

University of Groningen

Effectieve strategieën en programma's voor klassenmanagement in het primair onderwijs

Korpershoek, Hanke; van Kuijk, Mechteld; Harms, G.J.; de Boer, Hester; Doolaard, Simone

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Publication date:
2014

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Korpershoek, H., van Kuijk, M. F., Harms, G. J., de Boer, H., & Doolaard, S. (2014). Effectieve strategieën en programma's voor klassenmanagement in het primair onderwijs: Handreikingen voor de onderwijspraktijk op basis van een meta-analyse. RUG/GION.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Effectieve strategieën en programma's voor klassenmanagement in het primair onderwijs

Handreikingen voor de onderwijspraktijk
op basis van een meta-analyse

Auteurs:

H. Korpershoek, M. F. van Kuijk, G. J. Harms, H. de Boer en S. Doolaard
(RUG, GION Onderwijs/Onderzoek)

Onze klassenregels

regel # 1
luister
als de juf
praat

regel # 2
vinger opsteken
als je wilt spreken
of opstaan

regel # 5
maak juf
en jezelf blij

regel # 3
denk om anderen
denk om jezelf,
en
denk om de school

regel # 4
als juf iets
zegt doe ik
dat direct

Effectieve strategieën en programma's voor klassenmanagement in het primair onderwijs

Handreikingen voor de onderwijspraktijk op basis van een meta-analyse

H. Korpershoek, M. F. van Kuijk, G. J. Harms, H. de Boer en S. Doolaard
(RUG, GION Onderwijs/Onderzoek)

Klassenregels: OBS de Ploeg, groep 3: Ellen Huizenga en Dorien Bouwhuis

ISBN 978-90-367-7531-1

2014. GION onderwijs/onderzoek

Niets uit deze uitgave mag worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, foto print, microfilm or any other means without written permission of the director of the institute.

Inhoudsopgave

1 Inhoud en achtergrond van dit boek	5
1.1 Het doel van dit boek	6
1.2 De opbouw van dit boek	6
1.3 Wat u moet weten over het onderzoek waarop dit boek gebaseerd is	7
1.4 De interpretatie van effecten van interventies	9
2 Klassenmanagement: achtergrondinformatie	11
2.1 Klassenmanagement: een definitie	11
2.2 Vier categorieën klassenmanagementinterventies	12
3 Samenvatting van de onderzoeksresultaten	17
3.1 Overzicht van de effectiviteit van de onderzochte interventies per categorie	17
3.2 Overzicht van de effectiviteit van de onderzochte klassenmanagementprogramma's	20
4 De resultaten uitgesplitst naar uitkomstmaat	27
4.1 Kijkend naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	27
4.2 Kijkend naar leerlinggedrag	31
4.3 Kijkend naar de leerprestaties	36
4.4 Kijkend naar motivatie	39
4.5 Kijkend naar zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten	41
4.6 Kijkend naar taakgerichtheid	44
5 Slotwoord	47
Literatuur	49
Over de auteurs	51

1 Inhoud en achtergrond van dit boek

Wat is goed klassenmanagement?

Orde houden? Straffen en belonen? Rust in de klas?

Ja natuurlijk, maar goed klassenmanagement is veel meer dan dat. Leerkrachten spelen een fundamentele rol in de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Zij bieden hun leerlingen namelijk de mogelijkheid tot leren. Goed klassenmanagement betekent leerlingen de gelegenheid geven om te leren ('opportunity to learn'). Leren op het cognitieve vlak, wat zich uit in de prestaties op bijvoorbeeld taal, lezen, rekenen en wereldoriëntatie, maar ook leren op het niet-cognitieve vlak, zoals het leren omgaan met andere leerlingen. Door goed klassenmanagement kan een veilige en ordelijke leeromgeving voor de leerlingen ontstaan. Als de leerkracht weinig tijd kwijt is aan 'orde houden' dan is er bovendien meer tijd voor instructie en begeleiding. De effectieve leertijd ('time-on-task') kan door goed klassenmanagement daarom aanzienlijk verhoogd worden. En meer tijd voor leren betekent meer leren en dus verbeterde leerprestaties. Effectief klassenmanagement is daarom een belangrijke voorwaarde voor effectief onderwijs.

Maar wat is effectief klassenmanagement? Er is een heleboel geschreven over klassenmanagement. Ook is er veel onderzoek naar klassenmanagement geweest. Maar helaas wordt niet elk onderzoek even gedegen uitgevoerd. Verder is het zo dat sommige onderzoeken erg lang geleden zijn uitgevoerd; het is maar de vraag of wat in de jaren '80 effectief was nog steeds effectief is. In opdracht van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) hebben wij daarom de uitkomsten van recente studies naar de effectiviteit van klassenmanagement op een rijtje gezet. Dat hebben we gedaan met een meta-analyse: een overzichtsstudie waarbij de resultaten van eerdere studies statistisch samengevat worden.

Met effectiviteit bedoelen we hier dat de leerprestaties, het gedrag, de sociaal-emotionele ontwikkeling of de motivatie van leerlingen vooruit gaan.

Effectief klassenmanagement is dus klassenmanagement dat er toe bijdraagt dat leerlingen er 'beter' van worden. In onze meta-analyse hebben we gekeken naar de effecten van klassenmanagementstrategieën én klassenmanagementprogramma's op de ontwikkeling van de leerlingen. Met welke strategie of welk programma wordt de ontwikkeling van leerlingen het meest gestimuleerd? In sommige studies heeft de leerkracht een *klassenmanagementstrategie* uitgetoetst, bijvoorbeeld het belonen van goed gedrag. Steeds vaker echter zien we een bredere aanpak, bijvoorbeeld de invoering van een schoolbreed *klassenmanagementprogramma*. In zulke programma's worden doorgaans op de hele school dezelfde gedragsregels afgesproken en worden bijvoorbeeld extra lessen gegeven in 'hoe je met elkaar omgaat'.

1.1 Het doel van dit boek

Dit boek is een aanvulling op het Engelstalige eindrapport waarin wij de resultaten van de meta-analyse (naar de effectiviteit van klassenmanagementstrategieën en klassenmanagement-programma's) uitgebreid in hebben beschreven. Het doel van dit boek is tweeledig. In de eerste plaats geven we een samenvatting van de resultaten van de meta-analyse. Hiermee willen wij een overzicht geven van de verschillende klassenmanagementstrategieën en klassenmanagement-programma's die van invloed zijn op leerlingen. De strategieën en programma's noemen we vanaf hier *interventies*. In de tweede plaats geven we een aantal voorbeelden van effectieve programma's in Europa. Zodoende bieden we met dit boek een handreiking aan leerkrachten en scholen, om de meest effectieve en best passende interventie te kunnen kiezen voor hun klas of school. Op deze manier hopen wij een lezerspubliek van directeuren, intern begeleiders, leerkrachten en andere geïnteresseerden uit de onderwijspraktijk te kunnen bedienen.

1.2 De opbouw van dit boek

In hoofdstuk 2 gaan we in op de definitie van effectief klassenmanagement en leggen we uit wat wij daar onder verstaan. Om ons onderzoek en uw vergelijking tussen effectieve klassenmanagement-interventies te vergemakkelijken hebben we gebruik gemaakt van een aantal inhoudelijke beschrijvingen (categorieën). Heel simpel gezegd gaat het er om of een interventie gericht is op bepaalde aspecten van klassenmanagement. Zo kunnen we aangeven wat er centraal staat in een bepaald programma en is het eenvoudiger om programma's met elkaar te vergelijken. Hoewel alle interventies zich uiteindelijk richten op resultaten bij leerlingen, zijn de interventies zelf soms in eerste instantie gericht op het verbeteren van het gedrag van de leerkracht. Een voorbeeld hiervan is dat leerkrachten een training krijgen om hun klassenmanagementvaardigheden te verbeteren. In andere studies, direct gericht op de leerlingen, krijgen leerlingen bijvoorbeeld extra lessen over goed gedrag. De toelichting op de categorieën vindt u verder in hoofdstuk 2.

In hoofdstuk 3 geven we een samenvatting van de resultaten van ons onderzoek. We doen dit in de eerste plaats door een totaaloverzicht te geven van de effectiviteit van de onderzochte interventies. Hierbij maken wij gebruik van de categorieën zoals beschreven in hoofdstuk 2. In de tweede plaats geven we een overzicht en beschrijvingen van effectieve klassenmanagement-programma's die we gevonden hebben.

In hoofdstuk 4 presenteren wij de bevindingen van onze meta-analyse per *uitkomstmaat*. Dat wil zeggen, in dit hoofdstuk kunt u achtereenvolgens lezen welke interventies de grootste effecten hadden op:

- de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (§ 4.1)
- leerlinggedrag (§ 4.2)
- leerprestaties (§ 4.3)
- motivatie (§ 4.4)
- zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten (§ 4.5)
- taakgerichtheid (time-on-task) (§ 4.6)

Bij elk van deze uitkomstmaten geven we, steeds in een aparte paragraaf, een samenvatting van de resultaten van de meta-analyse. Daarnaast geven we een overzicht van de meest effectieve klassenmanagementprogramma's die we gevonden hebben. Daartoe hebben we steeds gekozen uit vijf programma's die we in drie of meer effectstudies zijn tegengekomen: *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, *Good Behavior Game (GBG)*, *Zippy's Friends*, *School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS)* en *Second Step*. Van de eerste vier programma's is ook een Nederlandse variant op de markt gebracht. N.B. deze varianten wijken soms op enkele punten af van de Engelstalige variant (zie voor meer informatie hoofdstuk 3). Het Nederlands Jeugdinstituut heeft eveneens de effectiviteit van deze programma's beoordeeld (zie eveneens hoofdstuk 3 voor meer informatie).

Door de resultaten per uitkomstmaat te presenteren kan een leerkracht of schoolteam op basis van de gewenste verandering bekijken welke strategieën en programma's het meest effectief zijn. Wilt u als school bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen verder ondersteunen, dan vindt u in die paragraaf een beschrijving van de meest effectieve programma's. Aan het begin van elke paragraaf geven wij een omschrijving van wat we bijvoorbeeld verstaan onder 'sociaal-emotionele ontwikkeling' of 'zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten'.

1.3 Wat u moet weten over het onderzoek waarop dit boek gebaseerd is

Aan het begin van dit hoofdstuk staat beschreven dat wij een meta-analyse hebben uitgevoerd. Dat houdt in dat wij in ons onderzoek een statistische samenvatting hebben gemaakt van resultaten uit eerdere onderzoeken naar de effecten van klassenmanagementinterventies. Bij de keuze van die onderzoeken hebben we de onderstaande eisen gehanteerd.

1: alleen interventies die gedegen zijn onderzocht en beschreven

Wij hebben gekeken naar studies waarin de effecten van een interventie zijn onderzocht door gebruik te maken van vergelijkingsmateriaal. Bijvoorbeeld, door het gedrag van een groep leerlingen die een bepaald programma hebben gevolgd te vergelijken met het gedrag van een vergelijkbare groep leerlingen die niet dit programma hebben gevolgd. Ook moest het gaan om studies die in wetenschappelijke (peer-reviewed) tijdschriften waren gepubliceerd. Dit betekent dat de studies waren uitgevoerd en beschreven door wetenschappers. Vervolgens hebben andere, onafhankelijke (anonieme) wetenschappers de kwaliteit van het onderzoek beoordeeld en de weergave van de resultaten gecontroleerd.

2: alleen interventies gericht op de hele groep (en niet een individuele leerling)

Wij hebben ons toegespitst op interventies die waren gericht op de hele groep, en niet op individuele gevallen (zoals een leerling in de klas met ernstige gedragsproblemen). Het lesgeven aan de groep is voor ons namelijk altijd het vertrekpunt geweest. Leerkrachten die lesgeven in een klas met 20 tot 30 kinderen worden dagelijks geconfronteerd met het nut van orde en rust in de klas. Een ordelijke leeromgeving is een voorwaarde voor leren. Is de klas op orde, dan ontstaat er ruimte voor een meer individuele aanpak wanneer dat nodig is.

3: alleen studies met uitkomstmaten op leerlingniveau

We hebben alleen studies met uitkomstmaten op leerlingniveau meegenomen, namelijk metingen van het gedrag van leerlingen, van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, van leerprestaties van leerlingen en van de motivatie van leerlingen. Wij wilden namelijk weten met welke klassenmanagementprogramma's of -strategieën leerlingen vooruit geholpen worden in hun ontwikkeling. Metingen op groepsniveau (bv. effecten op de algemene sfeer in de klas) of op het niveau van de leerkracht (bv. effecten op leerkrachtgedrag) zijn dus niet meegenomen in ons onderzoek.

4: alleen interventies uitgevoerd door de groepsleerkracht zelf

Wij hebben alleen gekeken naar interventies die door de leerkracht zelf zijn uitgevoerd. Er zijn verschillende interventies op de (inter)nationale markt die worden uitgevoerd door schoolbegeleiders en/of de onderzoekers zelf, maar deze vielen buiten onze analyse. Wij wilden namelijk weten wat leerkrachten *zelf* effectief aan klassenmanagement kunnen doen.

5: alleen interventies die zijn beschreven tussen 2003 en 2013

Wij wilden er zeker van zijn dat de onderzoeken in hedendaagse klassen waren uitgevoerd. Daarom hebben wij alleen studies meegenomen die zijn gepubliceerd tussen 2003 en 2013.

Het resultaat van de meta-analyse

In eerste instantie zijn 241 effectstudies bekeken. Daarvan voldeden 47 studies aan onze eisen. In totaal zijn de resultaten van 54 interventies – dus klassenmanagementstrategieën én klassenmanagementprogramma's – geanalyseerd en samengevat (in sommige studies werden meerdere interventies apart getest). De meeste studies die we gevonden hebben zijn uitgevoerd in Westerse landen, voornamelijk in Europa of Noord-Amerika. In deze handreiking richten wij ons bij de voorbeelden van effectieve programma's tot Europese studies, omdat van veel van deze programma's ook een Nederlandstalige variant op de markt is gebracht.

N.B. Niet alle aspecten van klassenmanagement zijn even uitgebreid onderzocht

Als gevolg van het feit dat niet alle uitkomsten (bijvoorbeeld wanneer we het hebben over de motivatie van leerlingen) even uitgebreid zijn meegenomen in onderzoeken kunnen we bij sommige uitkomsten minder gedetailleerd ingaan op de effectiviteit van programma's. Soms zijn onze resultaten gebaseerd op de bevindingen van slechts 1 of 2 studies en moeten we de resultaten dus met enige voorzichtigheid interpreteren. Desalniettemin beschrijven we wat er is gevonden in de meta-analyse: op deze manier geven we de huidige stand van zaken weer.

Voor een uitgebreide beschrijving van het onderzoek verwijzen we naar het Engelstalige eindrapport "*Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*" (Korpershoek, Harms, De Boer, Van Kuijk, & Doolaard, 2014).

1.4 De interpretatie van effecten van interventies

Wanneer we de effecten van interventies (dus klassenmanagementstrategieën én klassenmanagementprogramma's) bespreken, dan zullen we verwijzen naar een getal. Dit getal wordt door onderzoekers de *effectgrootte* genoemd. Een effectgrootte van (ongeveer) 0,2 noemen we doorgaans een *klein* effect; een effectgrootte van (ongeveer) 0,5 noemen we een *middelgroot* effect, en een effectgrootte van (ongeveer) 0,8 een *groot* effect. In de volgende hoofdstukken geven we de effectiviteit van de interventies aan met behulp van thermometers die verwijzen naar deze *klein – middelgroot – groot* indeling. Maar wat zeggen die effectgroottes precies?

Interpretatievoorbeeld van effectgroottes: omzetten naar percentages

Eén van de manieren om effectgroottes te interpreteren is door ze om te zetten naar percentages. Een effectgrootte van 0,0 geeft aan dat een leerling die een bepaald programma heeft gevolgd *statistisch gezien* niet beter af is dan een leerling die het programma niet heeft gevolgd. Met een effectgrootte van 0,0 zeggen we ook wel: we hebben geen effect van het programma kunnen vinden. Met andere woorden, de 'beste plek voor de leerling' is vrij willekeurig; het maakt niet uit of de leerling het programma volgt of niet. Als we dit vertalen naar percentages, dan is een leerling in ongeveer 50% van de gevallen beter af wanneer hij het programma heeft gevolgd en in ongeveer 50% van de gevallen beter af wanneer hij het programma niet heeft gevolgd. Vinden we een effectgrootte van 0,2 dan geeft dat aan dat in ongeveer 58% van de situaties een leerling beter af is wanneer hij het programma volgt. Bij een effectgrootte van 0,5 is dat het geval in ongeveer 69% van de situaties, en bij een effectgrootte van 0,8 is dat het geval in ongeveer 79% van de situaties. Hoe groter de effectgrootte, hoe groter de kans dat een leerling beter af is wanneer hij het programma volgt.

Interpretatievoorbeeld van effectgroottes: omzetten naar de onderwijscontext

Een andere manier om effectgroottes te interpreteren is door de getallen (de effectgroottes) om te zetten naar een bepaalde klassensituatie, bijvoorbeeld naar het aantal ordeverstoringen gedragingen binnen een les; dit voorbeeld is wat tastbaarder binnen ons onderzoek naar klassenmanagement. Stelt u zich het volgende voor. In een les van 30 minuten wordt om de 30 seconden geobserveerd of er leerlingen zijn die ordeverstoring gedrag laten zien. Aan het eind van de les hebben wij dus in totaal 60 observaties verzameld. Dit hebben we gedaan in een klas waar met een bepaald klassenmanagementprogramma wordt gewerkt en in een klas waar niet met dit programma wordt gewerkt. In de geobserveerde les van de klas zonder dit programma doen zich bijvoorbeeld 20 ordeverstoringen gedragingen voor (20 van de 60 observaties). In de les van de klas met dit programma doen zich maar 15 ordeverstoringen voor (15 van de 60 observaties). Voor dit verschil is de bijbehorende effectgrootte ongeveer 0,2. Bij een effectgrootte van ongeveer 0,5 zouden zich in de klas met het programma maar 10 ordeverstoringen hebben voorgedaan (10 van de 60 observaties). Bij een effectgrootte van ongeveer 0,8 zouden zich in de klas met het programma slechts 6 ordeverstoringen hebben voorgedaan (6 van de 60 observaties).

Samengevat kunt u de effectgroottes dus als volgt interpreteren:

Effect-grootte:	In hoeveel % van de gevallen is een leerling beter af <i>met</i> de interventie dan <i>zonder</i> de interventie?	Stel er doen zich 20 ordeverstoringen voor in de klas. Hoeveel blijven er over na invoering van de interventie?
0,0	50% (geen effect)	20 (geen effect)
0,2	58%	15
0,5	69%	10
0,8	79%	6

2 Klassenmanagement: achtergrondinformatie

Wat kunt u van dit hoofdstuk verwachten? In dit hoofdstuk geven we de definitie van klassenmanagement die wij hanteren en die de basis vormde voor ons onderzoek. Het is belangrijk om te weten dat wij de studies die in onze meta-analyse zijn opgenomen hebben ingedeeld in vier categorieën. Deze categorieën hebben te maken met waar de interventie zich in eerste instantie op richt; dit kunt u zien als de *focus* van de interventie. Verderop in dit hoofdstuk leggen we uit waar de vier categorieën uit bestaan en hoe ze onderling van elkaar verschillen.

2.1 Klassenmanagement: een definitie

De definitie van klassenmanagement die we hanteren is gebaseerd op het werk van Evertson en Weinstein (2006). Zij definiëren klassenmanagement als

“de handelingen die leerkrachten ondernemen om een omgeving te creëren die academisch en sociaal-emotioneel leren ondersteunt en faciliteert”.

Deze definitie benadrukt de verantwoordelijkheid van de leerkracht en legt bovendien een relatie tussen klassenmanagement en verschillende leeruitkomsten van leerlingen. Evertson en Weinstein beschrijven vijf typen handelingen die leerkrachten zouden moeten ondernemen om een dergelijke leeromgeving te creëren. Zij geven aan dat het voor goed klassenmanagement noodzakelijk is dat leerkrachten:

- (1) zorgen voor zorgzame, ondersteunende relaties met en tussen leerlingen;
- (2) de instructie zo organiseren dat leerlingen optimaal de ruimte krijgen om te leren;
- (3) leerlingen aanmoedigen om betrokken te zijn bij het leren door groepsgerichte klassenmanagementstrategieën te gebruiken (bv. het afspreken van klassenregels en procedures);
- (4) de ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie bij leerlingen bevorderen;
- (5) passende interventies gebruiken om leerlingen met gedragsproblemen te helpen.

Wat duidelijk wordt uit deze beschrijving is dat goed klassenmanagement veel verder strekt dan orde houden. Zoals we al in de introductie van dit boek aangaven: goed klassenmanagement betekent dat de leerkracht ervoor zorgt dat leerlingen de gelegenheid krijgen om te leren ('opportunity to learn'). En dan hebben we het over leren op het cognitieve vlak én op het niet-cognitieve vlak, zoals het omgaan met andere kinderen.

Wat verder duidelijk wordt uit de beschrijving van de vijf typen handelingen van leerkrachten is dat goed klassenmanagement gericht is op zowel preventieve als reactieve klassenmanagementstrategieën (ofwel 'handelingen'). Een voorbeeld van een preventieve strategie is het samen met de klas opstellen van klassenregels zodat *voorafgaand* aan uitingen van ordeverstoring gedrag, duidelijk is voor de leerlingen welk gedrag wel en niet getolereerd wordt. Een voorbeeld van een reactieve strategie is vervolgens het hanteren van de regel, bijvoorbeeld door leerlingen bij de overtreding van een afgesproken regel een waarschuwing of strafpunt te geven. Samengetvat zijn klassenmanagementstrategieën de 'tools' die leerkrachten kunnen gebruiken om een effectieve leeromgeving te creëren. Die tools variëren van het verbeteren van leerkracht-leerling relaties tot het opstellen en hanteren van gedragsregels.

2.2 Vier categorieën klassenmanagementinterventies

De klassenmanagementstrategieën en klassenmanagementprogramma's die we in de literatuur tegen zijn gekomen hebben we ingedeeld in vier categorieën. Deze vier categorieën verwijzen naar de focus van de interventies. We onderscheiden (1) interventies gericht op leerkrachtgedrag, (2) interventies gericht op leerkracht-leerling relaties, (3) interventies gericht op leerlinggedrag, en (4) interventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Bij het bespreken van deze categorieën verwijzen we tevens kort naar wat we weten uit eerder onderzoek over deze interventies. Uiteraard sluiten deze categorieën elkaar niet uit en vallen sommige interventies onder meerdere categorieën. Aan het eind van dit hoofdstuk zeggen we daar iets meer over. De vier categorieën worden op de volgende pagina's achtereenvolgens besproken.

(1) Interventies gericht op leerkrachtgedrag	
<u>Primaire focus:</u> Gericht op het verbeteren van klassenmanagementvaardigheden van de leerkracht (bv. het opstellen en hanteren van klassenregels en procedures, hoe om te gaan met ordeverstoring gedrag).	<u>Preventief/reactief:</u> Zowel preventief als reactief.

In interventies die gericht zijn op leerkrachtgedrag ontvangen leerkrachten doorgaans een nascholing of workshop om hun klassenmanagementvaardigheden te verbeteren. In andere interventies die gericht waren op de leerkracht worden de leerkrachten in de klas geobserveerd, waarna begeleidingsgesprekken met een schoolbegeleider of onderzoeker plaatsvinden om bepaalde klassenmanagementvaardigheden te verbeteren. Maar wat wordt er behandeld in zulke nascholingen of begeleidingsgesprekken?

Een voorbeeld van een onderdeel dat tijdens zulke nascholingsbijeenkomsten aan bod kan komen is het uitleggen van het belang van het maken van goede afspraken met de leerlingen. Dit is een voorbeeld van een preventieve maatregel. Marzano et al. (2003) laat zien dat het opstellen van regels en routines en het toezien hierop over het algemeen een daling laat zien in het aantal ordeverstoringen in de klas.

Een ander onderwerp van gesprek kan het aanleren en bespreken van disciplinaire maatregelen zijn; met andere woorden, 'hoe om te gaan met ongewenst, ordeverstoring gedrag'. Disciplinaire maatregelen bestaan aan de ene kant uit het straffen van leerlingen die ongewenst gedrag vertonen (veelgebruikte strategieën zijn het waarschuwen van leerlingen, het apart zetten van de leerling, de leerling tijdelijk op de gang zetten); aan de andere kant bestaan dit soort maatregelen uit het belonen van goed gedrag (bijvoorbeeld 5 minuten vrij computeren aan het eind van de dag of een tastbare beloning geven). Zelfs bij het gebruik van preventieve klassenmanagementstrategieën is het onvermijdelijk dat soms reactieve strategieën gebruikt moeten worden. Zo'n 10–20% van de klassenmanagementproblemen in de klas zijn namelijk niet te voorkomen met effectieve preventieve maatregelen (Jones & Jones, 2010). Hoewel de effectiviteit van specifieke disciplinaire strategieën moeilijk is aan te tonen (vaak wordt een combinatie van strategieën gebruikt), wordt over het algemeen gesuggereerd dat de combinatie van belonen en straffen het meest effectief is (Marzano et al., 2003).

(2) Interventies gericht op leerkracht-leerling relaties

Primaire focus:

Gericht op het verbeteren van leerkracht-leerling relaties (bv. door een vertrouwensband op te bouwen). Interventies gericht op het verbeteren van relaties tussen leerlingen onderling vallen onder categorie 4.

Preventief/reactief:

Preventief.

Bijna alle interventies op het gebied van klassenmanagement benadrukken het belang van goede leerkracht-leerling relaties. Een goede leerkracht-leerling relatie zorgt ervoor dat leerlingen eerder geneigd zullen zijn om regels, procedures en disciplinaire maatregelen te accepteren (Marzano et al., 2003). Het opbouwen van zo'n relatie is dus een preventieve klassenmanagementstrategie. Maar hoe ziet een interventie er dan uit?

Een voorbeeld van een interventie die zich richt op het verbeteren van leerkracht-leerling relaties is een nascholing waarin leerkrachten in gesprek gaan met elkaar en met een cursusleider hoe ze een betere relatie met de leerlingen kunnen opbouwen. Dit kan bijvoorbeeld door persoonlijke aandacht te geven aan leerlingen of door spelletjes met de klas te spelen waarbij leerlingen en de leerkracht meer over elkaar te weten komen.

Graag plaatsen we de volgende kanttekening bij deze categorie, wanneer we kijken naar de resultaten uit eerdere onderzoeken op dit gebied. Hoewel over het algemeen wordt aangenomen dat een goede onderlinge verstandhouding een voorwaarde is voor het organiseren van een effectieve leeromgeving, is over de effectiviteit hiervan maar weinig bekend.

(3) Interventies gericht op leerlinggedrag

Primaire focus:

Gericht op het verbeteren van het gedrag van leerlingen (bv. via beloningssystemen of door het aanleren van zelfregulerende strategieën waardoor leerlingen hun eigen gedrag kunnen reguleren, met andere woorden, zelfcontrole).

Preventief/reactief:

Zowel preventief als reactief.

Een breed scala aan strategieën is gericht op het verbeteren van leerlinggedrag. Wanneer leerlingen storend gedrag vertonen, komen andere leerlingen in de klas vaak niet aan leren toe. Een leerkracht moet hier iets aan doen. Maar aan welke klassenmanagementstrategieën moeten we dan denken?

Een veelvoorkomende strategie is het belonen van goed gedrag, bijvoorbeeld door het geven van complimentjes, het uitdelen van stickers, enzovoort. Een andere vorm van belonen is het geven van groepsbeloningen. Hierbij zijn de beloningen afhankelijk van hoe de groep zich gedraagt of hoe één individu binnen de groep zich gedraagt (Kelshaw-Levering, Sterling-Turner, & Henry, 2000). Zo wordt een tafelgroep bijvoorbeeld pas beloond als alle leerlingen van die tafelgroep

tijdens het werk taakgericht bezig zijn geweest of kan de hele klas beloond worden als een leerling die snel afgeleid wordt toch zijn taak af heeft. Bij deze strategieën wordt gebruik gemaakt van groepsdruk om de beoogde effecten te bewerkstelligen. Dit soort strategieën, ook wel bekrachtigingsstrategieën genoemd, bevatten zowel preventieve als reactieve elementen.

Een tweede type strategieën om leerlinggedrag te verbeteren is het aanleren van zelfregulerende strategieën, dus preventief. Daarbij komt de verantwoordelijkheid voor het gedrag vooral bij de leerling zelf te liggen.

Uit het onderzoek van Marzano et al. (2003) blijkt dat het aanleren van zelfdiscipline en verantwoordelijkheidsgevoel positieve effecten kan hebben op het gedrag van leerlingen.

(4) Interventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	
<p><u>Primaire focus:</u> Gericht op het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (bv. door sociale vaardigheden aan te leren of door lessen te geven over gevoelens van andere leerlingen om zo het empathisch vermogen van leerlingen te vergroten). Interventies gericht op het verbeteren van relaties tussen leerlingen onderling vallen eveneens onder deze categorie.</p>	<p><u>Preventief/reactief:</u> Zowel preventief als reactief.</p>

Specifieke aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen wordt steeds vaker gezien als een onderwerp dat onlosmakelijk verbonden is met klassenmanagement. Zo viel het ons tijdens het onderzoek op dat het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen steeds vaker onderdeel is van schoolbrede klassenmanagement-interventies.

Een voorbeeld van het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling als onderdeel van een klassenmanagement-interventie is dat leerlingen aan de hand van een leesboek over pesten met elkaar in gesprek gaan over hun eigen gevoelens en de gevoelens van anderen. Hoewel de nadruk ligt op preventieve maatregelen kan het ook zijn dat leerlingen, na een pestincident, in de klas bespreken wat er gebeurd is en hoe iedereen zich daarbij voelde. De focus van een klassenmanagement-interventie die gericht is op het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling kan dus zowel preventieve als reactieve elementen bevatten. Juist de combinatie ervan ligt voor de hand.

Over het algemeen wordt aangenomen dat dit soort activiteiten de sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleert, maar ook dat leerlingen zich in gedrag socialer zullen opstellen doordat zij zich beter kunnen inleven in de gevoelens van anderen. Maar ook hier plaatsen we een kanttekening, aangezien er weinig bekend is uit eerdere onderzoeken over deze veronderstelde relatie.

Tot slot:

Sommige klassenmanagementprogramma's die we in de literatuur zijn tegengekomen hebben een brede focus en vallen daardoor onder meerdere categorieën. Zo zijn er interventies gericht op het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en op het verbeteren van leerlinggedrag, of zelfs ook nog in combinatie met een focus op het verbeteren van het gedrag van de leerkracht. De categorieën sluiten elkaar dus niet uit, maar hebben als doel dat wij en u op een eenvoudige manier inzicht krijgen in de inhoud van bepaalde klassenmanagementinterventies, om ze zo beter van elkaar te kunnen onderscheiden.

De indeling van interventies in vier categorieën maakt het mogelijk om te kijken welke categorie interventies de grootste effecten laat zien op het verbeteren van leerlinggedrag, de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, de leerprestaties en de motivatie van leerlingen. Bovendien is door deze indeling na te gaan of een bredere aanpak (een interventie die onder meerdere categorieën valt) meer effect heeft dan een smallere aanpak (een interventie die onder één of twee categorieën valt) en of bepaalde combinaties effectiever zijn dan andere combinaties. In de volgende hoofdstukken wordt steeds verwezen naar de zojuist beschreven categorieën.

3 Samenvatting van de onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk geven wij een samenvatting van de resultaten van de meta-analyse. We doen dit door een totaaloverzicht van de effectiviteit van de onderzochte interventies te presenteren. In paragraaf 3.1 maken we een indeling per categorie, verwijzend naar de focus van de interventies. In paragraaf 3.2 geven we een overzicht van de effectiviteit van vijf programma's die wij meerdere keren (minimaal drie keer) in onze meta-analyse zijn tegengekomen. Dit zijn¹: *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, *Good Behavior Game (GBG)*, *Zippy's Friends*, *School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS)* en *Second Step*. Naast deze vijf programma's zijn allerlei andere interventies meegenomen in onze meta-analyse. In dit boek hebben we er voor gekozen ons bij de voorbeelden van effectieve interventies – met name relevant in hoofdstuk 4 – te beperken tot de vijf programma's. Die andere interventies zijn vaak maar in 1 of 2 studies onderzocht, waardoor we niet met zekerheid kunnen oordelen of de interventie effectief was. Voor een totaaloverzicht van de effectiviteit van alle interventies verwijzen we u naar het Engelstalige eindrapport van het onderzoek.

3.1 Overzicht van de effectiviteit van de onderzochte interventies per categorie

In paragraaf 2.2 staat beschreven dat we de klassenmanagementstrategieën en klassenmanagementprogramma's die we in de literatuur tegen zijn gekomen ingedeeld hebben in vier categorieën. Deze vier categorieën verwijzen naar de focus van de interventies. We onderscheiden (1) interventies gericht op leerkrachtgedrag, (2) interventies gericht op leerkracht-leerling relaties, (3) interventies gericht op leerlinggedrag, en (4) interventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In deze paragraaf geven we een overzicht van de effectiviteit van de onderzochte interventies per categorie. We laten (voor zover beschikbaar) van elke categorie en elke combinatie van categorieën de gemiddelde effecten zien op de verschillende uitkomstmaten die in onze meta-analyse zijn meegenomen.

De resultaten in het kort

Over het algemeen bleken de klassenmanagementinterventies een positief effect te hebben op de leerlingen. Dat wil zeggen, het effect van alle interventies samen op de leerlinguitkomsten was positief (de gemiddelde effectgrootte Hedges's g^2 was 0,22) en significant. Met andere woorden, het is onwaarschijnlijk dat de gevonden effecten verklaard kunnen worden door toeval. De resultaten voor de verschillende uitkomstmaten (leerprestaties, leerlinggedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, motivatie, en een categorie overige relevante uitkomstmaten zoals time-on-task) verschillen nauwelijks van elkaar; behalve voor motivatie, waarvoor geen significant effect gevonden is. De interventies waarbij de focus (onder meer) lag op het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen waren iets effectiever dan interventies zonder deze focus, en dat gold met name voor de sociaal-emotionele uitkomstmaten. Wanneer gekeken wordt naar de leerprestaties van de leerlingen dan bleken de interventies waarbij de focus (onder meer) lag op het verbeteren van leerkrachtgedrag (bv. door bepaalde klassenmanagementvaardigheden aan te leren) iets effectiever.

¹ De programma's hanteren zelf lang niet altijd het label klassenmanagementprogramma. In ons onderzoek gebruiken wij dit label wel, omdat de inhoud van de programma's goed aansluit bij de definitie van klassenmanagement van Evertson en Weinstein (zie hoofdstuk 2).

² Hedges's g kan op dezelfde wijze geïnterpreteerd worden als de effectgroottes die we in paragraaf 1.4 hebben besproken.

De resultaten in wat meer detail

In deze paragraaf bespreken we de resultaten die we gevonden hebben in wat meer detail. We hebben de resultaten in een tabel gezet (zie volgende pagina voor Tabel 1). De getallen in de tabel verwijzen naar de effecten van de interventies. Dit getal geeft de effectgrootte aan. Voor de interpretatie van effectgroottes verwijzen we naar paragraaf 1.4.

In de linker kolom is te zien welke categorieën en welke combinaties van categorieën we in de literatuur tegen zijn gekomen. We zien dat alleen categorie 3 (leerlinggedrag) en categorie 4 (sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen) apart voorkwamen. Alle andere interventies die we tegenkwamen hadden een bredere focus; zij waren gericht op meerdere categorieën. De effectgroottes variëren van 0,01 (nihil) tot 0,54 (middelgroot) en verschillen per uitkomstmaat. De sterretjes in de tabel geven aan of het effect significant is (geen sterretje betekent dat het resultaat ook op toeval kan berusten). Let wel, het zijn schattingen van effecten; daar kan altijd een kleine meetfout in zitten. Kleine verschillen tussen interventies zijn daardoor niet altijd relevant (ze verschillen niet noemenswaardig van elkaar).

We beperken ons in de beschrijving hieronder tot de gegevens die gebaseerd zijn op minimaal drie interventies, zodat we met wat meer zekerheid wat over het effect van deze categorie kunnen zeggen (Tabel 1 laat ook de gegevens zien die gebaseerd zijn op 1 of 2 interventies). Eén van de opvallende uitkomsten is dat de combinatie van categorie 3 en 4, dus zowel gericht op het verbeteren van leerlinggedrag als de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, positieve effecten laat zien op zowel leerlinggedrag (effectgrootte 0,27) als de sociaal-emotionele ontwikkeling (effectgrootte 0,29). Hieronder vallen onder andere de PATHS en Second Step programma's. Een ander interessant resultaat vinden we bij interventies enkel gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling (categorie 4), waarbij het effect op leerlinggedrag (effectgrootte 0,28) groter is dan het effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (0,19). Het programma Zippy's Friends is hier een voorbeeld van. Tot slot wijzen wij u graag op het effect van interventies waarin het verbeteren van leerkrachtgedrag gecombineerd wordt met het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (categorie 1 en 4). Hier vinden we een effect van 0,36 op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Tabel 1: Gemiddelde effectgroottes per categorie en combinaties van categorieën

Categorie (o.b.v. focus): (1) Leerkrachtgedrag (2) Leerkracht-leerling relaties (3) Leerlinggedrag (4) Soc. em. ontwikkeling leerlingen	Leerprestaties	Leerlinggedrag	Sociaal-emotionele uitkomsten	Motivatie	Overig (o.a. zelfvertrouwen, acceptatie door klasgenoten, taakgerichtheid)
Categorie 3	0,18 ^{*b}	0,21 ^{*b}	0,01 ^b	0,01 ^a	-
Categorie 4 (incl. Zippy's friends)	0,08 ^b	0,28 ^{*a}	0,19 ^{*a}	-	0,07 ^b
Categorie 3 en 4 (incl. PATHS en Second step)	0,05 ^b	0,27 [*]	0,29 [*]	0,16 ^{*b}	0,16 ^b
Categorie 1 en 3 (incl. SWPBS en GBG)	0,16 ^a	0,19 [*]	0,04 ^{*b}	-	0,39 ^{*b}
Categorie 1 en 4	-	0,29 ^{*b}	0,36 ^{*a}	-	-
Categorie 1, 3 en 4	0,23 [*]	0,22 [*]	0,18	-	0,54 ^{*b}
Categorie 1, 2 en 4	0,43 ^{*b}	0,21 ^b	-	-	0,27 ^b
Categorie 1, 2, 3 en 4	0,20 ^{*b}	0,02 ^b	0,06 ^b	0,08 ^b	-

* $p < 0.05$. ^a gebaseerd op 3 of 4 interventies; ^b gebaseerd op 1 of 2 interventies.

3.2 Overzicht van de effectiviteit van de onderzochte klassenmanagement-programma's

In deze paragraaf geven we een overzicht van de effectiviteit van vijf programma's die wij meerdere keren (minimaal drie keer) in onze meta-analyse zijn tegengekomen. Dit zijn: *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS), *Good Behavior Game* (GBG), *Zippy's Friends*, *School-Wide Positive Behavior Support* (SWPBS) en *Second Step*. Van de eerste vier programma's is ook een Nederlandse variant op de markt gebracht.

De resultaten in het kort

Uit de analyse van de vijf programma's bleek dat de programma's in grote lijnen even effectief waren (kleine tot middelgrote effecten), met als uitzondering het SWPBS-programma. Voor het SWPBS-programma zijn nauwelijks significante effecten op leerlinguitkomsten gevonden. Daarnaast liet het PATHS-programma een groter effect zien op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen dan de andere programma's.

De resultaten in wat meer detail

Op de volgende pagina's geven wij een korte beschrijving van de vijf programma's. Daarnaast laten we van elk programma het gemiddelde effect zien op de verschillende uitkomstmaten die in onze meta-analyse zijn meegenomen. Dit zijn sociaal-emotionele uitkomsten, leerlinggedrag, leerlingprestaties, motivatie en overige uitkomstmaten (zelfvertrouwen, acceptatie door klasgenoten en taakgericht gedrag).

Wanneer we het over effecten van interventies hebben zullen we verwijzen naar een getal. Dit getal geeft de effectgrootte aan. We plaatsen dit getal op een thermometer om zo de effectiviteit van de interventies te verduidelijken. Voor de interpretatie van effectgroottes verwijzen we naar paragraaf 1.4. Het Nederlands Jeugdinstituut heeft eveneens de effectiviteit van deze programma's beoordeeld (behalve van het Second Step programma). We benoemen daarom ook hun oordeel over de effectiviteit van de programma's. Zij onderscheiden de volgende categorieën (bron: www.nji.nl):

- **Goed onderbouwd:** Een interventie krijgt deze classificatie als deze op z'n minst goed beschreven is en als aannemelijk is gemaakt dat met die interventie het gestelde doel kan worden bereikt.
- **Effectief volgens eerste aanwijzingen:** Een interventie is effectief volgens eerste aanwijzingen als uit onderzoek met zwakke of indicatieve bewijskracht, zoals bijvoorbeeld veranderingsonderzoek, blijkt dat er voldoende effect optreedt bij uitvoering van de interventie, ook al staat nog niet vast dat dit effect (helemaal) door de interventie wordt veroorzaakt.
- **Effectief volgens goede aanwijzingen:** Een interventie is effectief volgens goede aanwijzingen als uit onderzoek met beperkte bewijskracht blijkt dat bepaalde doelen er in de praktijk beter mee worden bereikt dan met andere interventies of met niets doen.
- **Effectief volgens sterke aanwijzingen:** Een interventie is effectief volgens sterke aanwijzingen als uit voldoende onderzoek met sterke of zeer sterke bewijskracht blijkt dat bepaalde doelen er in de praktijk beter mee worden bereikt dan met andere interventies of met niets doen.

De oordelen van het NJI komen in grote lijnen overeen met onze onderzoeksresultaten. In enkele gevallen zijn onze resultaten wat positiever, dat wil zeggen, we hebben wat sterker bewijs gevonden voor de effectiviteit van enkele programma's.

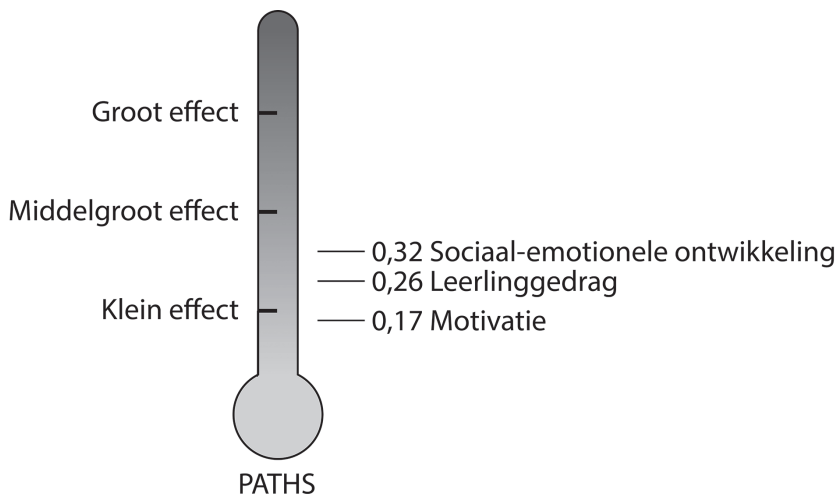
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)

Nederlandse variant: Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)

Oordeel Nederlands Jeugdinstituut: "Effectief volgens goede aanwijzingen"

Categorieën in onze meta-analyse: 3 (leerlinggedrag) en 4 (sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling)

Resultaat van onze meta-analyse:



Beschrijving van het Nederlandse programma PAD

In Nederland is het PAD-programma (Programma Alternatieve Denkstrategieën) een vertaling van het PATHS programma. PAD bestaat uit een klassikaal lesprogramma waarmee scholen op systematische en planmatige wijze de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen kunnen bevorderen (zie Ince, 2010). Er is materiaal beschikbaar voor alle basisschoolgroepen, georganiseerd rondom vier hoofdthema's: zelfbeeld, zelfcontrole, emoties en probleem oplossen. In totaal zijn 171 lessen beschreven; ook is er allerlei aanvullend lesmateriaal (bv. knuffels, afbeeldingen), een handboek voor leerkrachten en een bijpassende cursus die voor ouders georganiseerd kan worden. Elke week worden 1 of 2 lessen gegeven waarin leerlingen bijvoorbeeld leren hun gevoelens te verwoorden of zelfstandig problemen op te lossen.

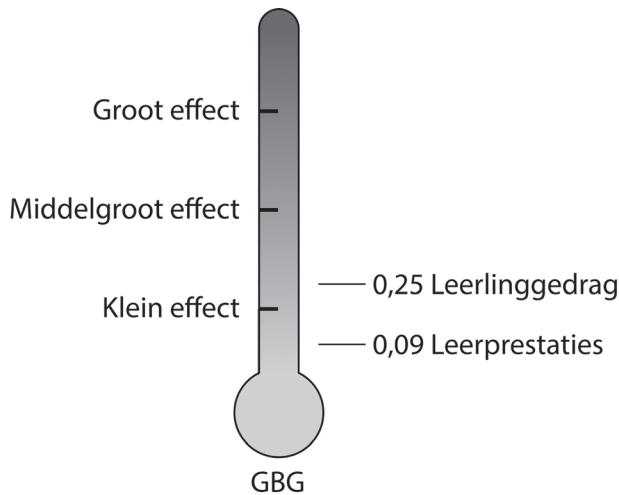
Good Behavior Game (GBG)

Nederlandse variant: Taakspel

Oordeel Nederlands Jeugdinstituut: "Effectief volgens sterke aanwijzingen"

Categorieën in onze meta-analyse: 1 (leerkrachtgedrag) en 3 (leerlinggedrag)

Resultaat van onze meta-analyse:



Beschrijving van het Nederlandse programma Taakspel (gebaseerd op GBG)

In Nederland is het programma Taakspel (Van der Sar, 2004) gebaseerd op het Engelse GBG-programma. Het GBG-programma richt zich op het terugdringen van ordeverstorend, agressief en verlegen gedrag. Taakspel heeft een ietwat andere doelstelling, namelijk het bevorderen van taakgericht gedrag, het terugdringen van regelovertredend gedrag, en het creëren van een veilige en voorspelbare onderwijsleersituatie. Taakspel wordt tijdens reguliere lesmomenten ingezet, bijvoorbeeld tijdens het zelfstandig werken. De leerkracht bedenkt samen met de leerlingen een drietal positieve gedragsregels waarvoor de leerkracht complimenten zal geven. Bij Taakspel wordt in Nederland met tafelgroepen gewerkt, zodat de leerlingen elkaar kunnen helpen om zich aan de afgesproken regels te houden. Elke tafelgroep beschikt over een aantal kaarten of fiches. Wanneer een afgesproken regel overtreden wordt verliest die tafelgroep een fiche (zonder verbale of non-verbale reactie van de leerkracht). Blijven er voldoende fiches over dan worden de leerlingen systematisch beloond.

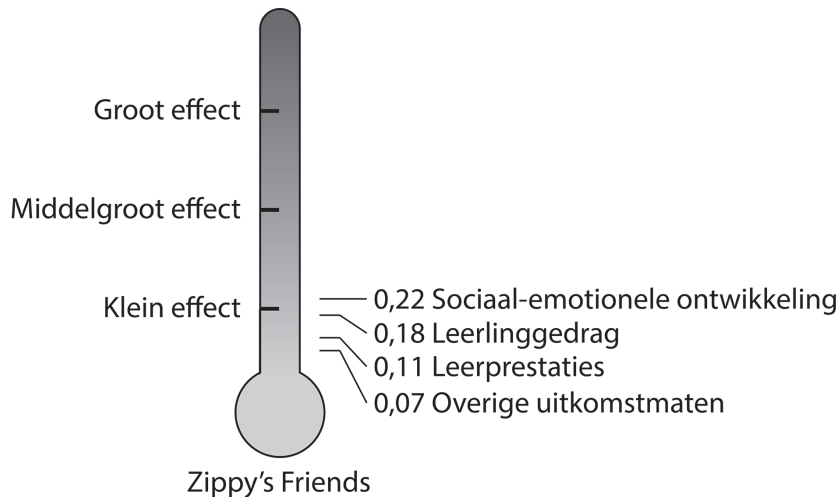
Zippy's Friends

Nederlandse variant: Zippy's Vrienden

Oordeel Nederlands Jeugdinstituut: "Goed onderbouwd"

Categorieën in onze meta-analyse: 4 (sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen)

Resultaat van onze meta-analyse:



Beschrijving van het Nederlandse programma Zippy's Vrienden

Het doel van Zippy's Vrienden is het verbeteren van 'coping'-vaardigheden en het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden, om uiteindelijk te voorkomen dat kinderen (later) psychosociale en/of emotionele problemen of stoornissen ontwikkelen (zie Panis, 2011). Het lespakket bestaat uit 24 lessen voor de groepen 2 t/m 4. De leerkrachten krijgen vooraf een training van een dag, maar worden ook tijdens de uitvoering van het programma ondersteund. Het programma bestaat uit zes thema's: 1) gevoelens, 2) communicatie, 3) vriendschap, 4) conflicten oplossen en omgaan met pesten, 5) omgaan met verandering en verlies, en 6) coping / 'we gaan er mee om' / 'we kunnen het aan'. Net als in het PAD-programma worden verhalen en vertelplaten gebruikt om voor kinderen herkenbare onderwerpen te bespreken, zoals uitsluiting, pesten en vriendschap. De lessen worden één keer per twee weken gegeven, maar kunnen ook korter op elkaar volgen. Ouders krijgen een gids met daarin suggesties voor spelletjes en activiteiten thuis, ter ondersteuning van de op school gegeven lessen.

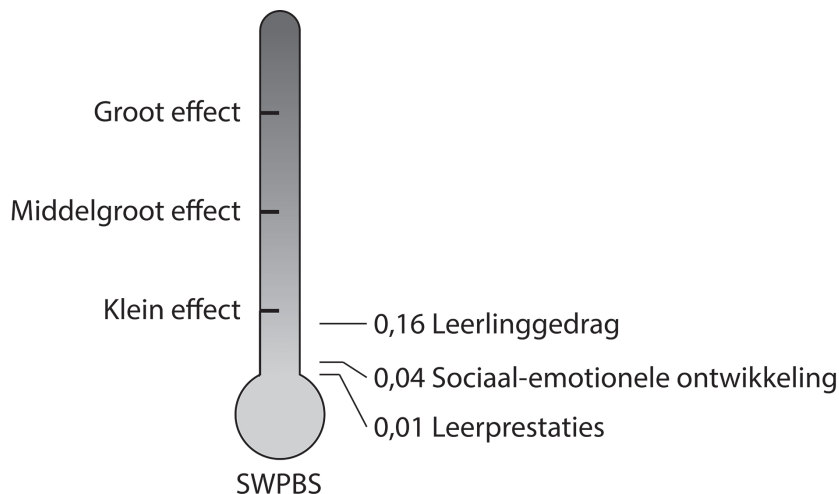
School-Wide Positive Behavior Support

Nederlandse variant: School-Wide Positive Behavior Support

Oordeel Nederlands Jeugdinstituut: "Goed onderbouwd"

Categorieën in onze meta-analyse: 1 (leerkrachtgedrag) en 3 (leerlinggedrag)

Resultaat van onze meta-analyse:



Beschrijving van het Nederlandse programma SWPBS

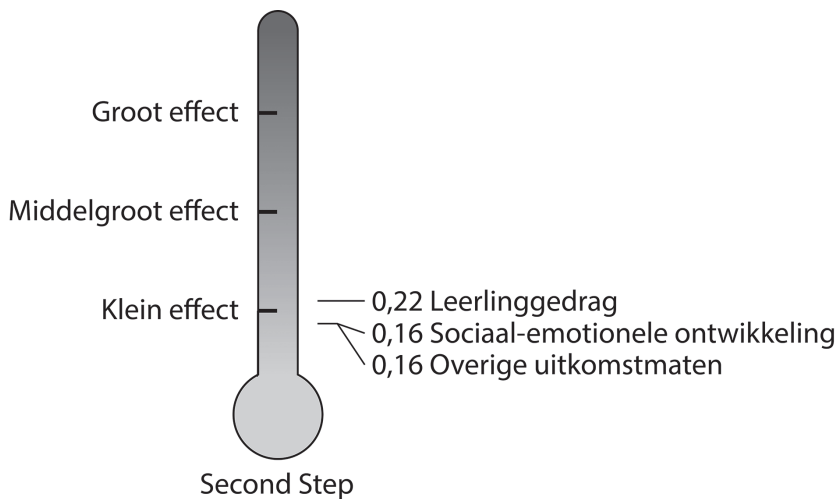
Het bevorderen van sociaal gedrag en het verminderen van gedragsproblemen bij leerlingen is het hoofddoel van SWPBS (zie Van Leeuwen, 2014). Dit programma heeft een schoolbrede, preventieve aanpak, waarbij de nadruk ligt op helderheid wat er qua gedrag van leerlingen verwacht wordt en het actief aanleren en systematisch positief bekrachtigen van gewenst gedrag. Leerkrachten worden toegerust met concrete technieken en hulpmiddelen om eenduidig en effectief sociaal gedrag te bevorderen, bijvoorbeeld door het inzetten van positieve bekrachtiging van gewenst gedrag. Ook ouders worden actief bij de interventie betrokken. De schoolbrede gedragsverwachtingen worden opgeschreven en in de klas en in de school opgehangen, en worden tijdens aparte lessen in de klas behandeld. SWPBS is een intensief programma. Het implementatietraject neemt ongeveer drie jaar in beslag. Er wordt gewerkt met drie typen interventies: schoolbrede interventies voor alle leerlingen ('groen'), selectieve interventies voor kleine groepen risicoleerlingen wat betreft probleemgedrag ('geel'), en individuele interventies voor leerlingen met ernstiger gedragsproblemen ('rood').

Second Step

Geen Nederlandse variant

Categorieën in onze meta-analyse: 3 (leerlinggedrag) en 4 (sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling)

Resultaat van onze meta-analyse:



Beschrijving van het Engelstalige programma Second Step

Second Step is van oorsprong een Engelstalig programma (<http://www.cfchildren.org/second-step.aspx>), maar het is inmiddels vertaald in onder andere het Duits en het Noors (Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein, 2005; Grossman e.a., 1997; Holsen, Smith, & Frey, 2008; Schick & Cierpka, 2005). Het doel van het programma is het voorkomen van ongewenst gedrag (zoals agressie) en het verhogen van pro-sociaal gedrag. Second Step is een schoolbreed programma gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs. Na een trainingsdag voor leerkrachten wordt gestart met het curriculum. Het curriculum bestaat uit een lessenserie van 51 lessen (± 2 lessen per week) waarin drie thema's aan bod komen: 1) empathie-training door aandacht voor 'omgaan met verschillen', 2) impulscontrole en probleemoplossen, en 3) 'anger management' (het omgaan met boosheid). Leerlingen leren bijvoorbeeld door rollenspellen om over hun gedrag en gevoelens na te denken. Ook leren ze om het perspectief van een ander in te nemen. Daarnaast krijgen ze strategieën aangereikt om goed met bepaalde situaties om te kunnen gaan. Voor leerkrachten worden handreikingen geleverd om het geleerde te integreren in overige lesactiviteiten.

4 De resultaten uitgesplitst naar uitkomstmaat

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van ons onderzoek per uitkomstmaat. In dit hoofdstuk kunt u in achtereenvolgens lezen welke interventies de grootste effecten hadden op:

- de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (§ 4.1)
- leerlinggedrag (§ 4.2)
- leerprestaties (§ 4.3)
- motivatie (§ 4.4)
- zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten (§ 4.5)
- taakgerichtheid (time-on-task) (§ 4.6)

4.1 Kijkend naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen

Zitten er in uw klas erg dominante leerlingen samen met teruggetrokken leerlingen of leerlingen die worden afgewezen door medeleerlingen? Wellicht heeft uw klas baat bij het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met een bepaald programma of een bepaalde training.

Wat verstaan we onder de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen?

Sociale ontwikkeling / vaardigheden / competenties (omgaan met anderen)
Emotionele ontwikkeling / vaardigheden / competenties (omgaan met eigen en andermans gevoelens)
Emotieherkenning
Morele sensitiviteit (andermans perspectief kunnen nemen)
Emotieregulatie ('coping')
Empathie (inlevingsvermogen)

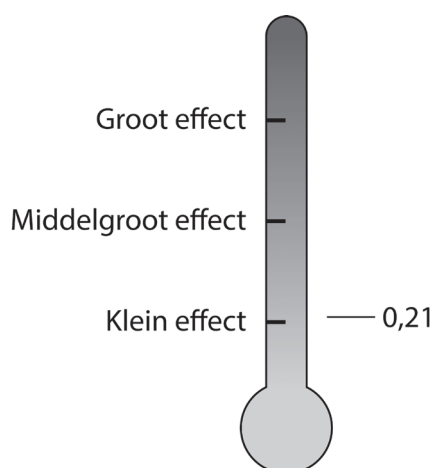
In deze paragraaf gaan wij in op de effecten van interventies (van schoolbrede programma's tot minder intensieve workshops in de eigen klas) op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Hierbij kijken we uiteraard naar de interventies die tot doel hebben om de sociaal-emotionele ontwikkeling te verbeteren. Maar het kan ook zo zijn dat interventies die zich niet expliciet richten op sociaal-emotionele ontwikkeling (maar zich bijvoorbeeld toespitsen op het verbeteren van het gedrag) positieve effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling laten zien. Die betrekken we eveneens in onze bespreking.

Tabel 2: Op welke bronnen baseren we ons?

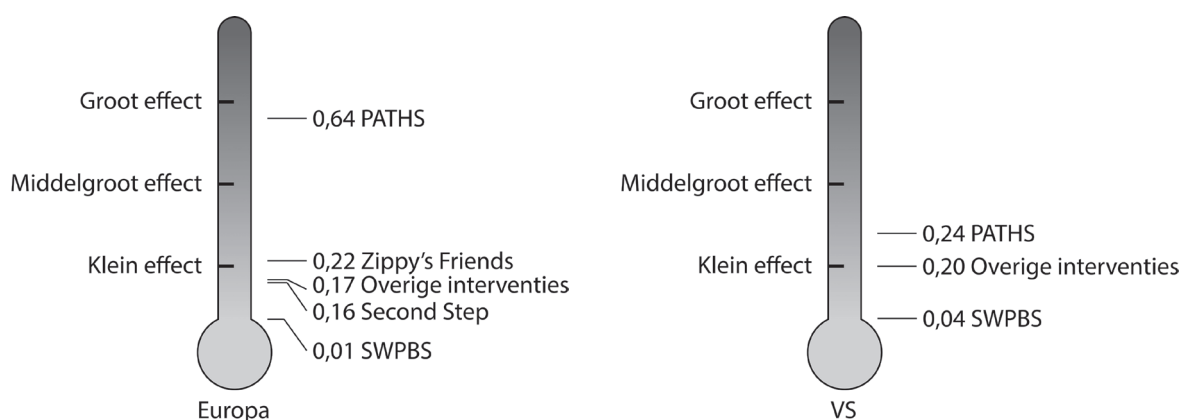
Sociaal-emotionele uitkomsten zijn in 27 interventies onderzocht	
In welke groepen zijn de interventies uitgevoerd?	6× onderbouw én bovenbouw 12× onderbouw (vve t/m groep 3) 9× midden/bovenbouw
Waar zijn de interventies uitgevoerd?	17× Verenigde Staten van Amerika 10× Europa
Wat is de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen die in de interventies onderzocht zijn?	14× onder gemiddeld 8× gemiddeld / boven gemiddeld 5× onbekend
Zijn reguliere leerlingen onderzocht of is alleen gekeken naar het effect op de leerlingen met gedragsproblemen in reguliere klassen?	24× reguliere leerlingen 3× leerlingen met gedragsproblemen
Hoe lang duurden de interventies?	1× korter dan 3 maanden 17× 3 maanden tot een jaar 9× langer dan 1 jaar

Wanneer we het over effecten van interventies hebben zullen we verwijzen naar een getal. Dit getal geeft de effectgrootte aan. We plaatsen dit getal op een thermometer om zo de effectiviteit van de interventies te verduidelijken. Voor de interpretatie van effectgroottes verwijzen we naar paragraaf 1.4.

Onderstaande thermometer laat zien hoe groot het gemiddelde effect van de interventies uit onze meta-analyse is op de sociaal-emotionele uitkomstmaten. Gemiddeld genomen vonden we voor die interventies dus een klein effect.



Programma's die zich (onder meer) richten op de sociaal-emotionele ontwikkeling en die we meerdere keren zijn tegengekomen zijn PATHS (PATHS staat voor Promoting Alternative Thinking Strategies), Zippy's Friends, Second Step en SWPBS (SWPBS staat voor School-Wide Positive Behavior Support). Onderstaande thermometers laten de gemiddelde effecten van deze vier programma's op de sociaal-emotionele uitkomstmaten zien. Er is ook een categorie 'overige interventies' die is meegenomen in de meta-analyse. De resultaten voor Europa en de VS laten we apart zien, omdat deze nogal van elkaar kunnen verschillen (onder meer door verschillen in algemene aanpak op scholen in Europa en in de VS). N.B. hierdoor ontstaat er een verschil met de waarden op de thermometers zoals gepresenteerd in hoofdstuk 3. Deze verschillen komen voort uit het feit dat in hoofdstuk 3 de studies in Europa en in de VS zijn samengenomen om de effectiviteit per programma te berekenen.



In het vervolg van deze paragraaf bespreken we de twee meest effectief bevonden programma's in Europa – PATHS en Zippy's Friends – in wat meer detail.

4.1.1 Meest effectieve programma in Europa: een voorbeeld van PATHS

Het grootste effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen zagen we bij het PATHS programma. De sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen verbeterde aanzienlijk (gemiddeld genomen) door de invoering van het programma.

PAD, de Nederlandse versie van PATHS, is een klassikaal lesprogramma gericht op het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen (zie Ince, 2010; zie ook hoofdstuk 3). Er is materiaal beschikbaar voor alle basisschoolgroepen. Dit materiaal is georganiseerd rondom vier hoofdthema's: zelfbeeld, zelfcontrole, emoties en probleem oplossen. Elke week worden 1 of 2 lessen gegeven waarin leerlingen bijvoorbeeld leren hun gevoelens te verwoorden of zelfstandig problemen op te lossen. In totaal zijn 171 lessen beschreven. Daarnaast is er allerlei aanvullend lesmateriaal (zoals knuffels), een handboek voor leerkrachten en een bijpassende cursus die voor ouders georganiseerd kan worden.

Binnen het thema 'herkennen van emoties' – relevant voor het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling – wordt bijvoorbeeld ingegaan op verschillende emoties die situaties en gedrag van anderen bij de leerlingen oproepen. Emotie-woorden zoals blij, verdrietig, teleurgesteld worden aan de hand van verhalen en vertelplaten besproken. Daarnaast is er ruimte om

eigen ervaringen te delen. Jongere leerlingen kunnen ‘emotie-kaartjes’ gebruiken om hun emoties te uiten. Leerlingen mogen ook aangeven dat hun gevoel ‘privé’ is en dat ze hun gevoel even niet willen delen. De centrale gedachte binnen dit programma is dat leerlingen leren dat het uiten van emoties (zowel prettige als nare) altijd mag, maar dat niet elk gedrag is toegestaan. In leergesprekken wordt dit verder besproken met de leerlingen, bijvoorbeeld als er zich situaties voordoen waarin leerlingen gedrag verbinden aan hun emotie (bv. een leerling duwen als ze boos zijn). Naast klassikale lessen wordt de lesstof dus geïntegreerd in de dagelijkse klaspraktijk.

Aanvullende informatie

De Europese resultaten voor sociaal-emotionele uitkomstmaten zijn gebaseerd op twee studies (Turkije en het Verenigd Koninkrijk), waarbij in de Turkse studie (Arda & Ocak, 2012) drie verschillende sociaal-emotionele uitkomstmaten zijn meegenomen. In die studie is gekeken naar de effectiviteit van Preschool PATHS, met andere woorden, in de kleutergroepen. In de andere studie, uitgevoerd in het Verenigd Koninkrijk, werden de effecten van PATHS in de middenbouw onderzocht (Curtis & Norgate, 2007).

Op de website van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) wordt dit programma gekwalificeerd als “Effectief volgens goede aanwijzingen” (wat dit precies betekent wordt uitgelegd in hoofdstuk 3). Op de website wordt verder onder meer verwezen naar twee Nederlandse onderzoeken. Deze onderzoeken zijn echter niet meegenomen in onze meta-analyse aangezien zij niet zijn gepubliceerd in (inter)nationale peer-reviewed tijdschriften. Het derde onderzoek waar het NJI naar verwijst betreft een studie naar het gedrag van leerlingen; zie meer hierover in de volgende paragraaf.

4.1.2 Tweede effectieve programma in Europa: een voorbeeld van Zippy’s Friends

Een ander effectief programma – zij het minder effectief dan PATHS in internationale studies – is Zippy’s Friends. De sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen verbeterde (gemiddeld genomen) door de invoering van het programma.

Het doel van Zippy’s Vrienden, de Nederlandse versie van Zippy’s Friends, is het verbeteren van ‘coping’-vaardigheden en het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden. Het programma beoogt hiermee te voorkomen dat kinderen (later) psychosociale en/of emotionele problemen of stoornissen ontwikkelen (zie Panis, 2011; zie ook hoofdstuk 3). Anders dan PAD richt Zippy’s Vrienden zich specifiek op de groepen 2 t/m 4. De leerkrachten krijgen vooraf een training van een dag, maar worden ook tijdens de uitvoering van het programma ondersteund. Het lespakket bestaat uit 24 lessen, ontwikkeld rondom zes thema’s: 1) gevoelens, 2) communicatie, 3) vriendschap, 4) conflicten oplossen en omgaan met pesten, 5) omgaan met verandering en verlies, en 6) coping / ‘we gaan er mee om’ / ‘we kunnen het aan’. Net als in het PAD-programma worden verhalen en vertelplaten gebruikt om voor kinderen herkenbare onderwerpen te bespreken, bijvoorbeeld over uitsluiting, pesten en vriendschap. De lessen worden één keer per twee weken gegeven, maar kunnen ook korter op elkaar volgen. Ouders krijgen een gids met daarin suggesties voor spelletjes en activiteiten thuis, ter ondersteuning van de op school gegeven lessen.

Aan de hand van rollenspellen, kringgesprekken, tekenopdrachten en allerlei oefeningen praten leerlingen bijvoorbeeld over hun gevoelens (bv. verdrietig, blij of boos zijn) en leren zij hoe ze hun gevoelens kunnen uiten. Ze leren problemen op te lossen door hun eigen emoties te reguleren ('coping') zodat zijzelf maar ook anderen zich beter voelen. Zo wordt bijvoorbeeld aangeleerd om hulp te vragen als dat nodig is en om hulp te bieden als een ander kind verdrietig is. De leerlingen leren daardoor dat ze zelf veel kunnen doen om een bepaalde situatie te veranderen, zoals pesten op het schoolplein.

Aanvullende informatie:

De Europese resultaten voor sociaal-emotionele uitkomstmaten zijn gebaseerd op drie studies (Noorwegen, Denemarken, Litouwen), waarbij per land twee of drie sociaal-emotionele uitkomstmaten zijn gemeten. In Noorwegen (Holen, Waaktaar, Lervåg, & Ysgaard, 2012) en in Denemarken (Mishara & Ystgaard, 2006) zijn middenbouw leerlingen onderzocht en in Litouwen (Mishara & Ystgaard, 2006) onderbouw leerlingen.

Ook van dit programma is een Nederlandse versie op de markt gebracht onder de naam Zippy's Vrienden. Op de website van het NJI wordt dit programma gekwalificeerd als "Goed onderbouwd" (wat dit precies betekent wordt uitgelegd in hoofdstuk 3). Op de website wordt vervolgens onder meer verwezen naar de studies in Denemarken en Litouwen. Er is geen Nederlandse effectstudie voorhanden.

4.2 Kijkend naar leerlinggedrag

Zitten er in uw klas leerlingen die ongewenst gedrag vertonen, met andere woorden leerlingen die medeleerlingen afleiden, snel ruzie maken, treuzelen met hun werk? Wellicht heeft uw klas baat bij het verbeteren van het leerlinggedrag met een bepaald programma of een bepaalde training.

Wat verstaan we onder leerlinggedrag?

Concentratie / aandacht / hyperactiviteit

Taakgericht gedrag

Externaliserend / internaliserend probleemgedrag (bv. agressie, angst, ordeverstoring gedrag, antisociaal gedrag)

Volgzaamheid (bv. de mate waarin aanwijzingen van de leerkracht worden opgevolgd)

Probleemoplossen (bv. bij sociale conflicten met klasgenoten)

Zelfregulatie van gedrag

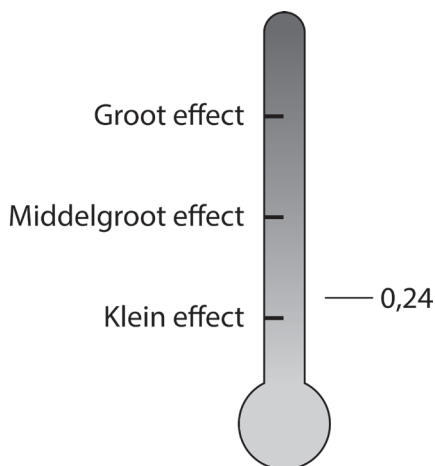
In deze paragraaf gaan wij in op de effecten van interventies (van schoolbrede programma's tot minder intensieve workshops in de eigen klas) op het gedrag van leerlingen. Hierbij kijken we uiteraard naar de interventies die tot doel hebben om leerlinggedrag te verbeteren. Maar het kan ook zo zijn dat interventies die zich niet expliciet richten op leerlinggedrag (maar zich bijvoorbeeld toespitsen op het verbeteren van leerkracht-leerling relaties) positieve effecten op gedrag laten zien. Die betrekken we eveneens in onze bespreking.

Tabel 3: Op welke bronnen baseren we ons?

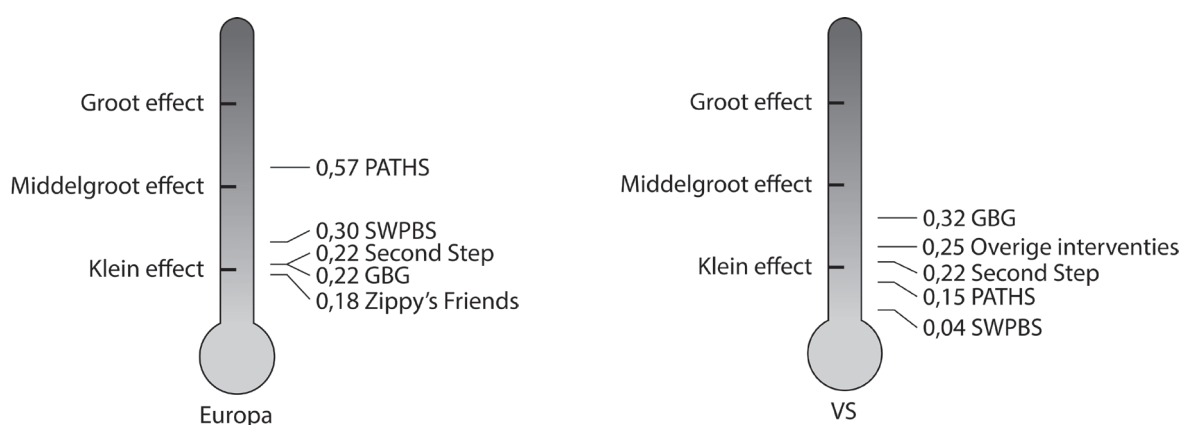
Sociaal-emotionele uitkomsten zijn in 43 interventies onderzocht.	
In welke groepen zijn de interventies uitgevoerd?	9× onderbouw én bovenbouw 19× onderbouw (vve t/m groep 3) 15× midden/bovenbouw
Waar zijn de interventies uitgevoerd?	28× Verenigde Staten van Amerika 15× Europa
Wat is de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen die in de interventies onderzocht zijn?	21× onder gemiddeld 15× gemiddeld / boven gemiddeld 7× onbekend
Zijn reguliere leerlingen onderzocht of is alleen gekeken naar het effect op de leerlingen met gedragsproblemen in reguliere klassen?	35× reguliere leerlingen 5× leerlingen met gedragsproblemen 3× onbekend
Hoe lang duurden de interventies?	4× korter dan 3 maanden 24× 3 maanden tot een jaar 15× langer dan 1 jaar

Wanneer we het over effecten van interventies hebben zullen we verwijzen naar een getal. Dit getal geeft de effectgrootte aan. We plaatsen dit getal op een thermometer om zo de effectiviteit van de interventies te verduidelijken. Voor de interpretatie van effectgroottes verwijzen we naar paragraaf 1.4.

Onderstaande thermometer laat zien hoe groot het gemiddelde effect van de interventies uit onze meta-analyse is op de gedragsuitkomstmaten. Gemiddeld genomen vonden we voor die interventies dus een klein effect.



Programma's die zich (onder meer) richten op leerlinggedrag en die we meerdere keren zijn tegengekomen zijn PATHS (PATHS staat voor Promoting Alternative Thinking Strategies), GBG (GBG staat voor Good Behavior Game), Second Step, Zippy's Friends en SWPBS (SWPBS staat voor School-Wide Positive Behavior Support). Onderstaande thermometers laten de gemiddelde effecten van deze programma's op de gedragsuitkomstmaten zien. Er is ook een categorie 'overige interventies' die is meegenomen in de meta-analyse. De resultaten voor Europa (inclusief 1 Canadese studie waarin het GBG programma gebruikt is³) en de VS laten we apart zien, omdat deze nogal van elkaar kunnen verschillen (onder meer door verschillen in algemene aanpak op scholen in Europa en in de VS). N.B. hierdoor ontstaat er een verschil met de waarden op de thermometers zoals gepresenteerd in hoofdstuk 3. Deze verschillen komen voort uit het feit dat in hoofdstuk 3 de studies in Europa en in de VS zijn samengenomen om de effectiviteit per programma te berekenen.



In het vervolg van deze paragraaf bespreken we de twee meest effectief bevonden programma's in Europa – PATHS en SWPBS – in wat meer detail. Hierbij merken we op dat uit de meta-analyse bleek dat de verschillen tussen de programma's niet zo groot waren. Dat wil zeggen, alle programma's waren ongeveer even effectief in het verbeteren van leerlinggedrag.

4.2.1 Meest effectieve programma in Europa: een voorbeeld van PATHS

Het grootste effect op het gedrag van leerlingen zagen we bij het PATHS programma. Het leerlinggedrag verbeterde (gemiddeld genomen) door de invoering van het programma.

PAD bestaat uit een klassikaal lesprogramma waarmee scholen op systematische en planmatige wijze de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen kunnen bevorderen (zie Ince, 2010). Er is materiaal beschikbaar voor alle basisschoolgroepen, georganiseerd rondom vier hoofdthema's: zelfbeeld, zelfcontrole, emoties en probleem oplossen (zie ook hoofdstuk 3 en 4.1 voor meer informatie over dit programma).

³ In de meta-analyse is oorspronkelijk de indeling VS versus niet-VS (o.a. Europa en Canada) gebruikt, waardoor voor dit resultaat ook één Canadese studie is meegenomen in de analyses.

Het thema zelfcontrole – relevant voor het verbeteren van het leerlinggedrag – wordt behandeld in de onderbouw. Aan de hand van dierenverhalen wordt het principe van zelfcontrole gepresenteerd. Zo leren kinderen impulsieve reacties te onderdrukken (“stop, wordt rustig en denk na”), bijvoorbeeld als ze boos zijn. Dit doen zij door middel van rollenspellen, kringgesprekken en creatieve verwerking. Naast klassikale lessen wordt de lesstof geïntegreerd in de dagelijkse klaspraktijk. Kinderen worden gestimuleerd zelfcontrole uit te oefenen wanneer een probleem zich voordoet. Hierbij prijst de leerkracht de reactie. Vervolgens worden de kinderen aangemoedigd een zelfbedacht alternatief uit te voeren. In de school wordt daarnaast een time-outplek gecreëerd waar kinderen uit eigen beweging naartoe kunnen gaan (zelfsturing).

Aanvullende informatie

De Europese resultaten voor leerlinggedrag zijn gebaseerd op drie studies (Nederland, Turkije en het Verenigd Koninkrijk), waarbij in de Nederlandse studie (Louwe, Van Overveld, Merk, De Castro & Koops, 2007) één gedragsuitkomstmaat meegenomen is, er in de Turkse studie (Arda & Ocak, 2012) drie verschillende uitkomstmaten meegenomen zijn, en in de studie in het Verenigd Koninkrijk vier verschillende uitkomstmaten meegenomen zijn. De Nederlandse studie is in de onderbouw uitgevoerd (leeftijd 6 en 7 jaar), en alleen bij jongens. In de Turkse studie is gekeken naar de effectiviteit van Preschool PATHS, met andere woorden, in de kleutergroepen. In de studie uitgevoerd in het Verenigd Koninkrijk werden de effecten van PATHS in de middenbouw onderzocht (Curtis & Norgate, 2007).

In Nederland is het PAD-programma (Programma Alternatieve Denkstrategieën) een vertaling van het PATHS programma. Op de website van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) wordt PAD gekwalificeerd als “Effectief volgens goede aanwijzingen” (wat dit precies betekent wordt uitgelegd in hoofdstuk 3). Op de website wordt verder onder meer verwezen naar twee Nederlandse onderzoeken. Deze onderzoeken zijn echter niet meegenomen in onze meta-analyse aangezien zij niet zijn gepubliceerd in (inter)nationale peer-reviewed tijdschriften. Het derde onderzoek waar het NJI naar verwijst is wel in onze meta-analyse meegenomen (Louwe e.a., 2007).

4.2.2 Tweede effectieve programma in Europa: een voorbeeld van SWPBS

Een ander effectief programma – zij het minder effectief dan PATHS – is SWPBS. De afkorting van SWPBS verwijst naar School-Wide Positive Behavior Support. Het gedrag van leerlingen verbeterde (gemiddeld genomen) door de invoering van het programma. N.B. In de meta-analyse is slechts één Europese studie opgenomen. De resultaten van die studie waren positief; daarom hebben we ervoor gekozen ook SWPBS hier te bespreken. De studies naar SWPBS uitgevoerd in de Verenigde Staten lieten nauwelijks positieve effecten zien (zie ook paragraaf 3.2).

Het hoofddoel van SWPBS is het bevorderen van sociaal gedrag en het verminderen van gedragsproblemen bij leerlingen (zie Van Leeuwen, 2014; zie ook hoofdstuk 3). Dit programma heeft een schoolbrede, preventieve aanpak. De nadruk ligt op het expliciteren van gedragsverwachtingen en het actief aanleren en systematisch positief bekrachtigen van gewenst gedrag. Leerkrachten worden toegerust met concrete technieken en hulpmiddelen om eenduidig en effectief sociaal gedrag te bevorderen, bijvoorbeeld door het bekrachtigen van gewenst gedrag. Ook ouders

worden actief bij de interventie betrokken. De schoolbrede gedragsverwachtingen worden opgeschreven en in de klas en in de school opgehangen, en worden tijdens aparte lessen in de klas behandeld. SWPBS is een intensief programma; het implementatietraject neemt ongeveer drie jaar in beslag. Er wordt gewerkt met drie typen interventies: schoolbrede interventies voor alle leerlingen ('groen'), selectieve interventies voor kleine groepen risicoleerlingen wat betreft probleemgedrag ('geel'), en individuele interventies voor leerlingen met ernstiger gedragsproblemen ('rood').

De groene basisaanpak van SWPBS – relevant voor het verbeteren van leerlinggedrag – richt zich bijvoorbeeld op het creëren van een positief basisklimaat in de school. Het schoolteam kiest een aantal gedeelde waarden (bijvoorbeeld respect) waaruit een aantal positief geformuleerde gedragsverwachtingen worden opgesteld voor alle plekken in en om de school. De gedragsverwachtingen worden actief aan alle leerlingen aangeleerd en veelvuldig herhaald in aparte lessen. Gewenst gedrag wordt systematisch positief bekrachtigd met een compliment of een fiche (om te sparen voor een beloning), vooral bij leerlingen die het moeilijk vinden gewenst gedrag te vertonen. Ongewenst gedrag wordt genegeerd (d.w.z. minimale aandacht geven aan ongewenst gedrag) ofwel actief begrensd (d.w.z. de leerling laten kiezen tussen het gedrag bijstellen of een consequentie, bijvoorbeeld een vervelend klusje doen).

Uit de publicatie van Van Leeuwen (2014) blijkt dat het programma de 'Vreedzame school' veel overeenkomsten vertoont met SWPBS. Ook het programma 'Taakspel' kent enkele overeenkomsten.

Aanvullende informatie:

De Europese resultaten voor gedrag zijn gebaseerd op één studie uitgevoerd in Noorwegen, waarbij drie gedragsuitkomstmaten zijn gemeten. In de studie (Sørli & Ogden, 2007) zijn bovenbouwleerlingen onderzocht.

In Nederland is het programma onder dezelfde naam (SWPBS) op de markt gebracht. Op de website van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) wordt SWPBS gekwalificeerd als "Effectief volgens goede aanwijzingen" (wat dit precies betekent wordt uitgelegd in hoofdstuk 3). Op de website wordt verder onder meer verwezen naar verschillende Amerikaanse studies die deels ook in onze meta-analyse zijn opgenomen. Er wordt op de website wel genoemd dat het programma ook in Noorwegen is gestart, maar het onderzoek van Sørli en Ogden (2007) waar wij ons hier op baseren wordt niet expliciet genoemd. Er is geen Nederlandse effectstudie voorhanden.

4.3 Kijkend naar de leerprestaties

Blijven de prestaties van de leerlingen in uw klas achter bij uw verwachtingen? U kunt de leerprestaties van uw leerlingen dan mogelijk verbeteren door een beter leerklimaat te scheppen, waarin leerlingen goed met elkaar omgaan en er geen tijd verloren gaat aan ordeverstoringen. Hiervoor zijn speciale programma's en trainingen ontwikkeld.

Wat verstaan we onder leerprestaties?
Scores op gestandaardiseerde tests (vaak vakspecifiek, bv. rekentoetsen of begrijpend lezen toetsen)
Metingen van algemene academische vaardigheden / cognitieve competentie
Rapportcijfers
Schattingen van leerprestaties door de leerkracht

In deze paragraaf gaan wij in op de effecten van interventies (van schoolbrede programma's tot minder intensieve workshops in de eigen klas) op de leerprestaties van leerlingen. Hierbij kijken we uiteraard naar de interventies die tot doel hebben om de leerprestaties te verbeteren. Maar het kan ook zo zijn dat interventies die zich niet expliciet richten op leerprestaties (maar zich bijvoorbeeld toespitsen op het verbeteren van het gedrag) positieve effecten op de leerprestaties laten zien. Die betrekken we eveneens in onze bespreking.

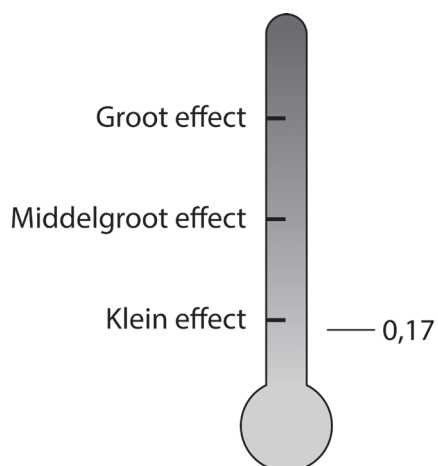
Tabel 4: Op welke bronnen baseren we ons?

Leerprestaties zijn in 17 interventies onderzocht	
In welke groepen zijn de interventies uitgevoerd?	4x onderbouw én bovenbouw 6x onderbouw (vve t/m groep 3) 7x midden/bovenbouw
Waar zijn de interventies uitgevoerd?	15x Verenigde Staten van Amerika 2x Europa
Wat is de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen die in de interventies onderzocht zijn?	10x onder gemiddeld 4x gemiddeld / boven gemiddeld 3x onbekend
Zijn reguliere leerlingen onderzocht of is alleen gekeken naar het effect op de leerlingen met gedragsproblemen in reguliere klassen?	15x reguliere leerlingen 2x leerlingen met gedragsproblemen
Hoe lang duurden de interventies?	0x korter dan 3 maanden 9x 3 maanden tot een jaar 8x langer dan 1 jaar

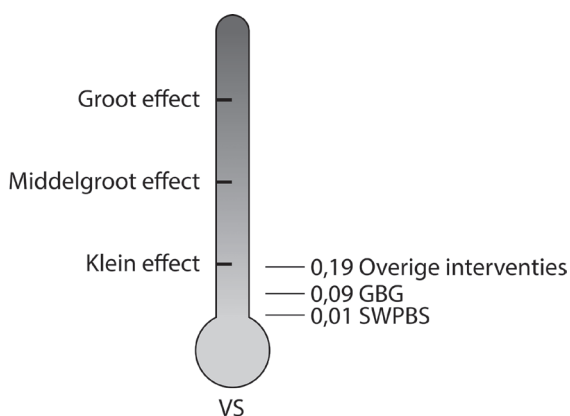
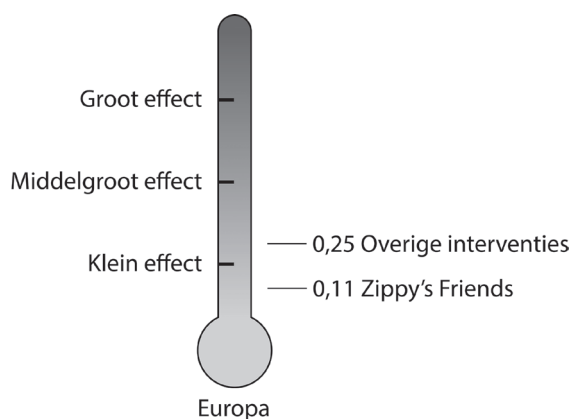
Wanneer we het over effecten van interventies hebben zullen we verwijzen naar een getal. Dit getal geeft de effectgrootte aan. We plaatsen dit getal op een thermometer om zo de effectiviteit

van de interventies te verduidelijken. Voor de interpretatie van effectgroottes verwijzen we naar paragraaf 1.4.

Onderstaande thermometer laat zien hoe groot het gemiddelde effect van de interventies uit onze meta-analyse is op de leerprestaties. Gemiddeld genomen vonden we voor die interventies dus een klein effect.



Programma's die zich (onder meer) richten op de leerprestaties van leerlingen zijn Zippy's Friends, SWPBS (SWPBS staat voor School-Wide Positive Behavior Support) en GBG (GBG staat voor Good Behavior Game). Onderstaande thermometers laten de gemiddelde effecten van deze programma's (indien onderzocht) op de leerprestaties zien. Er is ook een categorie 'overige interventies' die is meegenomen in de meta-analyse. De resultaten voor Europa en de VS laten we apart zien, omdat deze nogal van elkaar kunnen verschillen (onder meer door verschillen in algemene aanpak op scholen in Europa en in de VS). N.B. hierdoor ontstaat er een verschil met de waarden op de thermometers zoals gepresenteerd in hoofdstuk 3. Deze verschillen komen voort uit het feit dat in hoofdstuk 3 de studies in Europa en in de VS zijn samengenomen om de effectiviteit per programma te berekenen.



In het vervolg van deze paragraaf bespreken we het effectief bevonden programma in Europa – Zippy's Friends – in wat meer detail.

4.3.1 Meest effectieve programma in Europa: een voorbeeld van Zippy's Friends

De effectiviteit op de leerprestaties van leerlingen is in Europa enkel onderzocht in het Zippy's Friends programma. Het gevonden effect van Zippy's Friends was positief, maar zeer klein. Dit betekent dat de leerprestaties van leerlingen (gemiddeld genomen) iets verbeterden door de invoering van het programma.

Het doel van Zippy's Vrienden is het verbeteren van 'coping'-vaardigheden en het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden (zie Panis, 2011). Het lespakket bestaat uit 24 lessen voor de groepen 2 t/m 4 (zie ook hoofdstuk 3 en paragraaf 4.1) waarin zes thema's aan bod komen: 1) gevoelens, 2) communicatie, 3) vriendschap, 4) conflicten oplossen en omgaan met pesten, 5) omgaan met verandering en verlies, en 6) coping / 'we gaan er mee om' / 'we kunnen het aan'.

In de module coping / 'we gaan er mee om' / 'we kunnen het aan' wordt alles wat de kinderen hebben geleerd in eerdere modules (bijvoorbeeld over gevoelens, communicatie en vriendschap) samengebracht. Aan de hand van rollenspellen, kringgesprekken, tekenopdrachten en allerlei oefeningen wordt samen gezocht naar verschillende manieren om met problemen om te gaan, anderen te helpen en je aan te passen aan nieuwe situaties. Hoewel deze module niet expliciet gericht is op leerprestaties (geen van de modules is daar expliciet op gericht), is de gedachte dat het goed om kunnen gaan met problemen en het goed kunnen communiceren, bijvoorbeeld als een leerling hulp nodig heeft bij het uitvoeren van een taak, ook een positieve invloed heeft op de prestaties van de leerling.

Aanvullende informatie:

De Europese resultaten voor leerprestaties zijn gebaseerd op één studie, uitgevoerd in Noorwegen. In die studie (Holen, Waaktaar, Lervåg, & Ystgaard, 2013) werden de effecten van Zippy's Friends in de middenbouw onderzocht. In deze studie heeft de leerkracht een inschatting gemaakt van de algemene leervaardigheden van de leerlingen (bijvoorbeeld: 'doet het goed op school', 'begrijpt wat de leerkracht van hem/haar verwacht', 'is goed in rekenen').

Van dit programma is een Nederlandse versie op de markt gebracht onder de naam Zippy's Vrienden. Op de website van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) wordt Zippy's Vrienden gekwalificeerd als "Goed onderbouwd" (wat dit precies betekent wordt uitgelegd in hoofdstuk 3). Op de website wordt verder onder meer verwezen naar de studies in Denemarken en Litouwen. Er is geen Nederlandse effectstudie voorhanden.

4.4 Kijkend naar motivatie

Zijn uw leerlingen niet altijd gemotiveerd om mee te doen met de les? Wellicht heeft uw klas baat bij het verbeteren van de motivatie van leerlingen met een bepaald programma of een bepaalde training.

Wat verstaan we onder motivatie?
Academische motivatie / schoolmotivatie Doeloriëntaties (redenen om te leren) Binding aan school ('commitment to school') Betrokkenheid bij leren ('learning engagement'; enthousiasme over leren)

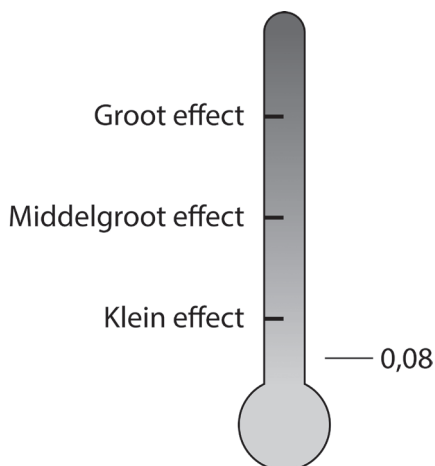
In deze paragraaf gaan wij in op de effecten van interventies (van schoolbrede programma's tot minder intensieve workshops in de eigen klas) op motivatie van leerlingen. Hierbij kijken we uiteraard naar de interventies die tot doel hebben om de motivatie te verbeteren. Maar het kan ook zo zijn dat interventies die zich niet expliciet richten op motivatie (maar zich bijvoorbeeld toespitsen op het verbeteren van het gedrag) positieve effecten op de motivatie laten zien. Die betrekken we eveneens in onze bespreking.

Tabel 5: Op welke bronnen baseren we ons?

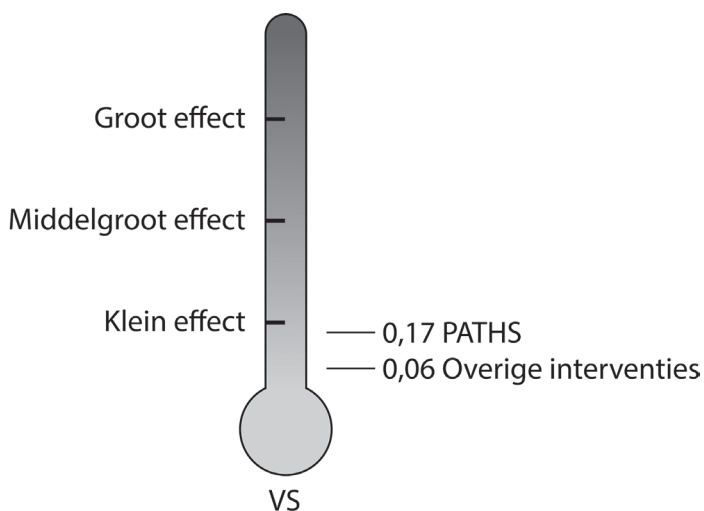
Motivationale uitkomsten zijn in 6 interventies onderzocht	
In welke groepen zijn de interventies uitgevoerd?	2× onderbouw én bovenbouw 2× onderbouw (vve t/m groep 3) 2× midden/bovenbouw
Waar zijn de interventies uitgevoerd?	6× Verenigde Staten van Amerika 0× Europa
Wat is de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen die in de interventies onderzocht zijn?	2× onder gemiddeld 1× gemiddeld / boven gemiddeld 3× onbekend
Zijn reguliere leerlingen onderzocht of is alleen gekeken naar het effect op de leerlingen met gedragsproblemen in reguliere klassen?	6× reguliere leerlingen 0× leerlingen met gedragsproblemen
Hoe lang duurden de interventies?	2× korter dan 3 maanden 2× 3 maanden tot een jaar 2× langer dan 1 jaar

Wanneer we het over effecten van interventies hebben zullen we verwijzen naar een getal. Dit getal geeft de effectgrootte aan. We plaatsen dit getal op een thermometer om zo de effectiviteit van de interventies te verduidelijken. Voor de interpretatie van effectgroottes verwijzen we naar paragraaf 1.4.

Onderstaande thermometer laat zien hoe groot het gemiddelde effect van de interventies uit onze meta-analyse is op de motivationele uitkomstmaten. Gemiddeld genomen vonden we voor die interventies dus een (zeer) klein effect. Uit de meta-analyse bleek dat dit effect niet significant was, dat wil zeggen, dat de motivatie van leerlingen niet significant verbeterde door de interventies.



Een programma dat zich (onder meer) richt op de motivatie van leerlingen is PATHS (PATHS staat voor Promoting Alternative Thinking Strategies). Onderstaande thermometer laat de gemiddelde effecten van dit programma op de motivationele uitkomstmaten zien. Er is ook een categorie 'overige interventies' die is meegenomen in de meta-analyse. We hebben alleen studies gevonden die in de VS zijn uitgevoerd. Daarom kunnen we alleen de resultaten voor de VS laten zien.



Omdat we geen Europese studies hebben gevonden en uit de meta-analyse bleek dat de motivatie van leerlingen niet significant verbeterde door de interventies gaan we hier niet verder in op deze bevindingen.

4.5 Kijkend naar zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten

Zitten er in uw klas leerlingen met weinig zelfvertrouwen? Wilt u graag dat alle leerlingen zich thuis voelen op school? Wellicht heeft uw klas baat bij het verbeteren van het zelfvertrouwen van leerlingen en de acceptatie door klasgenoten met een bepaald programma of een bepaalde training.

Wat verstaan we onder zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten?
Zelfvertrouwen / self-efficacy (geloof in eigen kunnen) Peer acceptatie (in hoeverre leerlingen geaccepteerd worden door klasgenoten)

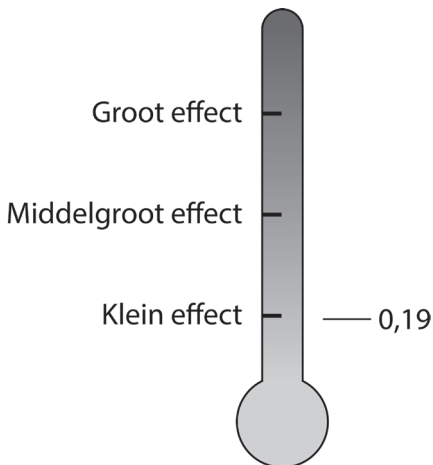
In deze paragraaf gaan wij in op de effecten van interventies (van schoolbrede programma's tot minder intensieve workshops in de eigen klas) op het zelfvertrouwen van leerlingen en de acceptatie door klasgenoten. Hierbij kijken we uiteraard naar de interventies die tot doel hebben om het zelfvertrouwen en de acceptatie door klasgenoten te verbeteren. Maar het kan ook zo zijn dat interventies die zich niet expliciet richten op deze aspecten (maar zich bijvoorbeeld toespitsen op het verbeteren van het gedrag) positieve effecten op het zelfvertrouwen van leerlingen en de acceptatie door klasgenoten laten zien. Die betrekken we eveneens in onze bespreking.

Tabel 6: Op welke bronnen baseren we ons?

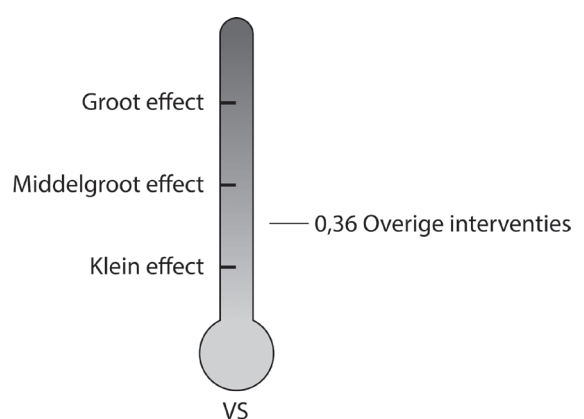
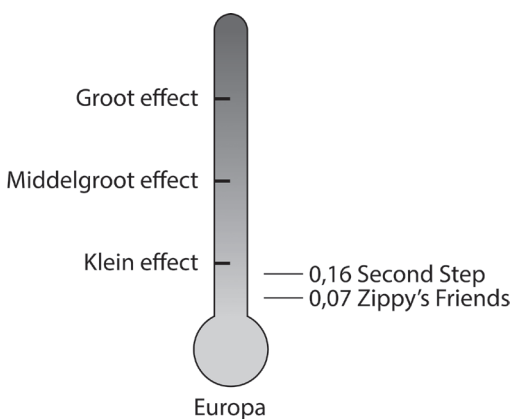
Zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten zijn in 4 interventies onderzocht	
In welke groepen zijn de interventies uitgevoerd?	2× onderbouw én bovenbouw 0× onderbouw (vve t/m groep 3) 2× midden/bovenbouw
Waar zijn de interventies uitgevoerd?	2× Verenigde Staten van Amerika 2× Europa
Wat is de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen die in de interventies onderzocht zijn?	2× onder gemiddeld 2× gemiddeld / boven gemiddeld 0× onbekend
Zijn reguliere leerlingen onderzocht of is alleen gekeken naar het effect op de leerlingen met gedragsproblemen in reguliere klassen?	4× reguliere leerlingen 0× leerlingen met gedragsproblemen
Hoe lang duurden de interventies?	0× korter dan 3 maanden 2× 3 maanden tot een jaar 2× langer dan 1 jaar

Wanneer we het over effecten van interventies hebben zullen we verwijzen naar een getal. Dit getal geeft de effectgrootte aan. We plaatsen dit getal op een thermometer om zo de effectiviteit van de interventies te verduidelijken. Voor de interpretatie van effectgroottes verwijzen we naar paragraaf 1.4.

Onderstaande thermometer laat zien hoe groot het gemiddelde effect van de interventies uit onze meta-analyse is op het zelfvertrouwen van leerlingen en de acceptatie door klasgenoten. Gemiddeld genomen vonden we voor die interventies dus een klein effect. Uit de meta-analyse bleek dat dit effect niet significant was, dat wil zeggen, dat het zelfvertrouwen van leerlingen en de acceptatie door klasgenoten niet significant verbeterde door de interventies.



Programma's die zich (onder meer) richten op zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten zijn Zippy's Friends en Second Step. Onderstaande thermometers laten de gemiddelde effecten van deze programma's (indien onderzocht) op deze uitkomstmaten zien. Er is ook een categorie 'overige interventies' die is meegenomen in de meta-analyse. De resultaten voor Europa en de VS laten we apart zien, omdat deze nogal van elkaar kunnen verschillen (onder meer door verschillen in algemene aanpak op scholen in Europa en in de VS). N.B. hierdoor ontstaat er een verschil met de waarden op de thermometers zoals gepresenteerd in hoofdstuk 3. Deze verschillen komen voort uit het feit dat in hoofdstuk 3 de studies in Europa en in de VS zijn samengenomen om de effectiviteit per programma te berekenen.



In het vervolg van deze paragraaf bespreken we het programma in Europa – Second Step – in wat meer detail. Gezien het feit dat de effectgrootte van Zippy's Friends zeer klein is voor deze uitkomstmaat bespreken wij dit programma hier niet. Voor meer informatie over dit programma (en effecten op andere uitkomstmaten) verwijzen wij u naar hoofdstuk 3 en paragrafen 4.1 en 4.3.

4.5.1 Meest effectieve programma in Europa: een voorbeeld van Second Step

De grootste effectiviteit op het zelfvertrouwen van leerlingen en acceptatie door klasgenoten zagen we bij het Second Step programma. Het zelfvertrouwen van leerlingen verbeterde (gemiddeld genomen) door de invoering van het programma (klein effect), en in enige mate verbeterde ook de acceptatie door klasgenoten (zeer klein effect). Uit de meta-analyse bleek dat het programma echter geen significante verbeteringen liet zien bij de leerlingen voor deze uitkomstmaten.

Het doel van Second Step is het voorkomen van ongewenst gedrag (zoals agressie) en het verhogen van pro-sociaal gedrag. Er is geen Nederlandse versie van dit programma op de markt (zie ook hoofdstuk 3). Desalniettemin bespreken we hier kort de inhoud van het programma. Second Step is een schoolbreed programma gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs. Na een trainingsdag voor leerkrachten wordt gestart met het curriculum. Het curriculum bestaat uit een lessenserie van 51 lessen (± 2 lessen per week) waarin drie thema's aan bod komen: 1) empathie-training door aandacht voor 'omgaan met verschillen', 2) impulscontrole en probleemoplossen, en 3) 'anger management' (het omgaan met boosheid). Leerlingen leren bijvoorbeeld door rollenspellen om over hun gedrag en gevoelens na te denken, leren om het perspectief van een ander in te nemen, en krijgen strategieën aangereikt om goed met bepaalde situaties om te kunnen gaan. Voor leerkrachten worden handreikingen geleverd om het geleerde ook te integreren in andere lesactiviteiten.

Binnen het thema 'omgaan met verschillen' – relevant voor het verbeteren van het zelfvertrouwen van leerlingen en de acceptatie door klasgenoten – staan bijvoorbeeld verschillen en overeenkomsten tussen mensen centraal. Vaak worden kinderen die 'anders' zijn gepest op school. In één van de lessen beantwoorden de leerlingen in spelvorm allerlei vragen en komen zo tot de ontdekking dat ze op sommige gebieden hetzelfde zijn (omdat ze dezelfde dingen lekker of leuk vinden) maar dat ze op andere gebieden juist verschillen van elkaar. Vervolgens krijgen de leerlingen een foto te zien van twee kinderen en moeten ze benoemen waarin deze kinderen verschillen (bijvoorbeeld kleding, uiterlijk), en waarom het kind dat in hun ogen 'anders' is misschien gepest zou worden. Als ze daarna moeten benoemen waarin de kinderen hetzelfde zijn, komen ze erachter dat ook die twee kinderen niet zo veel verschillen, bijvoorbeeld in interesse (ze zijn beide aan het tekenen, zitten beide in groep 5, het zijn allebei meisjes). De les wordt afgesloten met het samen bedenken van oplossingen hoe deze kinderen elkaar beter kunnen leren kennen en ze elkaar dus beter kunnen begrijpen.

Aanvullende informatie:

De Europese resultaten voor zelfvertrouwen en acceptatie door klasgenoten zijn gebaseerd op één studie (Duitsland), waarbij drie uitkomstmaten meegenomen zijn (zelfvertrouwen, eigenwaarde en acceptatie door klasgenoten). De Duitse studie (Schick & Cierpka, 2005) is in de onder- en middenbouw uitgevoerd (leeftijd 6 tot 9 jaar).

Er is ons geen Nederlandse variant van het Second Step programma bekend.

4.6 Kijkend naar taakgerichtheid

Zitten er in uw klas leerlingen die met van alles bezig zijn maar niet met datgene waar ze mee bezig zouden moeten zijn? Wellicht heeft uw klas baat bij het verbeteren van de taakgerichtheid van leerlingen met een bepaald programma of een bepaalde training.

Wat verstaan we onder taakgerichtheid?

Time-on-task (de tijd die leerlingen besteden aan leertaken)

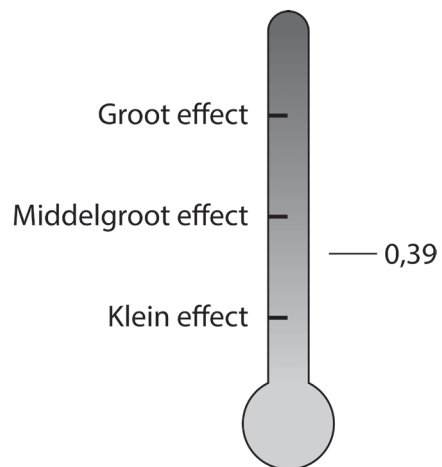
In deze paragraaf gaan wij in op de effecten van één interventie op de taakgerichtheid van leerlingen. De belangrijkste resultaten over de effectiviteit van deze interventie uit ons onderzoek vatten we hier samen.

Tabel 7: Op welke bronnen baseren we ons?

Taakgerichtheid (time-on-task) is in 1 interventie onderzocht	
In welke groepen zijn de interventies uitgevoerd?	0x onderbouw én bovenbouw 1x onderbouw (vve t/m groep 3) 0x midden/bovenbouw
Waar zijn de interventies uitgevoerd?	1x Verenigde Staten van Amerika 0x Europa
Wat is de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen die in de interventies onderzocht zijn?	1x onder gemiddeld 0x gemiddeld / boven gemiddeld 0x onbekend
Zijn reguliere leerlingen onderzocht of is alleen gekeken naar het effect op de leerlingen met gedragsproblemen in reguliere klassen?	1x reguliere leerlingen 0x leerlingen met gedragsproblemen
Hoe lang duurden de interventies?	0x korter dan 3 maanden 1x 3 maanden tot een jaar 0x langer dan 1 jaar

Wanneer we het over effecten van interventies hebben zullen we verwijzen naar een getal. Dit getal geeft de effectgrootte aan. We plaatsen dit getal op een thermometer om zo de effectiviteit van de interventies te verduidelijken. Voor de interpretatie van effectgroottes verwijzen we naar paragraaf 1.4.

Onderstaande thermometer laat zien hoe groot het effect van de interventie uit onze meta-analyse is op de taakgerichtheid van leerlingen. We vonden voor die interventie een klein tot middelgroot effect.



We hebben één enkele studie gevonden die in de VS is uitgevoerd (Conner e.a., 2010). Omdat we geen Europese studies hebben gevonden gaan we hier niet verder in op de resultaten van de Amerikaanse studie.

5 Slotwoord

In dit slotwoord staan we kort stil bij de kern van het hier gepresenteerde onderzoek.

Goed klassenmanagement houdt in dat leerkrachten een leeromgeving creëren waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen op cognitief gebied en op niet-cognitief gebied. Dit kan door middel van klassenregels, maar ook door aandacht te besteden aan 'hoe je met elkaar omgaat'. Wij zagen in ons onderzoek dat er binnen de bestudeerde interventies veel aandacht was voor de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen: deze veronderstelde voorwaarde voor leren kenmerkt tegelijkertijd onze hedendaagse maatschappij waarin vaardigheden als goed kunnen samenwerken en zelfregulatie een belangrijke rol spelen. In deze handreiking (en de meta-analyse waarop deze handreiking gebaseerd is) hebben wij effectieve programma's geïdentificeerd die kunnen worden ingezet ten behoeve van de ontwikkeling van leerlingen op cognitief gebied (zie paragraaf 4.3) en op niet-cognitief gebied (zie paragrafen 4.1, 4.2, 4.4, 4.5 en 4.6). Over het algemeen hebben klassenmanagementinterventies een positief effect op leerlingen, onafhankelijk van de precieze inhoud van de interventies. Dat slechts kleine effecten gevonden zijn ligt deels aan het feit dat naar alle leerlingen in de klas is gekeken, ook naar leerlingen die zich al goed gedroegen. Dat we desondanks positieve effecten van de interventies hebben gevonden geeft aan dat vrijwel alle leerlingen profiteren van effectief klassenmanagement.

Zoals wij in de inleiding van dit boek al aangaven zijn niet alle aspecten van klassenmanagement even uitgebreid onderzocht. Zo hadden we graag meer gedegen uitgevoerde studies gevonden die de effecten van klassenmanagementstrategieën of bepaalde klassenmanagementprogramma's op de motivatie van leerlingen of op de taakgerichtheid van leerlingen hadden bekeken. Ook hadden we u graag voorzien van inzicht in de effectiviteit van veelgebruikte Nederlandse programma's zoals de Vreedzame School. Soms is hiernaar (nog) geen wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd of voldeed het uitgevoerde onderzoek niet aan onze kwaliteitseisen (zie hoofdstuk 1). Deze kwaliteitseisen vonden wij noodzakelijk om de effecten van de verschillende studies onderling goed te kunnen vergelijken. Ons overzicht van effectieve interventies is daarom mogelijk niet compleet. Studies waarin geen experimentele opzet gebruikt is kunnen desondanks waardevolle en bruikbare informatie voor scholen opleveren, maar zijn dus niet in ons onderzoek meegenomen.

Door de gevolgde aanpak in ons onderzoek, waar strenge kwaliteitseisen voor de effectstudies gebruikt zijn, wordt het mogelijk om bestaande informatie uit eerder uitgevoerde effectstudies statistisch samen te vatten (met andere woorden, een meta-analyse uit te voeren) en dus om met enige zekerheid iets over de aantoonbare effectiviteit van beschreven interventies te zeggen. We geven hiermee een 'helicopterview' op de effectiviteit van een aantal bestaande klassenmanagementstrategieën en -programma's, ofwel programma's waarin verschillende klassenmanagementaspecten aan bod komen. We hopen daarom dat deze handreiking leerkrachten en scholen kan helpen om effectieve en passende interventies te kiezen voor hun klas of school.

Graag sluiten we af met de constatering dat wij in ons onderzoek verscheidene positieve effecten van klassenmanagementstrategieën en klassenmanagementprogramma's hebben gevonden, met name op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Literatuur

- Arda, T.B., & Ocak, Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking Strategies—PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 2691-2698.
- Arends, A. (2014). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill Education.
- Connor, C.M., Ponitz, C.C., Phillips, B.M., Travis, Q.M., Glasney, S., & Morrison, F.J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *Journal of School Psychology*, 48, 433-455.
- Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the promoting alternative thinking strategies curriculum at key stage 1. *Educational Psychology in Practice*, 23, 33-44.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Förre, M., & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool. Fundamenten voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Frey, K.S., Nolen, S.B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M.K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *JAMA*, 277, 1605-1611.
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2012). The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: a randomised, controlled study of Zippy's Friends. *Educational Psychology*, 32, 657-677.
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2013). Implementing a universal stress management program for young school children: Are there classroom climate or academic effects? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 420-444.
- Holsen, I., Smith, B.H., & Frey, K.S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29, 71-88.
- Ince, D. (2010). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (2012). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kelshaw-Levering, K., Sterling-Turner, H.E., & Henry, J.R. (2000). Randomized interdependent group contingencies: Group reinforcement with a twist. *Psychology in the Schools*, 37, 523-533.
- Klamer-Hoogma, M. (2012). *Klassenmanagement*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Korpershoek, H., Harms, G.J., De Boer, H., Van Kuijk, M.F., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.
- Louwe, J.J., Van Overveld, C.W., Merk, W., De Castro, B.O., & 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, 277-292.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.
- Mishara, B., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110-123.
- Panis, M. (2011). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Zippy's Vrienden'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11, 157-165.
- Sørli, M., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 471-492.
- Teitler, P., & Brussel, A. van. (2012). *Lessen in orde op de basisschool. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho bv.
- Van der Sar, R.M. (2004). *Met taakspel lukt het wel. Een tussenrapportage over de effecten van taakspel op taakgericht en regelovertrekend gedrag in de klas*. Rotterdam, the Netherlands: Pedologisch Instituut, CED-Groep.
- Van Leeuwen, E. (2014). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'School-Wide Positive Behavior Support'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies
- Weinstein, C.S., Romano, M.E., & Mignano, A.J. (2014). *Elementary classroom management. Lessons from research and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Over de auteurs

Hanke Korpershoek (1982) is als Universitair Docent verbonden aan het GION Onderwijs/Onderzoek, onderdeel van de Rijksuniversiteit Groningen. Na het afronden van de Lerarenopleiding Primair Onderwijs volgde zij de studie Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen. In haar onderzoek richt zij zich naast klassenmanagement in het primair onderwijs op het studiekeuzegedrag, de motivatie en schoolbinding van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Mechteld van Kuijk (1985) is als onderzoeker/docent tevens verbonden aan het GION Onderwijs/Onderzoek. Haar promotie-onderzoek betrof het ontwikkelen en evalueren van een leerkrachtnascholing in het primair onderwijs gericht op doelen stellen, opbrengstgericht werken en effectieve leesinstructie. Als onderdeel van haar huidige werkzaamheden werkt Mechteld momenteel aan het Success for All – Nederland project, waar het effectief-gebleken Amerikaanse schoolbrede Success for All programma naar de Nederlandse situatie wordt vertaald. Binnen dit programma (waarin veel aandacht is voor taal/lezen) neemt samenwerkend leren en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen een belangrijke plek in.

Truus Harms (1949) was tot voor kort als senior onderzoeker en universitair docent verbonden aan het GION Onderwijs/Onderzoek, onderdeel van de Rijksuniversiteit Groningen. Zij studeerde af als psycholoog en richtte zich in haar onderzoek voornamelijk op de vormgeving van beroeps-onderwijs en de (motivationale) effecten daarvan op leerlingen.

Hester de Boer (1979) is als onderzoeker verbonden aan het GION Onderwijs/Onderzoek, onderdeel van de Rijksuniversiteit Groningen. Haar onderzoek richt zich op leerkrachtverwachtingen, ambities van ouders, zelfregulerend leren en de implementatie en evaluatie van onderwijsinterventies.

Simone Doolaard (1967) is als universitair docent verbonden aan het GION Onderwijs/Onderzoek. Haar onderzoek richt zich op school- en leerkrachteffectiviteit. Zij ondersteunt in de onderwijspraktijk scholen en leerkrachten bij het doen van praktijkgericht onderzoek. Daarnaast is zij als programmacoördinator verbonden aan de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs van de Rijksuniversiteit, Hanzehogeschool, Stenden en de NHL.

