

## **Bijlage**

### **INHOUD:**

	Pagina
<b>Inleiding op de call: Gedrag en passend onderwijs</b>	2
<b>Hoofdstuk 1 Schoolcultuur</b>	4
<b>Hoofdstuk 2 Het perspectief van de leraar</b>	10
<b>Hoofdstuk 3 Perspectief van de leerling</b>	14

## **Inleiding op de perspectieven: Gedrag en passend onderwijs**

Ron Scholte

Jan Bijstra

Sinds augustus 2014 is de Wet passend onderwijs van kracht. Eén van de doelen van het bijbehorende beleid is dat meer kinderen een plek in het reguliere onderwijs vinden, zodat minder leerlingen naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Uit de Tiende Voortgangsrapportage passend onderwijs kan worden geconcludeerd dat dit beleid inmiddels gevolgen heeft voor de leerlingaantallen in het regulier en het speciaal onderwijs.

In de bij de voortgangsrapportage behorende factsheet stellen Koopman en Ledoux (2016) vast dat de aantallen leerlingen met een lichamelijke handicap en/of een onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag in het (voortgezet) speciaal onderwijs stabiel bleven tot het schooljaar 2014-2015, maar dat ze sindsdien zijn teruggelopen. Met enig voorbehoud schrijven zij dit toe aan de invoering van passend onderwijs.

Deze ontwikkeling, de veranderende aantallen leerlingen, heeft zowel gevolgen voor het regulier als voor het speciaal onderwijs. Voor wat betreft het regulier onderwijs komt uit recent onderzoek naar voren dat passend onderwijs voor veel leraren een belasting is. Van Grinsven en Van der Woud (2016) deden onderzoek naar de ervaringen van leraren. Zij stellen onder andere vast dat 33% van de leraren in het basisonderwijs en 50% van de leraren in het voortgezet onderwijs ronduit negatief of meer negatief dan positief staan tegenover passend onderwijs. Belangrijke knelpunten zijn de extra werkdruk die het met zich meebrengt, het ontbreken van vaardigheden om leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, goed te bedienen, en het gegeven dat de aandacht die deze leerlingen vragen, ten koste gaat van de andere leerlingen (zie ook het advies van de Onderwijsraad: [www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/passend-onderwijs](http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/passend-onderwijs)). Uit het onderzoek van Van Grinsven en Van der Woud blijkt tevens dat leraren vooral de omgang met en aanpak van leerlingen die vóór de invoering van passend onderwijs in het cluster 4 onderwijs zaten, moeilijk vinden. Het gaat dan om leerlingen die een gediagnosticeerde gedragsstoornis hebben volgens de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) of een niet-gediagnosticeerd gedragsprobleem. De overgrote meerderheid van de leraren (ruim boven de 90%) geeft aan dat het niet gemakkelijk is om deze leerlingen in de reguliere klas te houden. Met name de omgang met leerlingen die externaliserend probleemgedrag laten zien, wordt als moeilijk ervaren (Hofstetter & Bijstra, 2014), waarbij tevens het risico bestaat dat leerlingen met internaliserende problemen juist weinig of niet opgemerkt worden.

Voor wat betreft het speciaal onderwijs komt uit een onderzoek van De Boer en Van der Worp (2016) naar voren dat leraren 'verdichting' van de problematiek ervaren. Het gegeven dat meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag doorstromen naar het regulier onderwijs of in het regulier onderwijs blijven, leidt ertoe dat speciale scholen nog vooral leerlingen met zware en complexe problematiek hebben. Deze trend was in feite al vóór de introductie van passend onderwijs zichtbaar: Stoutjesdijk en Scholte (2009) vonden dat de mogelijkheid van rugzakbegeleiding ertoe heeft geleid dat leerlingen met relatief gemakkelijk hanteerbare gedragsproblematiek in het regulier onderwijs blijven en leerlingen met complexe externaliserende problemen doorgaans naar het speciaal onderwijs gaan. Passend onderwijs lijkt deze trend te hebben versterkt.

Kortom, in de woorden van staatssecretaris Sander Dekker in zijn kamerbrief Tiende Voortgangsrapportage (2016): passend onderwijs is nog niet klaar. In de brief worden verschillende voorstellen besproken ter verbetering van passend onderwijs. Het betreffen vooral organisatorische verbeteringen en aanpassingen in wet en regelgeving zoals het realiseren van meer ruimte voor maatwerk mogelijkheden, meer en betere ondersteuning voor leraren en vermindering van onnodige bureaucratie. Het NRO heeft in 2016 het initiatief genomen tot het organiseren van een aantal landelijke bijeenkomsten voor praktijkdeskundigen uit het onderwijsveld. Doel was om ter verbetering van de passend onderwijs praktijk meer zicht te krijgen op de door de werkvloer ervaren prangende kwesties. Centraal daarbij stonden kwesties die betrekking hebben op leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag. Uit deze landelijke bijeenkomsten kwamen drie onderzoeksthema's of perspectieven naar voren die volgens de praktijkdeskundigen nadrukkelijk aandacht verdienen:

1. Perspectief van de schoolcultuur met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag, binnen het regulier en speciaal onderwijs.

2. Perspectief van de leraar met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag.
3. Perspectief van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag, en het toekomstperspectief van deze leerlingen.

De call van NRO richt zich concreet op onderzoek vanuit de bovenstaande perspectieven, en heeft betrekking op leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag. Uitdrukkelijk wordt vermeld dat het onderzoek zich niet beperkt tot het primair onderwijs en dat onderzoek in het voortgezet onderwijs hoog relevant is.

### **Gebruikte bronnen**

- Boer, A. de & Worp, L. van der (2016). *De impact van passend onderwijs op het SO/SBO en het VSO*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek.
- Hofstetter, W. & Bijstra, J.O. (2014). passend onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 3, 132-139.
- Grinsven, V. van & Woud, L. van der (2016). *Rapportage onderzoek passend onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Koopman, P.N.J. & Ledoux, G. (2016). *Factsheet 1. Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs Periode 2011-12 tot en met 2015-16; aantal leerlingen in speciaal en regulier onderwijs en leerlingstromen tussen speciaal en regulier onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016). *Tiende voortgangsrapportage passend onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Stoutjesdijk, R. & Scholte, E.M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 161-169.

## Hoofdstuk 1 Schoolcultuur

Inez Berends

De laatste jaren is er in toenemende mate aandacht voor het thema 'schoolcultuur'. Deze term verwijst in eerste instantie naar de overkoepelende context waarbinnen de onderwijsprofessional zijn didactische handelen in de dagelijkse praktijk vorm geeft. De context wordt bepaald door (zowel de didactische als pedagogische) waarden of normen binnen de onderwijsorganisatie. De schoolcultuur omvat dus de manier waarop deze waarden en normen zich uiten in de interacties van de onderwijsprofessionals onderling of in relatie tot de leerlingen en hun ouders/verzorgers. Vanuit de onderwijspraktijk worden er vragen gesteld over de invloed die de schoolcultuur heeft op zowel het gedrag, het welbevinden als het presteren van leerlingen. Het NRO heeft deze call geïnitieerd om nieuwe antwoorden te genereren voor deze praktijkvragen.

### *Maatschappelijke ontwikkelingen*

In de afgelopen drie jaar zijn twee nieuwe wetten rondom het onderwijs aangenomen die gerelateerd zijn aan de manier waarop de schoolcultuur wordt vormgegeven binnen onderwijsorganisaties.

De inwerkingtreding van de wet passend onderwijs in 2014 heeft nieuwe vragen en hypothesen doen rijzen op het gebied van schoolcultuur en de manier waarop het onderwijs georganiseerd wordt. Doordat gestreefd wordt naar minder verwijzingen van leerlingen richting het speciaal onderwijs, leidt deze wet tot een meer heterogene leerling-populatie binnen de reguliere onderwijsorganisaties. Deze toegenomen diversiteit vraagt meer maatwerk door een leraar in de manier en het niveau waarop de lesstof wordt geïntroduceerd in de klas. Daarnaast krijgt de leraar te maken met meer diversiteit in gedrag binnen één klas, waarop hij eveneens dient aan te sluiten met zijn handelen.

Vervolgens is de wet Veiligheid op school aangenomen in 2015. Scholen zijn sindsdien verplicht de sociale, psychische en fysieke veiligheid van leerlingen te monitoren en een veiligheidsbeleid te hanteren om het welzijn van de leerlingen te kunnen garanderen. Daarnaast is in de wet een expliciete bepaling opgenomen dat scholen een coördinator dienen aan te wijzen, die onder andere aanspreekpunt is wanneer in de school sprake is van pesten. Door de inwerkingtreding van deze wet is meer aandacht voor veiligheidsgevoelens en het ervaren 'schoolklimaat'.

Beide wetten vragen nieuw beleid en visie van de scholen, maar ook nieuwe vaardigheden van de onderwijsprofessionals. Het gaat hierbij om vernieuwingen in het beleid rondom de vormgeving van de schoolcultuur, dat wil zeggen de manier waarop er gedacht wordt over hoe wordt aangesloten op de diversiteit van de onderwijsbehoeften en de manier waarop de (sociale) veiligheid op school geborgd kan worden. Kortom, door maatschappelijke ontwikkelingen is de ondersteuningsbehoefte van onderwijsprofessionals op het gebied van vormgeving van schoolcultuur toegenomen en is er urgentie ontstaan voor het beantwoorden van de vragen van deze professionals op dit gebied.

### *Duiding van het begrip 'schoolcultuur' en de relatie met schoolklimaat en klasklimaat*

De onderwijsraad definieerde de term schoolcultuur in 2007 als "... een geheel van denkmodellen en gedragspatronen " binnen een school (Onderwijsraad, 2007). In de wetenschappelijke literatuur wordt schoolcultuur met betrekking tot gedrag opgevat als het geheel van regels, verwachtingen, en normen en waarden over hoe leerlingen, leraren, en schoolleiding zich hebben te gedragen in verschillende situaties op school (Ferrans & Selman, 2014; Galvan, Spatzier, & Juvonen, 2011). Het schoolklimaat daarentegen verwijst naar de kwaliteit en de kenmerken van hoe leerlingen, leraren, en schoolleiding met elkaar omgaan, kortom de sociaal emotionele omgeving van de school (Cohen, McGabe, Michelli, & Pickett, 2009). Net zoals de schoolcultuur kan ook het schoolklimaat een sterke invloed hebben op het gedrag van leerlingen (Denny et al., 2015).

De term schoolcultuur is in de praktijk een gefacetteerd begrip en kan op meerdere niveaus benaderd worden:

1. de organisatie als geheel, of te wel de visie van de organisatie op de manier waarop het onderwijs georganiseerd is of leerlingen, leraren en leiding met elkaar dienen om te gaan;
2. het team, of te wel de manier waarop de leraren met elkaar omgaan;
3. de onderwijsprofessional en de leerlingen, ouders/verzorgers, of te wel de manier waarop de leraren met de leerlingen en/of hun ouders/verzorgers omgaan;
4. leerlingen onderling, of te wel de manier waarop de leerlingen onderling met elkaar omgaan.

Wat betreft het *eerste niveau*, het niveau van de organisatie als geheel kan gedacht worden aan bijvoorbeeld de onderwijsvisie of de confessionele signatuur van de school. De keuzes die hierin gemaakt zijn, zijn van invloed op de manier waarop de organisatie of de dagelijkse gang van zaken in de klas is ingericht. Zo verschillen scholen in hun visie op het nut van klassikale instructie of de mate waarin de ontwikkeling van de individuele leerling leidend is voor de lesstof die aangeboden wordt. Ook de manier waarop de organisatie de ketensamenwerking met andere (zorg of onderwijs) organisaties vormgeeft, kan onder dit niveau geschaard worden. Een *tweede niveau* waarin de schoolcultuur zich uit is het teamniveau. De concrete mogelijkheden die de teams hebben voor het bevorderen van onderlinge kennisdeling en de manier waarop de onderwijsprofessionals elkaar feedback geven op het handelen zijn bijvoorbeeld kenmerken die indirect van invloed kunnen zijn op de mate waarin leerlingen floreren op school. Het *derde niveau* van de schoolcultuur blijkt uit de manier waarop de relaties tussen onderwijsprofessional en leerling en ouders/verzorgers structureel worden vormgegeven. Hieronder valt bijvoorbeeld de manier van bejegening, variërend van bijvoorbeeld aanspreekvormen tot de manier waarop de contactmomenten met ouders/verzorgers structureel worden vormgegeven. Het *vierde niveau* waarop schoolcultuur zich uit betreft de relaties van de leerlingen onderling: wat wordt hierin verwacht of getolereerd, maar ook de mate waarin deze gedragsverwachtingen in de dagelijkse praktijk worden nageleefd. De vier genoemde facetten staan niet op zich, maar zijn in interactie met elkaar en leiden tezamen idealiter tot de perfecte omgeving voor de leerling om zich optimaal te ontwikkelen.

Ad 1. Over de relatie tussen de visie en het beleid van de organisatie en het gedrag van de leerlingen is relatief weinig bekend. De beschikbare literatuur richt zich met name op het effect op leerprestaties van de leerlingen. Er is in ieder geval enige evidentie aanwezig voor de hypothese dat de manier waarop de leeromgeving op schoolniveau georganiseerd is van invloed kan zijn op zowel de leerprestaties als op het gedrag. Zo blijkt bijvoorbeeld een leeromgeving die de autonomie van kinderen stimuleert een positieve bijdrage te leveren aan leeropbrengsten (Verbeeck, 2010). Hierop voortbouwend is aangetoond dat leerlingen die zelf kunnen bepalen hoe de fysieke leeromgeving is ingericht betere schoolresultaten behalen. Daarnaast blijken zij ook creatiever te worden dan leerlingen die deze invloed niet hebben (Addison et al., 2010; Bancroft et al., 2008, Davies, 2011). Een nog concreter voorbeeld van de invloed van de organisatie van de leeromgeving op het gedrag van leerlingen is het positieve verband dat gevonden is tussen een leeromgeving die fysieke activiteit uitlokt, leervoorwaarden zoals aandacht en executief functioneren en leerresultaten bij leerlingen in het primair onderwijs (Collard e.a., 2014; Hartman e.a., 2015). Het is echter onduidelijk of dit positieve verband ook geldt voor leerlingen met een gedrags- of aandachtstekortstoornis, waarbij het executief functioneren en reguleren van impulsen in aanleg minder sterk ontwikkeld zijn.

Ad 2. Op het tweede niveau, dat van het team van onderwijsprofessionals onderling, is recentelijk aandacht gekomen voor het principe van de professionele leergemeenschap. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft in haar Actieplan 'Leraar 2020' als doelstelling opgenomen dat scholen zich ontwikkelen naar een professionele leergemeenschap. De rationale achter deze beweging is dat een continue onderlinge uitwisseling van kennis en ervaringen tussen onderwijsprofessionals (zowel binnen als buiten de eigen organisatie) leidt tot beter onderwijs en dus tot betere onderwijsresultaten (Lieskamp & Schouten, 2013; Verbiest, 2016).

Als gesproken wordt over de relaties van de onderwijsprofessionals onderling, dan wordt hiermee ook de relatie tussen schoolleiders en onderwijsprofessionals bedoeld. Een effectieve aansturing vanuit de schoolleiders werkt door in beter presteren van de leerling (Gelderblom, 2015). Ook de kwaliteit van sociale relaties tussen de onderwijsprofessionals in een team en met de schoolleider dragen bij aan beter onderwijs (Moolenaar, 2012).

Ad 3. Op het derde niveau gaat het met name om de schoolcultuur rondom interacties met de leerlingen en ouders/verzorgers. Uit onderzoek van Roorda (2012) blijkt dat leraren minder vriendelijk en ondersteunend zijn tegenover storende kinderen. Ten opzichte van terughoudende leerlingen stellen leraren zich dominanter op, waardoor de passieve houding van deze leerlingen verder versterkt wordt. Een negatieve relatie tussen leraar en leerling is een goede voorspeller voor slechte betrokkenheid en lagere schoolprestaties van de leerlingen (zie ook Breeman, Wubbels, van Lier, Verhulst, van der Ende, Maras e.a., 2015). Het is dan ook niet vreemd dat de meeste onderzoeks aandacht de afgelopen jaren is gegaan naar de manier waarop de schoolcultuur rondom de relaties tussen leraar, leerling en zijn ouders/verzorgers, het meest effectief vormgegeven kan worden. Meerdere schoolbrede methodieken zijn op landelijk niveau geïmplementeerd, zoals de Vreedzame School, Taakspel en SWPBS. Deze kaders bieden een overkoepelende werkwijze waarmee de onderwijsprofessionals de leerlingen stimuleren tot gewenst ge-

drag (Haster, Blok, Van Overveld, Van Lier & Oostdam, 2015; Horner, Sugai, Smolkowski, Eber, Nakasato, Todd & Esperanza, 2009; Pauw, 2015). Deze methodieken richten zich in theorie op het vaststellen van een gedeelde waarden en normenset, waar vervolgens een schoolbrede manier van het stimuleren van gewenst gedrag aan gekoppeld wordt. In aanvulling op deze schoolbrede kaders is er bijzondere aandacht voor de manier waarop individuele feedback zo geformuleerd en ingezet kan worden, dat ze bijdragen aan zowel een beter welbevinden van de leerling als verhoogde leerresultaten. Met name feedback op de inhoud of het proces lijken hierbij effectief te zijn (Hattie & Timperly, 2007; Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck, 2006), onder andere omdat zij van invloed lijken te zijn op de overtuiging van de leerling of zijn leerprestaties het resultaat zijn van zijn of haar aangeboren kwaliteiten (fixed mindset) of door oefening ontwikkelde vaardigheden (growth mindset). Daarnaast lijkt dit type feedback het beste te werken omdat zij de metacognitieve processen van de leerling stimuleren. Veel scholen in Nederland hebben het gedachtegoed van Dweck geadopteerd en hun medewerkers geschoold in deze methode, waardoor het onderdeel is geworden van hun schoolcultuur ('zo spreken wij onze leerlingen aan'). Er kunnen echter vraagtekens geplaatst worden bij de mate waarin de theoretische kennis door leraren zondermeer in de praktijk wordt toegepast (van den Brink, Windmuller & Rohaan, 2017).

De manier waarop leraren omgaan met ouders behoort net zo goed tot het derde niveau waarop de schoolcultuur geduid kan worden. Concreet uit zich dit onder andere in de manier waarop scholen de ouderbetrokkenheid stimuleren. Ouderbetrokkenheid is belangrijk voor schoolsucces (Marzano, 2007; Hattie, 2009). Dit geldt voor zowel jongere als oudere leerlingen (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekkink- Marchand, 2013). Door de verdere implementatie van het handelingsgerichte werken in de scholen, is de rol van ouders verder versterkt (Pameijer & de Vries, 2014). Scholen zijn momenteel echter nog zoekende naar concrete aanwijzingen welke technieken effectief zijn bij het verhogen van de ouderbetrokkenheid.

Ad 4. Tot slot verdient de kwaliteit van de relaties van leerlingen onderling de aandacht als onderdeel van de schoolcultuur. Goede onderlinge leerling-relaties en een positief sociaal klimaat draagt bij aan het welbevinden en de onderwijsprestaties van de leerlingen (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Lubbers, van der Werf, Sniijders, Creemers, & Kuyper, 2006). Er is de laatste tien jaar versterkte aandacht gekomen voor het thema pesten. Het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) geeft aan dat 10% van de leerlingen slachtoffer is geweest van pesten in 2016. De gevolgen zijn zeer uiteenlopend en uit zich onder andere in emotionele, psychosomatische en/of psychiatrische klachten. Zowel pesten als gepest worden leidt tot de ontwikkeling van meer ongewenst gedrag, aldus het NJI. Deze effecten kunnen gezien worden als een uitvergroott beeld van de dynamiek die in iedere groep een rol speelt en het resultaat dat deze dynamiek heeft op de individuen binnen deze groep (of te wel, de groepsdynamica).

Wat de school als brede aanpak inzet om op grotere schaal te werken aan verbetering van het zogenoemde sociale klimaat is zeer divers en varieert van systematische incidentenregistratie met daaraan gekoppelde vooraf bepaalde straffen, via het inzetten van medeleerlingen als mediator tot teambuilding-activiteiten. De eerder genoemde schoolbrede methodieken hebben eveneens een visie op hoe op hoger niveau gewerkt kan worden aan het verbeteren van onderlinge leerling-relaties. Welke technieken uiteindelijk effectief zijn in het verbeteren van het sociale klimaat of waarom zij effectief zijn, is nog niet volkomen duidelijk.

#### *Onderzoeksvragen*

Hoewel uit bovenstaande verhandeling blijkt dat er al enige kennis is over het thema schoolcultuur, is deze kennis onvolledig en gefragmenteerd beschikbaar. In 2016 is in opdracht van het NRO een aantal werkbijeenkomsten georganiseerd voor onderwijsprofessionals. Het doel van deze bijeenkomsten was zicht te krijgen op onderzoeksvragen die in de praktijk leven. Uit deze werkgroepen kwam naar voren dat scholen inderdaad vragen hebben over het thema schoolcultuur, concreet zijn een aantal onderzoeksvragen geformuleerd die gerelateerd zijn aan het thema schoolcultuur. De onderzoeksvragen hebben betrekking op elk van de vier bovengenoemde niveaus.

#### 1.a) Wat kenmerkt een goede schoolcultuur in relatie tot gedrag van leerlingen?

Welke aspecten van de schoolcultuur (de aansturing vanuit het MT, het teamfunctioneren, etc.) zijn van invloed op het gedrag van de leerlingen in de school. Zijn er schoolcultuurfactoren die gewenst gedrag uitlokken of bevorderen bij de leerlingen of die de mate waarin incidenten en problemen optreden positief en negatief beïnvloeden?

1.b) Wat is de samenhang tussen schoolcultuur en ervaren schoolklimaat, waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen de objectieve schoolcultuur en de subjectieve beleving daarvan. In hoeverre vospellen schoolcultuur en schoolklimaat het gedrag van leerlingen, en in hoeverre heeft het gedrag van leerlingen invloed op schoolcultuur en schoolklimaat?

2) In hoeverre heeft de schoolcultuur opgevat als de wijze waarop leidinggevenden en leraren met elkaar omgaan, uiteindelijk invloed op het gedrag van leerlingen

3) Op het derde niveau dat te onderscheiden is bij de schoolcultuur spelen vragen een rol die zich richten op de relatie tussen schoolleiding en professionals aan de ene kant en leerlingen met hun ouders/verzorgers aan de andere kant. Belangrijke vragen zijn onder andere in hoeverre schoolbrede methodieken gericht op cultuurverandering binnen de school wat betreft gedrag van leerlingen, een verandering met zich meebrengen in de manier waarop onderwijsprofessionals, leerlingen en ouders/verzorgers met elkaar omgaan.

4) Op het vierde niveau van de schoolcultuur staan vragen centraal die zich richten op de interacties tussen leerlingen. Voorbeelden van belangrijke vragen zijn in hoeverre het klasklimaat invloed heeft op het gedrag van leerlingen en vice versa, en in hoeverre het klasklimaat niet alleen direct maar ook indirect (via schoolklimaat en schoolcultuur) invloed heeft op leerlinggedrag.

Naast deze meer overkoepelende vragen over de relatie tussen schoolcultuur en optimaal gedrag van de leerlingen, zijn er twee meer specifieke vragen gesteld:

1. Wat is het effect van sport op gedragsproblemen? Sommige scholen hebben sportklassen, waarin kinderen met een aandachtstekortstoornis oververtegenwoordigd lijken. Is de sportklas een oplossing voor kinderen met aandachts- of gedragsproblemen?
2. Wat is het effect van heterogene of homogene klassensamenstelling? Kunnen leerlingen (met name in het cluster 4 onderwijs) beter per type gedragsprobleem/ onderwijsbehoefte bij elkaar geplaatst worden of beter ingedeeld worden op didactisch niveau?

Het NRO geeft prioriteit aan beantwoording van bovenstaande vragen binnen dit thema. De vragen kunnen sectorspecifiek worden beantwoord (voor po en vo) en zowel voor regulier als speciaal onderwijs.

### **Gebruikte bronnen**

Addison, N., Burgess, L., Steers, J., Trowell, J. (2010). *Understanding Art Education: Engaging reflexively with practice*. London: Routledge.

Bakker, J.T.A., Denessen, E.J.P.G., Dennissen, M.H.J., & Oolbekkink-Marchand, H.W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud University.

Bancroft, S., Fawcett, M., Hay, P. (2008). *Researching children researching the world: 5x5x5 = creativity*. Stoke on Trent: Trenham Books.

Breeman, L.D., Wubbels, T., van Lier, P.A.C., Verhulst, F.C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J.A.B. & Tick, Nouchka (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology, 53* (1), 87-103.

Brink, D. van den, Windmuller, I.M.H. & Rohaan, E.J. (2017). Feedback geven in de context van opbrengstgericht werken. Geraadpleegd op 20 januari 2017 van [http://www.wur.nl/upload\\_mm/5/b/9/0e277a11-c1eb-4b29-a2b1-d9a2ce03b5d3\\_149liFeedbackgevenvdBrink.pdf](http://www.wur.nl/upload_mm/5/b/9/0e277a11-c1eb-4b29-a2b1-d9a2ce03b5d3_149liFeedbackgevenvdBrink.pdf).

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111* (1), 180-213.

Collard, D.C.M., Boutkan, S., Grimberg, L., Lucassen, J.M.H., & Breedveld, K. (2014). *Effecten van sport en bewegen op de basisschool : voorstudie naar de relatie tussen sport en bewegen op school en schoolprestaties*. Utrecht: Mulier Instituut.

<https://www.kennisbanksportenbewegen.nl/?file=3678&m=1422883370&action=file.download>.

Denny, S., Peterson, E.R., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., Ameratunga, S., Clark, T., & Tacciano Milfont (2015) Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence*, 14, 245-272, DOI: 10.1080/15388220.2014.910470

Ferrans, S.D., & Selman, R.L. (2014). How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of bullying. *Harvard Educational Review*, 84, 162-188.

Gelderblom, G. (2015). Lerende leraren en de rol van de schoolleiding. Het versterken van de onderwijskwaliteit door het professionaliseren van leraren. *Basisschool management*, 7, 4-8.

Hartman, E., Greeff, J.W. de, Verburgh, L., Meijer, A., Fels, I.M.J. van der, Smith, J. e.a. (2015). *Effecten van fysieke activiteit op cognitie en de hersenen van kinderen in het primair onderwijs* (online pdf). Universitair Medisch Centrum Groningen, Rijksuniversiteit Groningen en Vrije Universiteit.

Haster, M., Blok, H., Van Overveld, K., Van Lier, P. & Oostdam, R. (2015). Preventie van gedragsproblemen bij leerlingen in het basisonderwijs. Effecten van Taakspel en Taakspel-plus-PAD. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 54, 506-516.

Hattie (2009). *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London/New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112

Horner, R.H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd A.W., Esperanza, J. (2009) A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11,133-144

Galván, A., Spatzier, A., & Juvonen, J. (2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 346-353

Lieskamp, M. & Schouten, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Pica.

Lubbers, M.J., Werf, M.P.C. van der, Snijders, T.A.B., Creemers, B.P.M., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, 491 - 512.

Mangels, J. A.; Butterfield, B.; Lamb, J.; Good, C.; Dweck, C. (2006). "Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model". *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 1 (2): 75-86. DOI:10.1093/scan/nsl013.

Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.

Moolenaar, M.N. (2012). A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications. *American Journal of Education*, 119 (1), 7-39.

Onderwijsraad (2007). *Advies De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pameijer, N. de Vries, P. (2014). *School en ouders: samen sterker dan alleen!* Geraadpleegd op 18-01-2017, van <http://wij-leren.nl/ouders-onderwijs.php>

Pauw, L.M.J. (2015). *Werkt de Vreedzame school?* Rotterdam: CED Groep.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. DOI: 10.3102/0034654311421793.



Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 571–645)*. New York: Wiley.

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. Den Bosch: KPC Groep.

Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen: een inleiding*. Apeldoorn: Garant.

## Hoofdstuk 2 Het perspectief van de leraar

Bruno Emans en Els Rietveld-van Santvoord

Leraren in het regulier basis en voortgezet onderwijs geven aan dat zij vooral moeite hebben met leerlingen met externaliserend probleemgedrag. Dit blijkt onder meer uit onderzoek van Van der Wolf (2009). De typeringen 'dwars', 'druk', 'impulsief' en 'agressief' komen sterk naar voren in de door de leraren benoemde problemen. Meer dan 60% van de leraren, werkzaam in het (speciaal) basisonderwijs, blijkt bij het beschrijven van hun 'moeilijkste' leerling aan dergelijk gedrag te denken (Joosten, Verwoerd, Smeets, 2014). Dit leerlinggedrag is belemmerend voor het bereiken van leerresultaten. Voor leraren is het van belang om over de competenties te beschikken om met dit gedrag om te gaan. Door dagelijkse ervaringen met externaliserend gedrag zoeken zij antwoorden op de vraag hoe zij ongewenst gedrag kunnen ombuigen naar gewenst gedrag. In deze call gaan we in op het perspectief van de leraar ten aanzien van dergelijke gedragsbeïnvloeding, zowel binnen het basis-, als het voortgezet onderwijs.

### *Enkele achtergronden*

Er is onder onderwijsprofessionals enige consensus over welk gedrag van leerlingen op school effectief is, gedrag dat hun leren en ontwikkeling bevordert (zie bijvoorbeeld Joosten, 2007). Er is ook bekend dat leraren dit effectieve gedrag bevorderen als zij hun leerlingen duidelijk maken welk gedrag zij verwachten en hen leren hoe ze dat gedrag kunnen laten zien (Lemov, 2010; Onderwijsraad, 2010; Marzano, 2011). Zoals uit de inleiding blijkt, bestaat er ook een gedeeld beeld van probleemgedrag bij leerlingen. Het voorkomen en verminderen van probleemgedrag hangt in belangrijke mate af van het professionele handelen van de leraar (Claasen, et al., 2009; Marzano, 2003). Onder professioneel handelen wordt verstaan dat leraren bewust een bepaalde cyclus hanteren, in plaats van intuïtief te werk te gaan. Evaluatie en reflectie op het eigen handelen in relatie tot het gedrag van de leerling zijn belangrijke ingrediënten van een dergelijke cyclus. Hoewel er veel bekend is over effectief omgaan met probleemgedrag, is het de vraag in hoeverre leraren zulke effectieve strategieën in de praktijk brengen. Joosten, Verwoerd en Smeets (2014) deden hier onderzoek naar en vonden dat leraren rapporteren dat zij over het algemeen vaker een meer effectieve planmatige strategie hanteren dan een korte termijn strategie (een impulsieve reactie gericht op het onmiddellijk laten stoppen van ongewenst gedrag). Maar hierin werden wel verschillen gevonden tussen teams en scholen. Een gezamenlijke aanpak van gedragsproblemen binnen het team is nog geen gemeengoed.

Scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs een lichamelijke handicap en/of een onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag hebben veelal uitgebreidere expertise rondom gedragsbeïnvloeding dan reguliere scholen (Onderwijsraad, 2010). De afgelopen jaren is op deze scholen veel onderzoek gedaan naar interventies en methodieken om gedrag van leerlingen te beïnvloeden. Zeker op reguliere scholen is de in het speciaal onderwijs opgedane kennis vaak nog niet beschikbaar. In het reguliere onderwijs wordt gesproken over leraren die de expertise missen in het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en dan met name leerlingen met onvoorspelbaar externaliserend (dikwijls agressief) gedrag (Hofstetter & Bijstra, 2014). Leraren ervaren snel handelingsverlegenheid bij deze groep leerlingen, ondanks de grote inspanningen om de leerlingen tot leren te brengen. Overigens is niet direct gezegd dat wat in het speciaal onderwijs werkt ook kan werken in het reguliere onderwijs.

Naast psychische problemen (zie leerlingperspectief) zijn motivatie en groepsdynamiek ook factoren die een rol kunnen spelen bij gedragsproblematiek en die ook onderling samenhangen. Over motivatie binnen de onderwijscontext is al veel geschreven. Binnen bijvoorbeeld de kennisrotonde van het NRO (<https://www.nro.nl/kennisrotonde/>) zijn de afgelopen tijd veel vragen beantwoord die direct of indirect over motivatie gaan. Theorieën over motivatie (bijvoorbeeld Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000) veronderstellen dat leerlingen gemotiveerd worden als aan drie basisbehoeften wordt voldaan: de behoefte aan positieve relaties, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie. Naast het hechtingsperspectief en het aldus creëren van veiligheid (Bowlby, 1969) wordt ook het belang van deze motivationele aspecten benoemd bij het opbouwen van een positieve relatie tussen leraar en leerling. De afgelopen decennia is er een groot aantal studies geweest die onderzocht hebben in hoeverre de leraar-leerling relatie samenhangt met een gunstige ontwikkeling van leerlingen in het reguliere basisonderwijs (zie voor een uitvoerig overzicht Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Uit deze studies blijkt een duidelijke samenhang tussen deze relatie en zaken als schoolprestaties en betrokkenheid van de leerling op school.

Leerlingen hebben dus onder andere behoefte aan verbondenheid (een goede relatie) met anderen en in de literatuur wordt dat meestal opgevoerd als een goede relatie met de leraar. Ook relaties met leeftijdgenoten (klasgenoten) zijn van groot belang voor de leerlingen (Scholte & van Aken, 2006). Leerlingen leren via positieve sociale interacties dingen als sociale regels en vaardigheden, empathie en ze ervaren verbondenheid en steun. Negatieve sociale relaties kunnen juist als belemmerende of risicofactoren gelden voor een goed functioneren. Een duidelijk voorbeeld is pesten, waarbij overigens niet alleen de slachtoffers grotere kans lopen op minder goed functioneren. Ook de daders lopen risico op latere gedragsproblemen en sociaal emotionele problemen.

Naast de relaties tussen leerlingen onderling en pesten spelen ook de sociale status van leerlingen en de sfeer in de klas een belangrijke rol in de groepsdynamiek. De onderlinge relaties tussen leerlingen en de sfeer in de klas zijn beide bepalend voor het klassenklimaat. Bij sociale status valt te denken aan: welke leerlingen zijn populair, of vallen juist buiten de groep? Uit onderzoek van De Laet (2014) in het reguliere onderwijs komt naar voren dat kinderen die door hun klasgenoten meer populair worden gevonden later een meer negatieve relatie met de leraar hebben. Zoals hierboven beschreven zou de negatievere relatie met de leraar weer kunnen leiden tot een minder gunstige ontwikkeling van de leerlingen.

Het is dus duidelijk dat groepsdynamische factoren een belangrijke rol spelen in het functioneren van de leerlingen en dat ze probleemgedrag kunnen veroorzaken. Naar groepsdynamische processen en het beïnvloeden van deze processen is onderzoek gedaan, echter niet in het speciaal (basis en voortgezet) onderwijs. Een overzicht hiervan kan leraren inzicht en mogelijkheden bieden bij het voorkomen en verminderen van probleemgedrag.

#### *Vragen uit de onderwijspraktijk*

Omdat door het passend onderwijs het regulier onderwijs in toenemende mate geconfronteerd wordt met gedragsproblemen van leerlingen, zijn er in 2016 in opdracht van het NRO bijeenkomsten georganiseerd voor praktijkdeskundigen die de opdracht kregen om binnen hun netwerk of samenwerkingsverband onderzoeksvragen te genereren bij reguliere scholen.

Binnen deze inventarisatie werden ook vragen vanuit het lerarenperspectief gegenereerd. Waar lopen leraren tegenaan, met welke vragen lopen ze in de praktijk rond, en met welke ondersteuning op basis van onderzoek zouden ze zijn geholpen?

Vanuit het perspectief van de leraar is de belangrijkste vraag uit het reguliere basis en voortgezet onderwijs welke competenties de leraar nodig heeft om een leerling met gedragsproblemen tot leren te brengen en optimaal te laten profiteren van het onderwijsaanbod. De vraag is vervolgens of deze competenties overdraagbaar zijn, bijvoorbeeld op het niveau van de leraar of tussen verschillende contexten.

Daarnaast werd in de bijeenkomsten onderkend dat in het speciaal onderwijs expertise is ontwikkeld op het gebied van omgaan met gedragsproblemen en dat er inmiddels een aantal succesvolle methodes en plannen van aanpak bestaan om bepaald probleemgedrag aan te pakken. (Onderwijsraad, 2010). Leraren in het speciaal onderwijs melden dat het probleemgedrag sterk verminderde bij plaatsing van gedragsmoeilijke leerlingen in het speciaal onderwijs. In het reguliere onderwijs is deze expertise nog niet altijd aanwezig. De vraag is welke methodes en gedragsaanpakken werken in de praktijk en in hoeverre deze methodieken geschikt zijn voor het reguliere basis- en voortgezet onderwijs.

Er is ook een aantal meer specifieke vragen gegenereerd vanuit het lerarenperspectief. Een vraag gaat over de groepsdynamiek. Leraren vragen zich af hoe een leraar de interacties tussen leerlingen onderling kan beïnvloeden. Een andere vraag gaat over het vasthouden van de motivatie van leerlingen, en welke onderwijsmethodes daar ondersteunend bij kunnen zijn.

#### *Onderzoeksvragen*

Aanvragers die binnen het thema "gedrag en onderwijs" een onderzoeksvoorstel willen indienen vanuit het lerarenperspectief in relatie tot leerlingen met gedragsproblemen wordt gevraagd om uit te gaan van één of meerdere van onderstaande onderzoeksvragen. Deze hebben zowel betrekking op het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. De doelstelling is om met praktijkgericht onderzoek kennis en concrete producten op te leveren die direct door de betrokkenen in het onderwijs, in dit geval de leraren, kunnen worden gebruikt om hun eigen handelen en competenties te verbeteren.

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de competenties van de leraar om met gedragsproblemen van leerlingen om te gaan.

1. Welke leraarcompetenties zijn nodig om belemmeringen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag op te heffen en hen tot leren te brengen? Zijn deze specifieke leraarcompetenties overdraagbaar?

Bij het beantwoorden van deze onderzoeksvraag gaat het er dus om een helder overzicht te krijgen van effectief handelen van de leraar bij met name externaliserend probleemgedrag van een leerling. Daarbij wordt nadrukkelijk ook gevraagd of deze leraarcompetenties overdraagbaar zijn op het niveau van de leraar of tussen verschillende contexten. Daarbij valt te denken aan het regulier onderwijs versus het speciaal onderwijs, aan verschillende klassengroottes, klassenorganisaties en dergelijke.

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op het vertalen van expertise vanuit het speciaal (basis en voorgezet) onderwijs naar het regulier (basis en voortgezet) onderwijs. In het speciaal onderwijs zijn een aantal succesvolle methodieken/plannen van aanpak ontwikkeld om bepaald probleemgedrag aan te pakken.

2. Werken succesvolle methodieken/aanpakken binnen het speciaal onderwijs om bepaald probleemgedrag aan te pakken ook in het regulier onderwijs? Wat werkt wel en wat werkt niet, en welke factoren dragen bij aan de werkzaamheid? Wat zijn effectieve manieren om dit over te dragen?

Bij de beantwoording van deze vraag zal er een inventarisatie van succesvolle methodieken-/aanpakken worden opgeleverd, met daarbij een overzicht wat daarvan wel en niet in het reguliere onderwijs werkt. Er komen aanbevelingen over een effectieve overdracht van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs.

De derde onderzoeksvraag heeft betrekking op gedrag op groepsniveau en op het beïnvloeden van gedrag tussen leerlingen onderling.

3. Welke invloed hebben de groepsdynamiek en rollenpatronen binnen de klas op de interacties tussen leerlingen onderling? En hoe kan een leraar dat beïnvloeden?

Over groepsdynamica is uiteraard al het nodige bekend, evenals over de invloed van groepsdynamische factoren op het functioneren van een leerling. De beantwoording van de vraag zal zich met name moeten focussen op de rol van groepsdynamica bij het ontstaan van probleemgedrag, en op een overzicht van de mogelijkheden voor de leraar om de groepsdynamiek en de interacties tussen leerlingen te beïnvloeden.

De vierde onderzoeksvraag heeft betrekking op het vasthouden van de motivatie van leerlingen.

4. Welke onderwijsmethoden/aanpak kunnen ondersteunend zijn om leerlingen gemotiveerd te houden?

Over het motiveren van leerlingen is al uitgebreide onderzoeksliteratuur beschikbaar in velerlei contexten. Het feit dat deze vraag desondanks gesteld wordt geeft aan dat er behoefte blijft aan het krijgen van een duidelijk overzicht op dit gebied. Binnen de context van deze call for proposals zal de beantwoording van deze vraag moeten resulteren in een overzicht waarbij de koppeling wordt gemaakt met (het voorkomen van) probleemgedrag.

### **Gebruikte bronnen**

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.

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

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*.

De Laet, S., Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2014). Transactional links between teacher-child relationship quality and perceived versus socio-metric popularity: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 85(4), 1647-1662. doi:10.1111/cdev.12216.

Hofstetter, W. & Bijstra, J.O. (2014). passend onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 3, 132-139.

Joosten, F. (2007). *Een maat om op te bouwen. Sociale competentie meten voor het basisonderwijs*. Academisch proefschrift. Rotterdam: CED-Groep.

Joosten, F., Verwoerd, A. & Smeets, K. (2014). Welk gedrag mag? Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten met probleemgedrag omgaan. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53, 395 – 408.

Lemov, D. (2010). *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: ASCD.  
Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria, VA: ASCD

Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 4, 493-529.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.

Scholte, R. H.J, & van Aken, M. (2006). Peer relations in adolescence. In: Jackson, S. & Goossens, L. (Eds.). *Handbook of adolescent development*. (pp. 175-199). New York: Psychology Press.

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

### Hoofdstuk 3 Perspectief van de leerlingen

Ron Scholte

De primaire doelstelling van het onderwijs is om kinderen en jongeren een leerklimaat te bieden waarin ze hun kennis en vaardigheden zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen. Scholen hebben daarnaast de taak om hun leerlingen te kwalificeren voor een zelfstandig bestaan in de maatschappij en hen te socialiseren als verantwoordelijke en betrokken burgers. Door te kwalificeren en te socialiseren zijn scholen er medeverantwoordelijk voor dat kinderen en jongeren een gunstig toekomstperspectief bereiken. De meeste leerlingen functioneren goed op school, maar een substantieel aantal leerlingen heeft extra ondersteuning nodig vanwege gedragsproblemen. In deze call staan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag centraal. De call heeft uitdrukkelijk zowel betrekking op leerlingen binnen het primair onderwijs als op leerlingen binnen het voortgezet onderwijs.

Gedragsproblematiek is een ruim begrip, maar een veel gebruikt onderscheid is die tussen externaliserende en internaliserende problematiek. Externaliserende problematiek – agressief en vijandig gedrag, regelovertredend en opstandig gedrag, een beperkte zelfregulatie – is vaak storend voor medeleerlingen en leraren; leraren ervaren dan ook veel problemen in de omgang met deze groep leerlingen (Keesenberg, 2008). Dergelijk gedrag heeft bovendien dikwijls effect op de leerprestaties (Metsäpelto et al., 2015; Masten et al., 2005) hoewel er ook bewijs is dat leerproblemen zodanig kunnen leiden tot frustratie en teleurstelling dat het uitmondt in gedragsproblemen (Miles & Stipek, 2006). Internaliserende problematiek – onder andere angst, depressie en stemmingsstoornissen – komt in het voortgezet onderwijs meer voor dan in het basisonderwijs. Weliswaar resulteert het niet of nauwelijks in overlast voor medeleerlingen of leraren – leerlingen zijn vaak ‘onzichtbaar’ – maar het vormt wel een risico voor het functioneren van deze leerlingen op school (Verboom et al., 2014). Naast leerlingen met externaliserende en internaliserende gedragsproblematiek is er nog een groep die risico loopt om niet optimaal te presteren op school, namelijk leerlingen met minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden. Deze leerlingen vertonen sociaal teruggetrokken gedrag en hebben vaak een verworpen sociale status. Een speciale risicogroep – in het bijzonder in het voortgezet onderwijs – is de groep schoolverzuimers, de zogenaamde thuiszitters. Thuiszitters hebben een grote kans op onderwijsachterstand (Carroll, 2010) en lopen het risico op vroegtijdig schoolverlaten (Calderon et al., 2009). Langdurig schoolverzuim gaat bovendien regelmatig gepaard met psychische problemen zoals angst en depressieve klachten, beperkte sociale vaardigheden en laag zelfvertrouwen (Heyne et al., 2015; Kearney, 2008). De meest recente schattingen over het aantal thuiszitters in Nederland dateren van voor de invoering van Passend Onderwijs en laten zien dat het aantal tussen 2012 en 2015 relatief stabiel is, namelijk rond de 4000 leerlingen per jaar (Ministerie van OCW, 2016).

Voor deze groepen kinderen en jongeren geldt dat zij een verhoogde kans hebben op problemen wanneer zij de volwassen leeftijd naderen, hetgeen aangeeft dat hun toekomstperspectief minder gunstig is dan voor leerlingen zonder dergelijke problematiek. Reviewstudies van Reijntjes (2001), Seltzer et al. (2004) en Erskine et al. (2016) tonen aan dat gedragsproblematiek in de jeugd jaren een voorspeller is voor werkloosheid, criminaliteit, drugsgebruik of het ontbreken van een sociaal netwerk. Uit een rapport van het Nederlands Jeugdinstituut blijkt dat in 2014 ruim 42.000 jongeren met extra ondersteuningsbehoeften (voor het grootste deel jongeren met gedragsproblemen) zonder startkwalificatie de arbeidsmarkt hebben betreden. Deze jongeren hebben meteen een grote afstand tot de arbeidsmarkt en slagen er nauwelijks in zich een duurzame arbeidsplek te verwerven.

Het toekomstperspectief van kinderen en jongeren met gedragsproblemen wordt met name ongunstig wanneer zij in het (voortgezet) speciaal onderwijs terecht zijn gekomen. Zo blijkt uit de jaarlijkse rapportages van de Onderwijsinspectie dat 50 à 60% van de leerlingen vanuit het speciaal onderwijs doorstroomt naar het voortgezet speciaal onderwijs. Uit dezelfde rapportage blijkt vervolgens dat nog geen 10% van de leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs een reguliere arbeidsplaats weet te bemachtigen en dat qua vervolgonderwijs mbo entree voor de meesten het hoogst haalbare is (Inspectie van het Onderwijs, 2013, 2014, 2015). Verlaten leerlingen tussentijds – dus eerder dan aan het eind van de maximale periode – het voortgezet speciaal onderwijs, dan is het vervolgtraject zelden hoger dan vmbo leerwegen bbl of kbl. Uit de gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2014) blijkt dat 48% van de 18-jarige jongeren die in 2011 het voortgezet speciaal onderwijs hebben verlaten, een Wajong-uitkering hebben zonder baan of onderwijs. Nog eens 11% heeft geen Wajong-uitkering, geen baan en volgt geen onderwijs. Bij deze gegevens is het van belang te melden dat de uitstroom vanuit het (voortgezet) speciaal onderwijs naar een laag niveau vervolgonderwijs niet of nauwelijks samenhangt met het IQ van de leerlingen (Bijstra & Lummen, 2018). Pameijer constateerde al in 2011 dat IQ een matige

voorspeller is voor schoolsucces en dat schoolprestaties tevens samenhangen met andere leerlingfactoren, met de onderwijskwaliteit en met de opvoeding.

Uit het voorgaande blijkt dat onderzoek naar hoe leerlingen die problematisch gedrag vertonen, beter kunnen functioneren in het onderwijs, zeer noodzakelijk is. Problematisch leerlinggedrag kan namelijk niet alleen ernstige gevolgen hebben voor de leerlingen zelf, maar ook voor leraren. Uit onderzoek en inventarisaties van hulpvragen uit het onderwijsveld komt de laatste jaren steeds weer naar voren dat leraren veel handelingsverlegenheid ervaren bij deze leerlingen (zie bijvoorbeeld Hofstetter & Bijstra, 2014). Afgaand op interviews en reportages in onder andere onderwijsvaktijdschriften lijkt handelingsverlegenheid sinds de introductie van Passend Onderwijs te zijn toegenomen. Om handelingsverlegenheid tegen te gaan, hebben leraren meer handvatten nodig om een betere omgang met leerlingen met gedragsproblematiek te realiseren (zie daarvoor het thema 'perspectief van de leraar'). De focus dient echter tevens op de leerlingen zelf en op hun ondersteuningsbehoeften gericht te zijn. Daarbij is het ook zeker van belang om de meningen en behoeften van leerlingen zelf te onderzoeken. Hierna volgen enkele belangrijke, op leerlingen gerichte onderzoeksvragen zoals die zijn geformuleerd tijdens een aantal door het NRO georganiseerde landelijke bijeenkomsten voor praktijkdeskundigen uit het onderwijsveld.

#### Onderzoeksvragen

- Wat is sinds de invoering van Passend Onderwijs de prevalentie van deze leerlingen in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs?
- Welke effectieve, op de leerling gerichte methoden in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs helpen leerlingen bij het realiseren van voor de onderwijscontext passend gedrag?
- Welke hulpvragen en onderwijsbehoeften noemen leerlingen in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs zelf?
- Hoe kunnen leerlingen met internaliserende problematiek die 'onzichtbaar' zijn, in een vroegtijdig stadium gesignaleerd worden in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs?
- Wat zijn kenmerken van thuiszitters en zijn er verschillen tussen thuiszitters in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs?
- Welke aanpassingen in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs zijn nodig om voor leerlingen een gunstig toekomstperspectief te realiseren en voldoende weerbaar, zelfredzaam, sociaal en leerbaar te zijn? En hoe kijken leerlingen hier zelf tegenaan?
- Welke kenmerken in en om de leerling (bijvoorbeeld IQ, gedrag, persoonlijkheidskenmerken, opvoeding, onderwijskwaliteit) zijn mogelijke voorspellers voor een gunstig toekomstperspectief?

#### Gebruikte bronnen

Bijstra, J.O. & Lummen, J. (2018). Schatgraven in uitstroomdata speciaal onderwijs. Wat maakt dat leerlingen kansrijk school verlaten? *Kind & Adolescent Praktijk*, 1, 26-32.

Hofstetter, W. & Bijstra, J.O. (2014). Passend Onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 3, 132-139.

Calderon, J. M., Robles, R. R., Reyes, J. C., Matos, T. D., Negrón, J. L., & Cruz, M. A. (2009). Predictors of school dropout among adolescents in Puerto Rico. *Puerto Rico Health Sciences Journal*, 28, 307-312.

Carroll, H. C. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31, 115-130.

Erskine, H.E., Norman, R.E., Ferrari, A.J., Chan, G.C.K., Copeland, W.E., Whiteford, H.A. & Scott, J.G. (2016). Long-term outcomes of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder: a systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 55, 841-850.

Heyne, D.A., Sauter, F.M., & Maynard, B.R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. In M. Maric, P.J.M. Prins, and T. H. Ollendick (Eds.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (pp.230-266). Oxford: Oxford University Press.

Inspectie van het Onderwijs (2013, 2014, 2015). Kwantitatieve gegevens opbrengstbevraging. *Utrecht: Inspectie van het Onderwijs*.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*, 451-471.

Keesenberg, H. (2008). *Passend Onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Masten, A.S., Roisman, G.I., Long, J.D., Burt, K.B., Obradović, J., Riley, J.R., Boelcke-Stennes, K., & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology, 41*, 733-746.

Metsäpelto, R-L, Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A-M, Lerkkanen, M-K., & Nurmi, J-E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 107*, 246-257.  
Ministerie van OCW (2016). *Kamerbrief over cijfers leerplicht en aanpak thuiszitters*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Miles, S. B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development, 77*, 103-117.

Pameijer, N. (2011). Waarom een ontwikkelingsperspectief meer is dan IQ en leerrendement. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 50*, 461-472.

Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., Boelen, P.A., Schoot, M. van der, & Telch, M.J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: a meta-analysis. *Aggressive Behavior, 37*, 215-222.

Seltzer, M.M., Shattuck, P., Abbeduto, L. & Greenberg, J.S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 10*, 234-247.

Verboom, C.E., Sijstema, J.J., Verhulst, F.C., Penninx, B.W.J.H., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychopathology, 50*, 247-257.