren aangeven na een training wel over meer kennis van gedragsproblematiek te beschikken, maar die kennis vervolgens niet vaker toe te passen (Goei & Kleijnen, 2009). Kennis leidt dus niet automatisch tot handelen.

De vraag luidt nu wat maakt dat het beschikbare aanbod onvoldoende landt. Mijn hypothese is dat de mate waarin effectief gebruik wordt gemaakt van dit aanbod, beïnvloed wordt door het hierboven besproken complex van persoons- en omgevingsfactoren dat het handelen van leraren bepaalt. Ik illustreer deze hypothese aan de hand van een aantal voorbeelden.

Programma's, methodieken, adviezen en scholing zijn niet gemaakt om "af en toe" eens gebruik van te maken, maar zij vragen structurele inzet. Een leraar moet dat niet alleen kunnen, maar het ook kunnen volhouden. Om gedragsveranderingen te bewerkstelligen, zijn geduld, begrip en uithoudingsvermogen nodig, ook wanneer de leerling (nog) niet doet wat de leraar had verwacht of gehoopt. Dit doet een beroep op persoonskenmerken als reflectievermogen, temperament en sociaal-cognitieve vaardigheden.

Ook de hierboven reeds besproken “self efficacy” – het vermogen en de zelfovertuiging om adequaat en efficiënt te kunnen handelen in een gegeven situatie – speelt hierbij een rol. Zo stellen Almog en Shechtman (2007) in dit verband dat dit vermogen invloed heeft op de mate waarin een leraar wil investeren in moeilijke situaties met leerlingen en daarin volhardend is.

Het beschikbare aanbod vraagt tevens om flexibiliteit en creativiteit, want programma’s en methodieken zijn geen kookboeken met standaard recepten. Door met het aanbod te spelen, moet een leraar kunnen inspelen op nieuwe en onverwachte situaties; hij/zij moet kunnen omgaan met onzekerheid. Van der Wolf en Van Beukering (2009) constateren echter uit eigen en uit Amerikaans onderzoek dat leraren weinig variatie en flexibiliteit in hun aanpak leggen. Echter: dit dient niet ten koste te gaan van het behoud van de structuur van het aanbod. Uit de onderwijspraktijk blijkt nog wel eens dat leraren geneigd zijn om programma’s en methodieken zo selectief te gebruiken of zodanig naar eigen inzicht in te vullen (“Voor mijn specifieke groep kinderen werkt dit niet zo”) dat het afbreuk doet aan de kracht ervan. Het is daarom een vereiste dat de leraar vertrouwen en geloof heeft in dat het programma werkt zoals het is geconstrueerd.

Toepassing van het beschikbare aanbod vraagt om vertrouwen en geloof in dat de leerling in staat is om ervan te leren. Van der Wolf en Van Beukering (2009, blz. 73) stellen: “Wees positief en heb hoge verwachtingen”. Hier gaat het in essentie over de visie die de leraar heeft op leerlingen met een speciale onderwijszorgbehoefte. Wanneer de leraar zijn/haar leerlingen benadert vanuit het medische model, kan dat een succesvolle toepassing van het aanbod belemmeren. De leraar zal dan eerder geneigd zijn om het (probleem)gedrag van een leerling met een speciale onderwijszorgbehoefte als onveranderbaar te beschouwen. Het gedrag hoeft dan niet te worden aangepakt (Pameijer & Van Beukering, 2009).

Met deze laatste constatering komt ook meteen de invloed van de schoolorganisatie in beeld: selectief gebruik kan namelijk worden ingegeven door de omstandigheden op school die maken dat volledig gebruik niet mogelijk is. Zaken als tijdgebrek, ruimtegebrek en onvoldoende faciliteiten kunnen dan de oorzaak zijn.

Kortom: of het beschikbare aanbod effect sorteert, is sterk afhankelijk van contextfactoren die in principe niets zeggen over de kwaliteit van dat aanbod. In haar recente proefschrift naar de effectiviteit van het sociale vaardigheidsprogramma Traffic in een cluster 4 school, zet Visser (2011) een

en ander op een rijtje. Zij constateert dat het geringe effect dat zij vond, onder andere werd bepaald door de verwachting van leraren dat het gedrag van leerlingen heel snel zou verbeteren, door de beperkte aanwezigheid van benodigde middelen om de training goed uit te kunnen voeren en door de (wellicht ten gevolge van deze factoren) snel afnemende motivatie bij leraren om het programma te blijven uitvoeren.





### 6.1 Weten hoe het in elkaar zit en weten wat helpt.....

Het voorgaande betekent dat het lectoraat niet de intentie heeft om een programma, een methodiek, een interventie of een scholing te ontwikkelen op het gebied van de aanpak van gedragsproblemen in de klas: zoals gezegd, zijn die er genoeg. Wel wil het lectoraat zicht krijgen op hoe het complex van persoons- en omgevingsfactoren het interactieproces in de klas beïnvloedt en hoe deze factoren verantwoordelijk kunnen zijn voor het ontstaan van handelingsverlegenheid. Ook wil het zicht krijgen op hoe deze factoren invloed hebben op het al dan niet succesvol zijn van programma's en methodieken.

Eén van de manieren waarop deze onderzoeksthema's worden benaderd, is die van de dynamische systeemtheorie (bijvoorbeeld Van Geert, 2003). Van Geert definieert een dynamisch systeem als een manier om te beschrijven hoe een toestand zich ontwikkelt tot een andere toestand in de loop van de tijd. De dynamische systeemtheorie is gericht op het in kaart brengen van het tijds- en proceskarakter van ontwikkelingen en de mechanismen die ontwikkelingen verklaren. De dynamische systeemtheorie en de door Van Geert ontwikkelde analyse-methode zijn bij uitstek geschikt om processen achter het ontstaan van handelingsverlegenheid in beeld te brengen.

We hebben het tot dusver over het kennisaspect: weten hoe het in elkaar zit. De volgende stap is om deze kennis zodanig te vertalen in concrete adviezen dat het ten goede komt aan het onderwijsveld. Met behulp van de opgedane kennis moet bijvoorbeeld antwoord kunnen worden gegeven op vragen als "welk type leraar is het meest geschikt om in te zetten in deze klas met deze leerlingen", "wat heeft deze leraar nodig om te voorkómen dat hij handelingsverlegen raakt", "welke beschikbare interventie is in de gegeven omstandigheden van deze school de meest geschikte voor deze klas". Voor de lerarenopleiding moet de opgedane kennis leiden tot een verdere verbetering van het curriculum. De centrale vraag luidt wat studenten van de Pedagogische Academie aan kennis, vaardigheden en attitude nodig hebben om adequaat te functioneren in een werksituatie waarin zij te maken hebben met leerlingen met een extra zorgvraag op het gebied van gedrag.

Het voorgaande heeft inmiddels geresulteerd in een viertal onderzoekslijnen. Hieronder volgt een korte beschrijving van iedere lijn.

## 6.2 Vier onderzoekslijnen

### 6.2.1 De X-factor van de leraar

Veel leraren vinden het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen moeilijk, maar er zijn ook leraren die kunnen lezen en schrijven met deze groep. Het zijn leraren die “het” hebben; of in modern jargon: het zijn leraren met de X-factor. Kenniskringlid Svenja Harten-Büttner is in een promotieonderzoek op zoek naar waaruit dat “het” van de X-factor leraar bestaat. In de eerste fase van het onderzoek ligt de focus met name op de persoonskenmerken van de X-factor leraar en hoe die zich concreet uiten in termen van gedrag, gedachten en gevoel. In het tweede deel zal worden gekeken in hoeverre datgene wat een leraar een X-factor leraar maakt, overdraagbaar is op collega's. Zo ja, dan draagt dat er mogelijk toe bij dat meer leraren beter uit de voeten kunnen met leerlingen met een extra zorgvraag op het gebied van gedrag (Harten-Büttner, 2011a; Harten-Büttner, 2011b; Harten-Buttner, Bijstra, Pijl en Van den Bosch, aangeboden ter publicatie).

### 6.2.2 Ontstaanstrajecten naar handelingsverlegenheid

Handelingsverlegenheid ontstaat niet “zomaar” en ontstaat ook niet van de ene op de andere dag: aan het moment dat een leraar daadwerkelijk handelingsverlegenheid ervaart, gaat een ontstaanstraject vooraf. Dit is een belangrijke fase, omdat de persoons- en omgevingsfactoren zoals hiervoor besproken, zich gaan ontwikkelen dan wel manifesteren, en op elkaar in gaan werken. Wanneer meer zicht wordt gekregen op ontstaanstrajecten naar handelingsverlegenheid, levert dat mogelijkheden op om preventief te kunnen handelen om handelingsverlegenheid te voorkómen.

De kenniskringleden Niels Strolenberg, Wilfred Hofstetter en Marjolein Leezenberg buigen zich over dit onderzoek en gaan antwoorden zoeken op de volgende vragen:

- Welke factoren zijn bepalend bij het ontstaan van handelingsverlegenheid?
- Zijn er risicovolle combinaties van factoren voor het ontstaan van handelingsverlegenheid en zo ja, welke zijn dat?
- Zijn er kritieke momenten in een ontstaanstraject en zo ja, wanneer zijn die?
- Zijn er beschermende factoren die een ontstaanstraject naar handelingsverlegenheid voorkómen of onderbreken en zo ja, welke zijn dat?

### 6.2.3 Leren in het cluster 4 onderwijs

Veel leerlingen met een zorgvraag op het gebied van gedrag hebben problemen met het schoolse leren: leerlingen met een cluster 4-indicatie

hebben een gemiddelde leerachterstand van één jaar. Gedurende hun plaatsing op het speciaal onderwijs neemt deze achterstand vaak alleen maar toe en dit heeft de nodige gevolgen voor het welbevinden en het toekomstperspectief van leerlingen. Deze problematiek is inmiddels erkend in het (speciaal) onderwijsveld en dat heeft ertoe geleid dat het leerproces in het cluster 4 onderwijs momenteel veel prominenter dan voorheen op de voorgrond staat. Kenniskringlid Lidy van der Worp richt zich in haar promotieonderzoek vooral op deze thematiek. Zij bestudeert de vraag of het cluster 4-onderwijs door goede instructie in staat is om de vertraagde leerontwikkeling weer om te buigen. Ook onderzoekt zij in het bijzonder in hoeverre de veranderde focus al resultaat heeft opgeleverd voor leerlingen die op een RENN4 school zitten (zie Van der Worp et al., in voorbereiding).

#### 6.2.4 Effectiviteit van interventieprogramma's: het proces gemeten

Onderzoek naar de effectiviteit van sociale competentieprogramma's maakt nog steeds hoofdzakelijk gebruik van het voormeting - interventie - nameting design. Als er al een follow-up meting wordt gedaan, dan is dat meestal een korte termijn follow-up. Effectiviteit wordt dus vastgesteld op basis van één of twee nametingen en er is geen zicht op lange termijn effectiviteit. Als meetinstrument worden dikwijls (zelf) beoordelingsvragenlijsten ingezet die wel iets zeggen over hoe gedrag wordt beleefd, maar niet of het daadwerkelijk is veranderd. Of aangeleerd gedrag generaliseert naar de dagelijkse situatie, wordt daarmee niet duidelijk.

De kenniskringleden Ninja van der Honing en Lieke Drukker gaan onderzoeken welke onderliggende mechanismen een rol spelen in het proces van gedragsveranderingen tijdens een interventie-programma: in welke situaties treden wel/geen gedragsveranderingen op en waarom en bij wie treden wel/geen gedragsveranderingen op? Het onderzoek wordt gedaan tijdens de uitvoering van het sociale competentieprogramma PAD (Programma Alternatieve Denkstrategieën) dat ontwikkeld is voor het onderwijs. Het onderzoek wordt uitgevoerd in een cluster 4 school en in een reguliere basisschool.



## 7 EPILOOG: SINTERKLAAS EN ZIJN HULPSINTERKLAZEN

Net zoals Sinterklaas het niet redt zonder hulpsinterklazen, zo kan een lector niet zonder kenniskring: het zijn de kenniskringleden die de onderzoeken uitvoeren en daarmee een lectoraat draaiende houden. De kenniskring van het lectoraat Leren en Gedrag bestaat uit de volgende, uitstekende mensen:

- Lieke Drukker (Hanzehogeschool, Academie voor Sociale Studies, Toegepaste Psychologie).
- Svenja Harten (Hanzehogeschool, Pedagogische Academie).
- Wilfred Hofstetter (CEDIN, organisatie voor educatieve dienstverlening).
- Ninja van der Honing (Hanzehogeschool, Academie voor Sociale Studies, Toegepaste Psychologie).
- Marjolein Leezenberg (Hanzehogeschool, Pedagogische Academie).
- Niels Strolenberg (Hanzehogeschool, stafbureau Onderwijszaken).
- Lidy van der Worp (RENN4).

Het lectoraat wordt mede mogelijk gemaakt door de financiële inbreng van RENN4 die een deel van mijn aanstelling bij de Hanzehogeschool bekostigt. Ik ben RENN4 daar zeer dankbaar voor. Daarnaast gaat mijn dank uit naar CEDIN; CEDIN draagt bij aan de deelname van Wilfred Hofstetter aan de kenniskring.

## RERENTIES

- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 115-129.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Besseling, J., Hagen, B., Andriessen, S., Peele, A. te, Crone, M., Kok, L. & Vos, E. de (2007). Toename gebruik ondersteuning voor jongeren met een gezondheidsbeperking. Zeist: TNO.
- Blok, M., Doornenbal, J.M. & Reneman, M. (2009). Van randverschijnsel naar core business: doorgaande lijn in de dag. Utrecht: presentatie tijdens het 6e jaarcongres Brede School op 23 april 2009.
- Born, J. van den (2008). Handelingsverlegenheid, een moeilijk begrip. *Redax Magazine*, mei, 10-11.
- Centrale Bureau voor de Statistiek (2008). Landelijke Jeugdmonitor. Rapportage 2e kwartaal 2008. Den Haag: CBS.
- Doornenbal, J.M. (2007). *Ploegen en bouwen. De brede school als open leergemeenschap*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Doornenbal, J.M., Jonker, J. & Bijstra, J.O. (2006). *Richting en houvast*. Groningen: Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland cluster 4.
- Drost, M. & Bijstra, J.O. (2008). *Leerlingen in beeld. Een onderzoek naar kenmerken van leerlingen die worden aangemeld voor het cluster 4-onderwijs*. Groningen: Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland cluster 4.
- Eijck, S. van (2007). *Groeistuipe in het speciaal onderwijs*. Den Haag: Projectbureau Operatie Jong.
- Geert, P.L.C. van (2003). *Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes*. In: J. Valsiner & K. J. Conolly (eds.). *Handbook of developmental psychology*. Londen: Sage.
- Goei, S.L. & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen"*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- 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.
- Houten, E.J. van, Drost, M., Bijstra, J.O. & Strijker, J. (2010). *Leerlingen met gedragsproblemen in regulier en speciaal onderwijs*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 294-305.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens: a situational analysis of routine knowledge use in schools. *Science Communication*, 4, 478-510.

- Inspectie van het Onderwijs (2007). De kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jeninga, J. (2006). Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs. Baarn: HB Uitgevers.
- Leeuwen, B. van & Limpens, M. (2007). Leerlingen verschillen en dat is normaal. Ideologie en praktijk van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Enschede: Stichting Leerplan Organisatie.
- 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, 557-571.
- Manen, T. van (2010). Zelfcontrole. Een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief/oppositioneel gedrag. Houten: Bohn Stafleu Loghum.
- Marzano, R., Marzano, J. & Pickering, D. (2010). Wat werkt: pedagogisch handelen en klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar. Vlissingen: Bazalt.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Ministerie van OCW (2010). Kwaliteitsverbetering van het (voortgezet) speciaal onderwijs. Den Haag: Ministerie van OCW in samenwerking met CPS.
- Onderwijsraad (2010). De school en leerlingen met gedragsproblemen. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2009). Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsproblemen. Leuven: Acco.
- Pines, A.M. (2002) Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 8, 12-140.
- Pijl, S.J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 197-201.
- Prins, M. (2008). De deugd van tegenwoordig. Onderzoek naar jongeren en hun grenzen. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Prins, P. & Braet, C. (2008). Handboek klinische ontwikkelingspsychologie. Houten: Bohn Stafleu Loghum.
- Rubie-Davis, C.M. (2007). Classroom expectations: exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289-306.



- Schnabel, P. (2008). Gezond en gezondheidszorg in de 21e eeuw. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Stichting Projecten Speciaal Onderwijs (2011a). Duiden en doen. Werken aan kerndoelen, referentieniveaus, leerstandaarden, leerlijnen, ontwikkelingsperspectieven, leerroutes, uitstroomniveaus en... (versie SO). Utrecht: Stichting Projecten Speciaal Onderwijs.
- Stichting Projecten Speciaal Onderwijs (2011b). Duiden en doen. Werken aan kerndoelen, referentieniveaus, leerstandaarden, leerlijnen, ontwikkelingsperspectieven, leerroutes, uitstroomniveaus en... (versie VSO). Utrecht: Stichting Projecten Speciaal Onderwijs.
- 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.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (1993). Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement: een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vegter, A.H., Veerman, J.W. & Meyer, R.E. de (2011). Wordt het probleemgedrag bij aanmelding in de loop der jaren erger? Een onderzoek bij jeugdigen verwezen naar de ambulante GGZ. Tijdschrift voor Psychiatrie, 53, 265-273.
- Verhulst, F.C., Ende, J. van der & Koot, H.M. (1996). Handleiding voor de CBCL / 4-18. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Visser, M. (2011). The tip of the iceberg and beyond. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, dissertatie.
- Wehby, J.H., Falk, K.B., Barton-Arwood, S., Lane, K.L. & Cooley, C. (2003). The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11, 225-238.
- Westenberg, P.M. (2008). De jeugd van tegenwoordig! Leiden: Universiteit Leiden, oratie.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren. Leuven: Acco.
- Ysseldijke, J.E., Algozinne, B. & Thurlow, M.L. (2000). Critical issues in special education. Boston: Houghton Mifflin Company.

## PUBLICATIES EN PRESENTATIES LECTORAAT LEREN EN GEDRAG

- Bijstra, J.O. (2010). Een transactionele kijk op de klas. Rede uitgesproken ter gelegenheid van de installatie van het lectoraat Lereren en Gedrag. Groningen: Hanzehogeschool, 29 november 2010.
- Doornenbal, J.M., Bijstra, J.O., Harten-Büttner, S. & Landman-Peeters, K. (2009). Aanvraag lectoraat Lereren en Gedrag: werkzame factoren in het handelen van leraren. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Harten-Büttner, S. (2011a). Op zoek naar meester.....met XI! Zorg Primair, themanummer "De ideale leraar", 25-26.
- Harten-Büttner, S. (2011b). Congrespresentatie.
- Harten-Büttner, S., Pijl, S.J., Bijstra, J.O. & Van den Bosch, E.J. van (aangeboden ter publicatie). The teacher's X-factor in teaching students with behavioural problems. A review of the literature from 2000 till 2010.
- Hollander, P. & Vries, A. de (2010). Het effect van hondentraining op het gedrag van jong volwassen cliënten. Hanzehogeschool Groningen: Academie voor Sociale Studies, afstudeeronderzoek.
- Van Houten, E.J. van, Drost, M., Bijstra, J.O. & Strijker, J. (2010). Leerlingen met gedragsproblemen in regulier en speciaal onderwijs. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 49, 294-305.
- Pruntel, H. & Inberg, M. (2011). Voortijdig schoolverlaten. Iedere leerling telt. Groningen: Hanzehogeschool, Academie voor Sociale Studies
- Worp, L. van der, Pijl, S.J., Bijstra, J.O. & Van den Bosch, E.J. van (aangeboden ter publicatie). Does improvement of academic engagement decrease problem behaviour of students with EBD?

## OVERIGE REFERENTIES EN GERAADPLEEGDE WEBSITES

- Brief “Passend Onderwijs” van de Staatssecretaris van OCW, mw. Dijkzma, aan de Tweede Kamer (2008).
- Brief “Naar Passend Onderwijs” van de Minister van OCW, mw. Van Bijsterveldt-Vliegthart, aan de Tweede Kamer (januari 2011).
- Brief “Voortgang Passend Onderwijs” van de Minister van OCW, mw. Van Bijsterveldt-Vliegthart, aan de Tweede Kamer (juni 2011).
- Elsevier jaargang 2009, nr. 13. Is de Nederlandse jeugd echt knettergek? Wierd Duk en Marike Stellinga.
- [www.cedgroep.nl](http://www.cedgroep.nl)
- [www.cursussen.hu.nl](http://www.cursussen.hu.nl)
- [www.leefstijl.nl](http://www.leefstijl.nl)
- [www.nji.nl](http://www.nji.nl)
- [www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)
- [www.passenonderwijs.nl](http://www.passenonderwijs.nl)
- [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)
- [www.swpbs.nl](http://www.swpbs.nl)
- [www.wetten.overheid.nl](http://www.wetten.overheid.nl)