

Flexibel handelen met verschillende opvattingen

Leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen
ten aanzien van sociaal emotioneel gedrag
in interactie met jonge leerlingen

Doctoraalscriptie Pedagogiek
Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen
Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen
Universiteit van Amsterdam

Student: E.A.W.L.M. Fasten- van Eijk
Begeleider: drs. J. T. Thijs
Tweede beoordelaar: dr. H. M.Y. Koomen
Amsterdam, September 2003

VOORWOORD

Als directeur, consultant muzische vorming en leerkracht op een twintigtal basisscholen kreeg ik de gelegenheid om diverse kijkjes in vele onderwijskeukens te nemen. Na vijftientig jaar onderwijspraktijk, ontstond in 1996 de conclusie dat de startkwalificaties voor het Nederlandse onderwijs niet hadden bijgedragen tot optimaal dynamisch en effectief onderwijs. Dat wat in de eindschrijft van 1970 in theorie op papier werd gezet bleek in de praktijk niet haalbaar. Vanuit een verlangen om meer inzicht te krijgen in het verschil tussen praktijk en theorie ontstond de behoefte om werken in het basisonderwijs, structureel te combineren met een doctorale deeltijd-opleiding aan de Universiteit van Amsterdam. De combinatie van werken en leren was zeer bevredigend en heeft deze doctorale eindschrijft tot resultaat. De vrije opleiding bood de gelegenheid tot een multidisciplinaire opleiding met studies van onderwijskunde, pedagogiek en internationale ontwikkelingen.

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar het bestuur, de docenten en de medewerkers van de Universiteit van Amsterdam. U allen heeft mij professioneel de kans geboden om deze studie te volbrengen. Een extra woord van dank richt ik tot mijn scriptiebegeleider Jochem Thijs, die enthousiast en betrokken ervoor zorgde dat mijn wens in vervulling kon gaan.

Han, Lars, Jalmar en Patricia, mijn echtgenoot en kinderen, daagden mij op een gezellige manier uit om tot het uiterste te gaan bij de verkenning van grenzen in de combinatie van echtgenoot, moeder, onderwijsprofessional en student. Die uitdaging kon ik aangaan, mede dankzij Jenny Groen. Zij was er voor de kinderen als ik er niet kon zijn; meer dan twintig jaar lang.

Speciale dank gaat uit naar mijn studiemaatje Antonet Warger. We hebben alle obstakels met veel plezier kunnen overbruggen. Ondanks de diepe dalen, die het uiterste van ons relativeringsvermogen vergden. Deze vriendschap vormde de afgelopen zeven jaar, vanaf de eerste stap binnen de universiteit, een hechte en uiterst stabiele basis.

Gien Klatser en Marianne Peereboom waren bereid om met hun deskundigheid op het gebied van de Nederlandse taal de tekst niet alleen op leesbaarheid, maar ook op taalkundige onvolkomenheden te scannen. Jullie leverden als onderwijsleken een voor mij zinvolle onderwijskundige bijdrage.

Last but not least prijs ik mij gelukkig met de collega's uit het onderwijsveld, die bereid waren om hun tijd en energie vrij te maken voor het invullen van de vragenlijsten. Jullie stonden garant voor een uitstekende response en jullie daagden mij uit om niet alleen de scriptie te schrijven, maar ook een interventiemodel te ontwikkelen. Dat is mijn response. Ik hoop dat jullie daar in de praktijk wat mee kunnen.

Kortom studeren werd haalbaar en studeren was een feest, dankzij velen.

ABSTRACT

‘A child could be helped with his problems, if we met it in his playing.’

(Translated from Vermeer, 1955 in Langeveld 1966)

Flexible activities with different opinions

Teacher activities and teacher believes with respect to social emotional behaviour in interaction with young pupils

The central question in this research was: ‘How do Dutch teachers act and what do they believe about social emotional pupil behaviour, and how are actions and beliefs related?’

A selected group of 14 teachers working in the northwest of The Netherlands took part in this study. The teachers were working with children of about 6 years old, in the second level of 7 primary schools with a different religious or pedagogical identity. The 14 teachers completed a list of 21 questions concerning their actions with respect to 158 individual pupils, and 7 questions about the behaviours of these children. Teachers’ beliefs about child-centered and task-centered teaching were measured with a list containing 26 questions. To analyse the factor structure of teachers’actions we used a Principal Component Analysis (PCA). Relations between actions, beliefs, and pupil behaviours were assessed through Multiple Regression Analysis (MRA).

Three new factors of teachers’ practices were found: social support, behaviour regulation and conditional interference. Significant relationships were found between behaviour regulation and pupils’ externalizing and solitary behaviour; between social support and social withdrawal, solitary behaviour, and unadapted behaviour; and between conditional interference and social withdrawal. In addition, teachers who were thinking ‘child-centered’ reported more, whereas teachers thinking ‘task-centered’ reported less conditional interference.

INHOUD

VOORWOORD	2
ABSTRACT	3
INLEIDING	5

DEEL I: LITERATUURSTUDIE

1.Sociaal emotioneel (probleem) gedrag

Inleiding

1.1. De betekenis van sociaal emotioneel (probleem)gedrag

1.1.1. Definities van normaal gedrag en probleemgedrag

1.1.2. Onderscheid in externaliserend en internaliserend gedrag.....

1.1.3. Soorten van normaal en extreem gedrag.....

1.2. Oorzaken van sociaal emotioneel (probleem)gedrag

1.2.1. Kindfactoren

1.2.2. Omgevingsfactoren.....

1.3. Perspectieven op (probleem)gedrag

Samenvatting.....

2.Leerkrachthandelingen en –opvattingen t.a.v. sociaal emotioneel (probleem) gedrag

Inleiding

2.1. Leerkrachthandelingen en -opvattingen bij sociaal emotioneel (probleem)gedrag

2.1.1. De definities van leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen

2.2. Risicofactoren in de omgang met sociaal emotioneel gedrag

2.3. Kindgericht en taakgericht onderwijs.....

Samenvatting.....

DEEL II: EMPIRISCH ONDERZOEK

3.Leerkrachthandelingen, leerkrachtopvattingen en leerlingkarakteristieken

Inleiding

3.1. Onderzoeksvraag en hypothesen

3.2. Onderzoeksgroep en dataverzameling

3.3. Onderzoeksinstrumenten

3.4. Data-analyse.....

3.4.1. Factoren van leerkrachthandelen.....

3.4.2. Verbanden van leerkrachthandelen met leerlingkarakteristieken en leerkrachtopvattingen

3.5. Conclusie.....

3.6. Tekortkomingen van het onderzoek.....

Samenvatting.....

LITERATUUR en REFERENTIES.....

Bijlagen 1 : vragenlijst leerkrachthandelingen

1a: schalen van drie nieuwe factoren van leerkrachthandelingen.....

1b: vragenlijst met betrekking tot leerlingkarakteristieken

2 : vragenlijst leerkrachtopvattingen met schalen van kindgerichte en taakgerichte opvattingen.

*Het kind kan in zijn moeilijkheden geholpen worden,
indien wij het in zijn spelen ontmoeten.*
(Vermeer, 1955 in Langeveld 1966)

INLEIDING

Het enthousiasme, waarmee vijf- en zesjarige leerlingen in Nederland doorgaans de school binnen komen, doet vermoeden dat de leerplicht met positieve zin wordt ingevuld. Leerkrachten en leerlingen bouwen dagelijks mee aan ontwikkelingen. Dat geschiedt enerzijds door leerkrachten op basis van onderwijskundige en pedagogische visies en anderzijds door leerlingen op basis van natuurlijke acties en reacties. Leerkrachten en leerlingen wisselen zo met elkaar impulsen uit. Het is de vraag hoe flexibel de leerkracht binnen de speelruimte kan handelen, zodat er wederzijds begrip is binnen de verschillende referentiekaders van leerling en van leerkracht. Of in welke mate men in het Nederlandse onderwijs kan spreken van ‘flexibel handelen met verschillende opvattingen’.

Het Nederlandse onderwijs onderscheidt zich van het onderwijs in andere landen door het bijzondere kenmerk “vrijheid van onderwijs”. Dat betekent dat scholen vrij zijn om het onderwijs volgens hun eigen opvattingen te verzorgen mits zij zich houden aan kwalitatieve normen (Ahlers, 2000). Sinds 1815 geldt artikel 23, in de Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden. Dat artikel beschrijft de bewegingsruimte van verschillende schooltypen tussen ‘vrijheid van het geven van onderwijs’ en ‘toezicht op de vakbekwaamheid van leerkrachten’ (Postma, 1995). Het onderzoek in deze scriptie wordt verricht in zeven verschillende schooltypen die vanuit verschillende visies onderwijs geven.

Op grond van artikel 23 zou de veronderstelling geformuleerd kunnen worden, dat het in Nederland vanzelfsprekend is, dat het kind tot volle ontplooiing komt, dankzij vakbekwame leerkrachten die vanuit hun eigen visie kunnen werken. Die veronderstelling klopt voor het overgrote deel volgens Van der Kamp: ‘Het is de normale gang van zaken dat een kind probleemloos de onderwijsloopbaan doorloopt, maar ongeveer 10 % moet tot de categorie zorg- of risicoleerlingen gerekend worden’. Zorgleerlingen zijn de leerlingen die extra aandacht en zorg nodig hebben en deze leerlingen worden

risicoleerlingen genoemd, als het er naar uit gaat zien, dat zij via onderwijs de maatschappelijke startkwalificaties niet kunnen verwerven (Van der Kamp, 2003 p. 18).

Voor zorg- en risicoleerlingen zijn binnen de wetgeving van vrijheid van inrichting speciale zorgscholen ontstaan. Tot 1985 had Nederland diverse vormen van ‘aparte’ opvang in het ‘speciale’ onderwijs, voor die leerlingen, waar het ‘reguliere’ onderwijs ónvoldoende zorg kon geven. In 50 jaar tijd is het speciaal onderwijs verfijnd in veertien verschillende soorten speciale zorgscholen, naast diverse typen reguliere scholen. Het aantal leerlingen in het speciale onderwijs groeide gestaag naar meer dan 100.000 leerlingen. Op de top van de ontwikkeling in soorten van speciaal onderwijs, kwam men op beleidsniveau tot bezinning en ontstond op politiek niveau de gewetensvraag of de ‘aparte’ behandeling van zorgleerlingen in zorgscholen ook optimaal zorgvuldig was (Ahlers, 2000 p.42). Sinds 1998 is de beleidsoperatie “Weer Samen Naar School” wettelijk van kracht. Dat betekent dat het reguliere onderwijs zoveel mogelijk moet proberen de zorgkinderen samen met normale leerlingen optimale onderwijskansen te bieden. Een gevolg van die maatregel is nu dat leerkrachten van de basisschool zich extra moeten bekwamen in de opvang van kinderen met problemen, die passende professionele begeleiding vragen (Ahlers, 2000 p.42). In deze scriptie gaat het om het sociaal emotioneel probleemgedrag dat veelvuldig voorkomt bij zorgleerlingen. De aandacht wordt gevestigd op de houding van de leerkracht ten aanzien van sociaal emotioneel probleemgedrag. Het onderzoek beperkt zich tot sociaal emotioneel gedrag in de doelgroep van jonge leerlingen van groep twee in de reguliere basisschool. De centrale probleemstelling van dit onderzoek luidt: ‘Hoe denken en handelen leerkrachten ten aanzien van probleemgedrag bij jonge kinderen en waar wordt dit denken en handelen door bepaald?’

De scriptie bestaat uit een literatuurstudie en een empirisch onderzoek.

In de literatuurstudie wordt in twee hoofdstukken vanuit een centrale probleemstelling onderzoek gedaan naar de volgende twee deelvragen:

Deelvraag 1: Wat is de betekenis van sociaal emotioneel (probleem)gedrag?

- o Welke soorten (probleem)gedrag kunnen we onderscheiden?
- o Welke oorzaken zijn er voor deze soorten aan te wijzen? (Hoofdstuk I)

Deelvraag 2: Wat zijn bij probleemgedrag de effecten van leerkrachten op leerlingen?

- o Welke leerkrachtopvattingen of -cognities en -handelingen kunnen we onderscheiden ten aanzien van sociaal emotioneel (probleem)gedrag?
- o Wat zijn risicofactoren en welke perspectieven kunnen in dat verband worden onderscheiden?
- o Welke professionele opvattingen onderscheidt de Nederlandse literatuur en welke worden in de buitenlandse literatuur aangetroffen? (Hoofdstuk II)

Het empirisch onderzoeksdeel van de hier gepresenteerde scriptie sluit aan op een promotieonderzoek van Thijs, dat nu gaande is. In de eerste fase van de studie van Thijs (Thijs en Koomen, 2003) is in

tweeënveertig groepen ‘twee’ van Nederlandse reguliere basisscholen onderzoek gedaan naar het handelen van leerkrachten in relatie tot drie soorten leerlingen: de opvallende leerling, de normale leerling en de teruggetrokken leerling.

Tot op heden was de structuur van leerkrachtgedrag in een steekproef van groep ‘twee’ van de basisschool nog niet betrokken in het promotieonderzoek. In deze scriptie wordt onderzoek gedaan naar *leerkrachthandelen* ten opzichte van een selecte steekproef van honderdachtenvijftig leerlingen van veertien groepen ‘twee’ van zeven verschillende typen reguliere basisscholen. Dat onderzoek wordt aangevuld met een onderzoek naar *leerkrachtopvattingen* van dezelfde groep van veertien leerkrachten. Het onderzoek van de hier gepresenteerde scriptie wordt als een zelfstandig onderdeel behandeld.

In het empirisch deel wordt onderzoek gedaan vanuit de centrale probleemstelling naar de volgende twee deelvragen. We onderzoeken ‘hoe leerkrachten in Nederland handelen’ in relatie tot individuele leerlingen en ‘vanuit welke professionele opvattingen’.

In het onderzoek is getracht antwoord te krijgen op twee globale vragen (Hoofdstuk III):

1. Welke handelingen rapporteren leerkrachten met betrekking tot sociaal gedrag van leerlingen van groep twee van de basisschool?
2. In welke mate worden de handelingen bepaald door leerlinggedragingen en de pedagogische opvattingen van leerkrachten?

DEEL I: LITERATUURSTUDIE

1 Sociaal emotioneel (probleem)gedrag

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt op basis van de literatuur onderzoek gedaan naar de deelvraag ‘Welke soorten sociaal emotioneel (probleem)gedrag kunnen we onder jonge kinderen onderscheiden en welke oorzaken zijn er voor deze gedragssoorten aan te wijzen?’ Volgens Couturier en Tak heeft men bij de diagnostiek van het jonge kind al in een vroeg stadium te maken met een grote mate van complexiteit bij sociaal emotioneel (probleem)gedrag (Couturier en Tak in red. Kievit e.a., 1988/1996, p.619). Dat gegeven heeft de keuze bepaald om de complexiteit van sociaal emotioneel (probleem)gedrag breed te analyseren. Het gaat hier om sociaal emotioneel gedrag in de basisschoolklas. De vraag ontstaat dan hoe cognitief gedrag en sociaal emotioneel gedrag in de klas zich verhouden tot elkaar. Greenspan heeft de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling en hun wederzijdse beïnvloeding verklaard en samengevat in één conceptueel begrippenkader (Greenspan in Kievit e.a., 1988/1996, p.639). Zowel sociaal emotioneel (probleem)gedrag als cognitief emotioneel (probleem)gedrag worden om die reden in het onderzoek betrokken. Op de achtergrond speelt daarbij de centrale vraag: Hoe denken en handelen leerkrachten ten aanzien van (probleem)gedrag bij jonge kinderen, en waar wordt dit denken en handelen van leerkrachten door bepaald?

Het is in dit hoofdstuk de bedoeling om het zicht, op het jonge dynamische schoolbezoekende kind, met oorspronkelijke sociale wensen en ontwikkelingsvragen, ten opzichte van de pedagogische onderwijsdoelen van de leerkracht, te verduidelijken.

1.1. De betekenis van sociaal emotioneel (probleem)gedrag

Uit de literatuur is gebleken dat het, met het oog op de duidelijkheid, van belang is te komen tot de definiëring van zowel het begrip ‘normaal’ sociaal emotioneel gedrag, als het begrip ‘problematisch’ sociaal emotioneel gedrag. Ter verduidelijking wordt eerst de definitie van normaal gedrag beschreven en daarna de definitie van sociaal emotioneel probleemgedrag. De beschrijving van gedrag wordt toegespitst op jonge kinderen, dat wil zeggen kinderen uit groep twee van de basisschool.

1.1.1. Definities van normaal gedrag en probleemgedrag

Zoals we in de algemene inleiding hebben gezien heeft 90% van de leerlingen een schoolloopbaan zonder noemenswaardige problemen (Van der Kamp, 2003, p. 18). Dat betekent dat leerlingen zich via een socialisatieproces, progressief ontwikkelen, met normaal gedrag. Voor een deel vindt die ontwikkeling in de gezinsomgeving plaats. Vanaf de bevruchting is een vanzelfsprekend ontwikkelingspatroon gedetailleerd in beeld gebracht dankzij ontwikkelingspsychologisch onderzoek (Kohnstamm, 1987/2002). Gebleken is dat spel voor kinderen een duidelijk ontwikkelingsdoel heeft.

Probleemgedrag kan gezien worden als een signaal van het kind, waarmee het duidelijk maakt dat het een obstakel ondervindt waardoor normaal gedrag niet haalbaar is.

De Wit en Tak (in red. Kievit e.a., 1988/1998, p.32) onderscheiden omschrijvingen van normaal gedrag gezien vanuit verschillende uitgangspunten. Zo kun je spreken van normaal gedrag als bij dat gedrag geen stoornissen worden waargenomen; of als dat gedrag overeenkomt met het gedrag dat de meerderheid van de populatie als normaal beoordeelt. De norm voor normaal gedrag kan vastgesteld worden. Bij dat vaststellen is het de vraag of de norm gebaseerd is op idealen of opvattingen van maatschappelijke of culturele aard of een product is van opvattingen vanuit bepaalde theorieën. Als we uitgaan van een wisselwerking tussen het individu en zijn omgeving dan vormt *succesvolle adaptatie* de norm voor normaal gedrag. Je zou kunnen zeggen dat een kind dat gezond en normaal is adaptief of aangepast gedrag vertoont. De omschrijving ‘adaptief’ gedrag wordt gebruikt in plaats van de vroeger gebruikte termen gezond en normaal gedrag (Reber, 2002, p.29).

Probleemgedrag

Ten aanzien van het onderscheid tussen normaal en problematisch gedrag zijn in de literatuur kwantitatieve criteria aangetroffen zoals *de frequentie en de duur, de intensiteit en de omvang* van het probleemgedrag. Deze kwantitatieve criteria hangen samen met ontwikkelings- en milieuv variabelen zoals *leeftijd*; het *fluctuatiepatroon* (schommelingen) tijdens de opvoeding; de *sekse*; de relatie met *actuele omstandigheden* en de relatie met *sociaal-culturele omstandigheden*. (De Wit en Tak in red. Kievit e.a., 1988/1998, p.35). Er kan een indeling gemaakt worden aan de hand van de gevolgen van gedrag. Gedrag wordt beoordeeld door de omgeving en dat heeft consequenties voor de omgeving. Gedrag kan ook voor de persoon zelf gevolgen hebben.

Gevolgen voor de omgeving

De term gedragsstoornis wordt gebruikt voor elke vorm van afwijkend of slecht aangepast gedrag (Reber 2002, p.241). Van probleemgedrag is sprake als het gedrag problemen voor de omgeving oplevert (Reber, 2002, p.468). Volgens Versteegen en Lodewijks (2001, p. 29) is slechts de vertoonde intensiteit van gedrag bepalend voor de beoordeling van gedrag als onaangepast. De omgeving bepaalt dan wat de gevolgen van het gedrag zijn op grond van de beoordeling. De mate waarin de ander last heeft van het desbetreffende gedrag speelt bij de beoordeling vaak een rol (Tak in red. Kievit e.a., 1988/1998, p. 224). De factor ‘last hebben van’ is persoonsgebonden en dus instabiel. We zullen het moeten stellen met omschrijvingen die binnen de literatuur aan een grote mate van kritiek onderhevig zijn (Tak in red. Kievit e.a., 1988/1998, p.224).

De persoon in kwestie kan ook betrokken worden in de beoordeling. Probleemgedrag definiëren Van der Ploeg & Scholte (1990) als een gedragsvorm waar al sprake van is als één van de betrokkenen de gedrags situatie als problematisch beoordeelt. Zij gaan er van uit dat probleemgedrag beoordeeld wordt op een basis van een normatief oordeel: ”gedrag dat door personen in de omgeving van een jeugdige

(ouders, leraren, vrienden, evenals leden en vertegenwoordigers van de samenleving) of door het kind zelf als problematisch wordt ervaren of beoordeeld.” (p. 18). De Wit en Tak tonen aan dat het verschillend interpreteren van gedrag samenhangt met het toepassen van verschillende normen (in red. Kievit e.a., 1988/1998, p.34).

Gevolgen voor de persoon zelf

In de algemene inleiding hebben we gezien dat het voor 10 % van de leerlingen niet lukt om de ontwikkeling probleemloos te laten verlopen (Van der Kamp, 2003, p. 18). Er kan dan sprake zijn van problematische gedragsuitingen. Maar wat betekent dat voor de persoon? Elke leeftijdsperiode kent zijn normale problemen, die typerend zijn voor bepaalde ontwikkelingsfasen (Van der Ploeg/ Scholte, 1990). Derriks en De Kat (1998) vatten gedragsproblemen op als gedrag dat wijst op belemmeringen of stagnaties in de sociaal emotionele ontwikkeling. Onaangepast betekent dan dat het kind als het ware gevangen blijft in een bepaalde oriëntatie. Het kind kan dan wel anders willen, maar wordt min of meer geblokkeerd door hetzij een tekort aan kennis van bepaalde gedragsvaardigheden of onvoldoende beheersing van de gedragsvaardigheden, waardoor buitensporig gedrag optreedt.

1.1.2. Onderscheid in externaliserend en internaliserend gedrag

In de gedragstheorie komen op basis van de samenhang tussen verschillende gedragsproblemen twee ‘broad band syndromes’ naar voren. (Rutter, Tizard en Whitmore, 1970; Achenbach en Edelbrock, 1979, 1983; Verhulst, 1985 in Van der Ploeg en Scholte, 1990, p.18). Er wordt onderscheid gemaakt tussen de twee gedragsconstellaties: externaliserend en internaliserend probleemgedrag.

Externaliserende gedragsproblemen worden in de orthopedagogiek ook wel ‘conduct disorders’, overreactive, acting-out of antisociaal gedrag genoemd. Dat gedrag kenmerkt zich door een sterke mate van ongeremdheid en is vooral op de omgeving gericht. Als voorbeelden noemen Van der Ploeg en Scholte: agressie, hyperactiviteit, ongehoorzaamheid, liegen, stelen, vandalisme en weglopen (Van der Ploeg en Scholte, 1990). Dit gedrag wordt vaak als *opvallend gedrag* getypeerd.

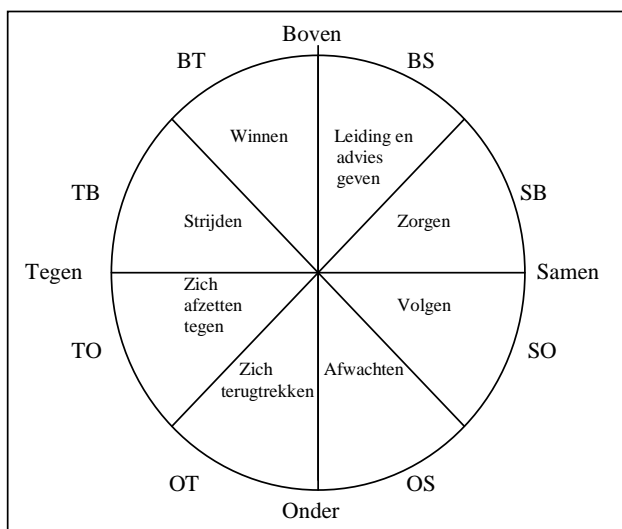
Internaliserende gedragsproblemen of geïnternaliseerd probleemgedrag, ook wel anxiety disorders, worden als tegenhanger genoemd van externaliserend probleemgedrag. Dat gedrag kenmerkt zich door een sterke mate van geremdheid, is vooral van de omgeving af gericht en meer op de eigen (innerlijke) persoonlijkheid. Als voorbeelden noemen Van der Ploeg en Scholte: angstig gedrag, teruggetrokken gedrag, verlegenheid, depressie, eenzaamheid en huilen. Brophy (1996) onderscheidt binnen het probleemgebied van sociale relaties de leerlingen die “shy or withdrawn” zijn. Die leerlingen organiseren zelden sociale interacties of geven er de voorkeur aan om onafhankelijk te opereren. Hun geringe mate van responsiviteit kan leerkrachten verontrusten (p.345). Dit gedrag kan worden getypeerd als *teruggetrokken gedrag*.

Er kan bij gedrag van leerlingen dus grofweg onderscheid gemaakt worden tussen twee soorten van tegengesteld probleemgedrag, namelijk extreem storend of externaliserend gedrag tegenover extreem teruggetrokken of internaliserend gedrag. Dit grove onderscheid vraagt om een nadere nuancering van verschillende soorten gedrag.

1.1.3. Soorten van normaal en soorten van extreem gedrag

Volgens Verstegen en Lodewijks is het van belang om bij de diagnostiek van gedragsproblemen rekening te houden met gedrag van het kind ten opzichte van de opvoeder, maar ook met complementaire en symmetrische neigingen tot reageren door professionelen (Verstegen en Lodewijks, 2001, p.23). Het is van belang dat het begrip gedrag nader wordt geanalyseerd, zodat er een genuanceerd inzicht in afwijkend gedrag kan ontstaan. Soorten van normaal interactiegedrag zijn door Verstegen en Lodewijks (2001) aan de hand van het model ‘De Interactieroos van Leary’ (1957) geordend in acht elementaire soorten van gedragsvaardigheden in een circulaire ordening, waarbij de gedragstypen die op elkaar lijken elkaar opvolgen (Leary, 1957, in Verstegen en Lodewijks, 2002, p.7). Alleen een tekort of een teveel van het beheersen van de acht interactionele gedragsposities op de Interactieroos van Leary kan in een bepaalde situatie problemen opleveren (Verstegen en Lodewijks, 2001, p.20). Verstegen en Lodewijks hebben Nederlandse steekwoorden gezocht bij de acht interactionele gedragsposities (p.12). Zij noemen het vertaalde model een ‘Interactiewijzer’. In deze scriptie wordt de oorspronkelijke naam van het interactiemodel de ‘Interactieroos van Leary’ gehandhaafd. In het volgende model van de Interactieroos van Leary zijn de gedragsbegrippen van Verstegen en Lodewijks in kaart gebracht.

DE INTERACTIEROOS VAN LEARY MET ACHT LEERLINGVAARDIGHEDEN ALS INTERACTIEWIJZER



Globale typering van vaardigheden van de acht interactionele posities van Verstegen en Lodewijks (2001)

De Interactieroos van Leary (1957) is een universeel model, met verschillende dimensies. Verstegen en Lodewijks beschrijven diverse kritieken op het model van Leary. Een model met betrekking tot menselijk gedrag is in principe een vereenvoudiging van een complex begrip. Een dergelijk model, op zich, moet de waarde van die versimpeling als vaststaand begin- en eindpunt bij diagnosticeren behouden. Hellinga (1992) heeft grote bezwaren tegen de Interactieroos van Leary, omdat een tweedimensionale aanpak automatisch tot geforceerde toestanden zou leiden (Hellinga in Verstegen en Lodewijks, 2001 p.17). Om het hierboven afgebeelde model als dynamisch en multi-interpretabel te beschouwen is het van belang de tweedimensionale hoofdingeling in de beschouwing te betrekken. In de tweedimensionale indeling van acht gedragsoctanten staan twee dimensie-assen haaks op elkaar: de assen boven-onder en tegen-samen verdelen de gedragsoctanten in vier hoofdvarianten. Leary onderscheidt twee dimensies: de boven-onder component als x-as en de tegen-samen component als y-as. Leary (1957) onderscheidt in zijn model een dominantiedimensie en een affiliatiedimensie, die Verstegen en Lodewijks omschrijven als het machtsaspect en het nabijheidsaspect (p. 10).

Het in de vorige subparagraaf beschreven externaliserend gedrag als probleemgedrag vertoont overeenkomsten met de gedragsoctanten 'winnen' en 'strijden', die samen de hoofdvariant Tegen-Boven vormen. Internaliserend gedrag vertoont overeenkomsten met de twee gedragsoctanten 'zich afzetten tegen' en 'zich terugtrekken', die samen de hoofdvariant Tegen-Onder vormen.

In de optiek van Verstegen en Lodewijks is het van belang dat men alle interactionele posities adequaat beheerst. Van extreem probleemgedrag is sprake als de acht gedragsoctanten onvoldoende evenwichtig en gelijkmatig tot ontwikkeling komen. Zo kunnen verschillende gradaties van probleemgedrag ontstaan. Verstegen en Lodewijks hebben de BOTS-vragenlijst samengesteld die, via een computerprogramma, de verschillende gedragscores in beeld brengt. Problemen ontstaan bij een tekort of teveel in een bepaalde situatie (p.20). De leerkracht kan via observatie van het jonge kind of via onderzoek met behulp van de BOTS-vragenlijst nagaan of er een gelijkmatige ontwikkeling van de acht gedragsfactoren plaatsvindt. Bij afwijkingen kan de leerkracht van jongs af aan interveniëren. Derriks en De Kat (1998) wijzen erop dat het interventiemodel 'de Interactiewijzer' van Verstegen en Lodewijks een uitgebreide nascholing vergt. Een intensieve nascholing biedt goede implementatiekansen, waardoor de kansen voor het kind op een verantwoorde professionele interventie vergroten. Bij gedragsontwikkeling hebben we te maken met een vorm van natuurlijk reflexiegedrag van het kind waarop de leerkracht professioneel kan interveniëren. Zo kan bijvoorbeeld een tekort of teveel van een bepaald gedrag een uitdagend effect sorteren en daarbij een primair complementair of symmetrisch reflectiegedrag uitlokken. De leerkracht is er bij gebaat om het juiste inzicht te hebben in gedragsfactoren en mogelijke reflecties. Hierover volgt meer in hoofdstuk 2.

In tegenstelling tot het gradatieverschil tussen normaal en extreem sociaal emotioneel gedrag, dat door Verstegen en Lodewijks is beschreven, heeft Brophy (1996) verschillende soorten van expliciet probleemgedrag, zowel in academische als in sociaal emotionele zin, onderscheiden. Brophy vindt het van belang om leerkrachten tegemoet te komen in hun professionele onderscheidingsvermogen.

Hiermee overeenkomend maakt Brophy een onderscheid in de rol van de leerling in sociale zin in relatie met klasgenoten, en de rol van de leerling in relatie tot de leerkracht. Hij wijst erop dat de leerkracht er goed aan doet niet alleen te letten op tekortkomingen in interactie met de leerkracht, maar ook de tekortkomingen in de interactie met medestudenten te betrekken in probleemoplossende handelingsplannen: “Finally, keep in mind that immature students often fail to fulfill not only the student-role responsibilities expected by their teacher but also the social maturity expectations of peers. As a result, they are often lonely or socially rejected children who would like to make friends and be more accepted in the peer group but whose efforts in these directions are ineffectual or counterproductive. Consequently, along with assistance in meeting their student-role responsibilities more capably, immature students may need your help in developing better social relationships.” (p.344). In de inleiding van dit hoofdstuk werd Greenspan aangehaald, omdat hij de wederzijdse beïnvloeding van de sociaal emotionele en cognitieve ontwikkeling heeft aangetoond (in red. Kievit e.a. 1988/1996). Brophy onderscheidt in eerste instantie een cluster met gedragsproblemen die een rechtstreeks verband hebben met de academische leerling-rol. Voor jonge leerlingen is dit onderscheid voor de leerkracht van belang om dergelijke problemen in een vroeg stadium in samenhang met sociaal emotioneel probleemgedrag te herkennen. Brophy (1996) onderscheidt totaal twaalf ‘probleem’ gedragssoorten in vier clusters. Ten eerste noemt hij de cluster ‘problemen hebben als er succesvolle prestaties worden verwacht’, met het daarbij passende gedrag als: problematisch lager presteren, faalangstig zijn, te perfectionistisch zijn en onderpresteren. Ten tweede ‘problemen van vijandige of agressieve aard’, met gedrag als problematisch boos zijn, passief zijn en verdedigend gedrag vertonen. Ten derde aanpassingsproblemen zoals ‘problematisch hyperactief zijn of verward zijn’ met het vertonen van onderontwikkeld gedrag. Ten vierde ‘sociaal relationele problemen’, zoals afgewezen zijn en zich terugtrekken (Brophy,1996).

Derriks en De Kat (1998) maken onderscheid in gedrag, waar leerkrachten in de klas mee om zouden moeten kunnen gaan, en gedrag dat buiten de competentie van de leerkracht zou vallen (p.53). De beide onderzoekers onderscheiden op basis van de literatuur acht soorten probleemgedrag. Van deze acht soorten zouden de eerste vier buiten de competentie van leerkrachten vallen en moeilijk klassikaal aan te pakken zijn. Dat komt omdat deze vier soorten om een meer individuele benadering vragen, die moeilijk te realiseren is in klassenverband. De laatste vier zouden binnen de competentie van leerkrachten vallen (p.53).

INDIVIDUEEL BEHANDELEN (niet in de klas behandelbaar)	IN KLASSENVERBAND BEHANDELBAAR
agressief gedrag, hyperactief gedrag, sociaal angstig gedrag, depressief gedrag,	pestgedrag, concentratieproblemen, faalangstig gedrag, gebrek aan sociale vaardigheden.

Als we het voorgaande overzicht bezien in relatie met het gedrag van leerlingen in groep twee van de basisschool dan kan verondersteld worden dat een leerkracht van groep twee geconfronteerd kan worden met probleemgedrag dat volgens Derriks en De Kat in de klas niet behandelbaar is. Leerkrachten van groep twee hebben dientengevolge een grote verantwoordelijkheid met betrekking tot dat onderscheid.

In deze paragraaf zijn verschillende soorten van normaal en problematisch gedrag aan de orde gekomen. Op basis van het onderzoek in deze paragraaf komen we tot de conclusie: Een veelzijdige analyse van gedrag is van belang, omdat gedrag een complexe factor is. Verschillende gedragssoorten kunnen meervoudig en enkelvoudig tot uitdrukking komen.

Uit het voorgaande onderzoek naar gedragssoorten komt de vraag naar voren wat oorzaken zijn van het bestaan of ontstaan van gedragsproblemen.

1.2. Oorzaken van sociaal emotioneel (probleem)gedrag

Op basis van hersenonderzoek van Tak wordt gesteld, dat men bij de diagnostiek van het jonge kind al in een vroeg stadium te maken heeft met een grote mate van complexiteit bij sociaal emotioneel (probleem)gedrag (in red. Kievit e.a., 1988/1996). Om inzicht te krijgen in die multicausaliteit worden in deze paragraaf de twee, in de literatuur meest voor de hand liggende, oorzakelijke factoren onderzocht. De discrepantie tussen het aandeel wat een kind in aanleg of in potentie heeft en het aandeel dat het gevolg is van de opvoedingsomgeving komt tot uitdrukking in het Nature-Nurture debat. Dat de meningen in dat debat zeer uiteenlopen, blijkt uit onderzoek van Noordman (in Kruithof e.a., 1994, p.145). Natuurwetenschappers zoals John Locke (1632-1704) stelden dat een mens als een onbeschreven blad (tabula rasa) op de wereld komt. De volgelingen van Locke gaan er vanuit dat een mens maakbaar is. De opvoeder bepaalt wat het kind leert. De geesteswetenschappelijke stroming verzet zich tegen de natuurwetenschappelijke veronderstelling op grond van de overtuiging dat de opvoeding, vanuit een individualiserend karakter, de persoonlijke ontwikkelingsvragen van het kind moet volgen (Kruithof e.a., 1994, p.149).

Eerst wordt in de volgende subparagraaf onderzoek gedaan naar oorzaken van sociaal emotioneel (probleem)gedrag bij het kind. Daarna wordt beschreven welke oorzakelijke verbanden kunnen worden onderscheiden met betrekking tot de omgeving.

1.2.1. Kindfactoren

De kindertijd is voor de meeste wetenschappers, die zich ontwikkelingspsycholoog noemen, de meest interessante tijd (Reber, 1989/2002, pag. 515). Een groepsobservatie, in groep twee op de basisschool, levert al gauw een beeld op van verschillen tussen leerlingen ten gevolge van verschillen in aanleg, bijvoorbeeld verschillen van temperament. Het is de vraag of die aanvankelijk waarneembare verschillen de volgende jaren van een gelijke orde blijven. Ontwikkelingspsychologen hebben de standaardontwikkeling van een kind, als een veranderingsproces dat het hele leven bestrijkt,

gedetailleerd in kaart gebracht (Kohnstamm, 1987/2002). Kinderen verschillen vanaf de geboorte en daarmee verschillen ze ook in het sociaal emotionele effect dat zij in relatie met anderen sorteren. De volgende kindfactoren kunnen we onderscheiden:

Actieve rol in de persoonlijkheidsontwikkeling

De persoonlijkheid van een kind moet zich nog ontwikkelen. Op jonge leeftijd is het moeilijk om te bepalen, tot welke persoonlijkheid het kind later zal uitgroeien. Mede door gebrek aan onderzoekservaring op dat gebied. Tijdens de ontwikkeling van een kind kan er nog veel veranderen (Kohnstamm, 1987/2002, p.105). Volgens Tak kunnen twee verschillende domeinen onderscheiden worden, die als informanten kunnen dienen bij het observeren. Hoe een kind zich ontwikkelt op het gebied van lichamelijke aspecten zoals groei, temperament, motoriek, zintuigen, ziektes, handicaps en ongelukken en op het gebied van psychische aspecten zoals leervermogen, taalontwikkeling, contactname, concentratie, exploratie en angsten. De etiologie vormt, als leer van de oorzaken van ziektes en stoornissen, een onderdeel van onderzoek naar het onzichtbare proces (Tak, 1994 in red. Kievit e.a.1985/1998).

Tak schrijft aan veel stoornissen een vrij sterke kindfactor toe. Volgens Tak staat het vast dat kinderen van meet af aan een actieve rol spelen in de vormgeving van de ontwikkeling. (Tak in red. Kievit e.a.1985/1998). Er zal meer kindgericht onderzoek gedaan moeten worden om te achterhalen welke kindfactoren een rol spelen bij sociaal emotioneel (probleem)gedrag. Het probleem bij kinderonderzoek is dat het onderzoeken van kinderen in hun kwetsbare oorspronkelijkheid op zich problematisch is. Een kwalitatieve methode zoals observeren (eventueel met video) is een objectieve doch intensieve onderzoeksmethode.

Persoonlijkheidstrekken als een complex gegeven

Kinderen onderscheiden zich door karakter en persoonlijkheid. Het kind leert om te gaan met de eigen persoonlijkheid door het besef dat bepaald gedrag effect sorteert. We onderscheiden genetische en psychische eigenschappen van het kind, die als determinanten van (probleem)gedrag kunnen worden beschouwd. Het kind heeft van jongsafaan van doen met een bijzonder complex gegeven. Sinds 1933 is onderzoek gedaan naar factoren die de persoonlijkheid kunnen karakteriseren. Baumgarten (1933), Allport en Odbert (1936) verzamelden 18.000 begrippen. De factoranalyse die daarop werd toegepast leverde voor de trekkentheorie zestien factoren op (Cattell, 1965 in Reber, 1985/2002, p.447). In de trekkentheorieën gaat men er van uit dat gedrag verklaard kan worden door eigenschappen van individuen (Verstegen en Lodewijks, 2001, p.7). Trekken zijn duurzame kenmerken van een persoon die observeerbare regelmatigheden en consistenties in gedrag verklaren (Reber, 1985/2002, p.612).

In verband met de manier waarop mensen elkaar beschrijven zijn vijf factoren onderscheiden die bekend staan onder verschillende namen zoals: de Morey-schalen, het vijf-factorenmodel of de Big Five. Deze vijf factoren zijn in de literatuur het meest aangehaald. In Nederland zijn ze door Raad e.a.

(1988, in Reber, 1985/2002) benoemd: extraversie als extrovert versus introvert; vriendelijkheid als aangenaam versus onaangenaam; zorgvuldigheid als zorgvuldig versus onzorgvuldig; emotionaliteit als emotioneel stabiel versus onstabiel en intellectuele gerichtheid als ideeënrijk versus ideeënarm. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar het verband tussen leeftijd en het onderscheiden van de vijf factoren (Stockmann en Kievit in red. Kievit e.a., 1988/1996). Er is aan onderzoek op zich naar drie van de vijf factoren wel veel onderzoek gedaan. Ten aanzien van extraversie kan het onderzoek naar opvallend (externaliserend) en teruggetrokken (internaliserend) gedrag betrokken worden. Dat onderscheid komt als eerste van de Big Five in onderzoek regelmatig aan de orde. Kohnstamm (2002) heeft bepaald dat de mate van zelfwaardering en zelfvertrouwen medebepalend is voor de mate waarin kinderen zelf bepalen wat goed voor hen is. Dat onderzoek sluit aan op de Big Five factor emotionaliteit. Goleman (1996) heeft in verband met emotionaliteit een nieuwe methode ontwikkeld waarmee de emotionele ontwikkeling kan worden gemeten en ontwikkeld. De intellectualiteit is sinds 1903 op initiatief van Binet onder de aandacht gekomen. Binet heeft de basis gelegd voor de intelligentietoets. Kagan heeft de ontwikkelingsmogelijkheden van acht soorten intelligentie aangetoond (1987, 1988 in red. Kievit e.a., 1988/1996). In verhouding mogen we van de veronderstelling uitgaan dat er naar intellectualiteit in relatie tot leeftijd wel veel onderzoek is verricht. Goleman (1996) heeft aangetoond dat naast de eenzijdige aandacht voor de ontwikkeling van intellectuele of cognitieve intelligentie de aandacht gericht moet worden op de ontwikkeling van emotionele intelligentie en daarmee de grip van het individu op sociaal emotioneel gedrag. Dat betekent dat het kind een omgeving zou moeten treffen die de gelegenheid biedt om de emotionele en sociale gedragsontwikkeling te stimuleren. De omgevingsfactoren komen in de volgende paragraaf aan de orde. Deze beoordelingen geven toch wel de duidelijke informatie dat de differentiatie in leerkrachtactiviteiten wordt verwaarloosd wanneer die in relatie met individuele kinderen met individuele behoeftes en gedragingen worden beschouwd.

Succes behalen en mislukking vermijden

Het is de vraag of er een vanzelfsprekend direct oorzakelijk verband is tussen problematisch kindgedrag en de aanleg van het kind. Het kind kan in zijn spontaniteit zich via storend gedrag uitdrukken; dat storende gedrag levert echter niet de oorzakelijke bewijskracht op. Een ieder wil succes behalen en mislukking vermijden (Kohnstamm 2002, p.115). Het is de vraag wat een kind doet als succes niet behaald wordt of als er iets mislukt. Kortom een kind is niet alleen op de wereld maar leeft in een sociale context: zijn omgeving. Daarbij komt nog dat het kind in zijn omgeving de afhankelijke factor is. We bekijken welke factoren in de omgeving medebepalend zijn voor sociaal emotioneel (probleem)gedrag.

1.2.2. Omgevingsfactoren

Er is in de literatuur veel aandacht geschonken aan de complexiteit van de problematiek van oorzaak en gevolg bij (probleem)gedrag. Het gaat bij de ontwikkeling van het kind om individualisering als ik-

gerichtheid en socialisering als de omgang met de ander (Verstegen en Lodewijks, 2001, p.21). In de omgeving van het kind zijn oorzakelijke factoren kennelijk medebepalend voor sociaal emotioneel (probleem)gedrag. Daar gaan we wat dieper op in.

Uitdrukking van genegenheid en milieu

Door de geboorte van het kind, in een gezin, met een bepaalde sociaal-culturele economische status, wordt de individuele omgeving van het kind bepaald. Die omgeving wordt bepaald door eigenschappen die voor een hele groep, waartoe het gezin hoort, gelden. De manier waarop men uitdrukking geeft aan overeenkomstige gevoelens verschilt per groep. Bijvoorbeeld: Met het oog op de rol van het sociale milieu als omgeving verklaart Kohnstamm (1987/2002), op basis van Tulkin en Kagan, dat de genegenheid voor de baby van moeders uit verschillende milieus niet voor elkaar onderdoet, maar dat moeders uit verschillende milieus verschillend denken over de aard van de zuigeling en waarschijnlijk daardoor anders denken over het effect van belonen en verwennen. (p.45). Een overeenkomst in genegenheid wordt verschillend uitgedrukt vanuit andere opvattingen met andere handelingen.

Reacties van opvoeders op emotionele en lichamelijke behoeften

De reacties van ouders op de emotionele en lichamelijke behoeftes vormen een rol van betekenis. Bijvoorbeeld het effect bij ouders die hun kinderen ervaren als gedraggestoorde kinderen. Daarbij kunnen allerlei negatieve gevoelens loskomen. Als de ouders het problematische karakter van het gedrag erkennen, komen gevoelens van incompetentie, schuld, boosheid, teleurstelling of schaamte los. Die gevoelens kunnen het natuurlijke functioneren van ouders blokkeren. Bij disfunctioneel oudergedrag kan er sprake zijn van een pathogene opvoeding, die de oorsprong en ontwikkeling van ziekte kan vormen (Reber, 1989/1997, p.439). Die opvoeding kenmerkt zich door voortdurend negeren van basale emotionele en lichamelijke behoeften van het kind zoals streling, troost, stimulering en affectie. Bij een pathogene opvoeding kan hechting onmogelijk gemaakt worden door herhaaldelijke of voortdurende wisseling van de voornaamste verzorger. Hechting van het kind met een of enkele vertrouwde volwassenen wordt in de literatuur als een factor van betekenis gezien met betrekking tot een gezonde opvoeding (Van der Ploeg en Scholte, 1990). De interpretatie hangt samen met de normen en waarden van de omgeving.

Emotionele en lichamelijke behoeftes kunnen op ambivalente wijze beantwoord worden. Zo kan een kind het spoor bijster raken als het te doen krijgt met dubbele boodschappen doordat de verbale boodschap en de non-verbale boodschap niet overeenkomen. Uit onderzoek van Argyle (1975) en Scheflen & Scheflen (1972) blijkt dat non-verbale taal vijf maal sterker werkt dan verbale inhoud (in Verstegen en Lodewijks, 2001, p.15). Confrontaties en onbegrip kunnen leiden tot ongezonde omgevingsfactoren. Een kind krijgt dan kennelijk onvoldoende kansen om positieve succeservaringen op te doen, terwijl op basis van de eerdere verklaring van James (1842-1910), het kind primair de levensbehoefte aan kansen heeft (in Kohnstamm, 1987/2002, pag.135). Als tegenhangers van

confrontatie en onbegrip, zouden acceptatie en begrip kunnen leiden tot kansrijke en gezonde omgevingsfactoren.

Cultuurgerelateerde reacties

Culturele verschillen geven eveneens aanleiding tot verschillende (oorzakelijke) interpretaties van gedrag. Kinderen zijn gevoelig voor de omgeving waarin zij opgroeien. Op grond van een overeenkomstig basisgevoel ontstaat dan verschillend gedrag van ouders, met als gevolg dat kinderen daar ook weer anders op reageren. Tobin, Wu en Davidson (1989) beschrijven die cultuurverschillen in Japan, China en de Verenigde Staten. Bijvoorbeeld: In Japan is vechten een gedragsvorm waardoor jonge kinderen de eigen grenzen verkennen. In China verbieden groepsregels het vechten. In de Verenigde Staten wordt kinderen van jongs af aan geleerd om te onderhandelen. De stadia waarin volwassenen zich mengen in het gedrag van het kind zijn heel verschillend. Binnen de afzonderlijke culturen ontwikkelt zich een positieve attributie met betrekking tot het gedrag dat binnen de cultuur past. Wanneer de kinderen plotseling van cultuur zouden wisselen, zou hun gedrag aanleiding geven tot negatieve attributie.

Positief Pygmalion-effect

Rosenthal & Jacobson (1968) spreken over het Pygmalion-effect in de klas, dankzij positieve en negatieve verwachtingen van leerkrachten. Er kan zich in het kind een proces van self-fulfilling prophecy ontwikkelen waarbij de voorspelling van de leerkracht bijdraagt tot de eigen vervulling van het kind. Zo komt het gedrag dat de leerkracht verwacht ook werkelijk tot uitdrukking. Bijvoorbeeld als een leerkracht verwacht dat een kind niet in staat is om rustig te leren werken, dan kan het kind zich tevreden stellen met de gedachte dat het dat niet kan. Een dergelijk kind raakt de interesse in geconcentreerd werken kwijt en voelt zich juist erkend als het bewijst dat het 'niet' rustig kan werken. Die erkenning biedt het kind toch een gevoel van veiligheid. In de zin van een vorm van vertrouwen, op basis van zijn ervaringskennis, dat men hem nu eenmaal zo 'lastig' wil zien. Het is voor een dergelijk kind meer voor de hand liggend en dus veiliger als het een zie-je-wel-effect aan de omgeving toont. Omgekeerd kan een kind van wie de leerkracht verwacht dat het goed rustig door kan werken dat gedrag ook bewijzen, omdat bij de positieve erkenning voor dat kind eveneens een gevoel van veiligheid ontstaat.

Positieve response

Er kan vanuit het kind misleidend probleemgedrag ontstaan als een kind verkeerd begrepen wordt. In directe zin kan het gedrag van het kind als problematisch ervaren worden terwijl de oorzaak indirect in de omgeving van het kind gezocht kan worden. De vraag is dan wie verantwoordelijk is voor het doorbreken van de interactie tussen directe en indirecte factoren. Volgens Davidson (1993) gaat het bij probleemgedrag om emotionele reacties opgeroepen door de omgeving. Positieve responsegevoelens worden uitgedrukt in lachen, zich gelukkig voelen en toenaderingsgedrag. Negatieve

responsegevoelens in angst, walging en terugtrekkingsgedrag. Bijvoorbeeld: bij een kind dat straf krijgt of dat in bedreigende omstandigheden verkeert worden negatieve emoties opgeroepen. Beloning echter wekt positieve emoties op. (Bouma, 1998 en Davidson, 1993 en Brumback, 1988 in Tak, red.1988/1998).

Succeservaringen en positieve verwachtingen

Bandura (1977) heeft aangetoond dat voor een kind de verwachtingen van de persoonlijke competentie bepalend zijn voor wat een kind zal doen in een bepaalde situatie. Het is van belang dat het kind de ervaring opdoet dat het door zijn opstelling zijn omgeving kan veranderen. Als die ervaring achterwege blijft is het mogelijk dat er een patroon van sociale incompetentie ontstaat. Volgens Hops (1983) ontstaat sociale incompetentie ten gevolge van wederkerige beïnvloeding van sociale, psychologische, fysiologische en mogelijk genetische determinanten. Als er sprake is van wederkerige beïnvloeding dan gaat dat om de interactie tussen het kind en zijn omgeving (Bandura en Hops in Verstegen en Lodewijks, 2001, p.20). Van James (1842-1910), een van de grondleggers van de psychologie als wetenschap, komt de uitspraak dat optimisme voor een mens, dus ook voor een kind, normaal is. "Geen facet van de menselijke natuur is zo karakteristiek als de bereidheid om het leven in te richten op kansen' (Kohnstamm, 1987/2002, p.135). Volgens Kohnstamm is op basis van onderzoek gebleken dat succeservaringen nodig zijn om een positief zelfvertrouwen te ontwikkelen. Door een tekort aan succeservaringen kan een tekort aan zelfvertrouwen ontstaan. Het is dan de vraag wat in de omgeving van het kind de betekenis van de volwassene is. Kohnstamm concludeert dat het kind de volwassene observeert, om te leren hoe een rationele of irrationele levenshouding ten aanzien van vertrouwen werkt (Kohnstamm, 1987/2002, p.114). De volwassene in de omgeving van het kind heeft dus een voorbeeldfunctie. Gezonde omgevingsfactoren bieden kansen tot voldoende positieve succeservaringen, zodat het zelfvertrouwen van het kind kan groeien en het kind steeds beter in staat is om, onafhankelijk, succesgerelateerde keuzes te maken.

In verband met het onderzoek naar leerkrachtgedrag is het de vraag in hoeverre de school gedragsproblemen, die een kind van thuis meekrijgt kan oplossen. In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op de schoolsituatie. In een laatste paragraaf zullen we op twee verschillende perspectieven op sociaal-emotioneel (probleem)gedrag ingaan.

1.3. Perspectieven op (probleem)gedrag

Sociaal emotioneel (probleem)gedrag kan grofweg bestudeerd worden vanuit twee perspectieven: een individueel en een interactieel perspectief. In de gedragsliteratuur wordt sociaal emotioneel (probleem)gedrag vooral als een eigenschap van individuele kinderen of leerlingen gezien. Er is in de literatuur sprake van 'probleem'kinderen en 'probleem'leerlingen, lastposten, 'problem' students or 'difficult' students (Brophy, 1996, p. 3 en Van Ploeg en Scholte, 1990). De oorzakelijke factoren, die in dit hoofdstuk aan de orde komen, zijn in het bijzonder in dit individuele perspectief te plaatsen. Van der Ploeg en Scholte vragen zich af of 'probleemkinderen' die zij als 'lastposten' omschrijven gezien

kunnen worden als slachtoffers van de samenleving. In mindere mate is er in de literatuur sprake van problematisch ouder- en lerarengedrag. De omschrijving probleemleraren of probleemouders is in de literatuur niet aangetroffen. Verstegen en Lodewijks (2001) distantiëren zich van de term ‘probleemkinderen’ en spreken over “een kind in een probleemsituatie” (p.1). De sociale psychologie biedt een meer genuanceerd perspectief ten aanzien van het kind en andere betrokkenen bij probleemgedrag: interactief perspectief. Van emotionele contacten en dus emotioneel gedrag kan alleen maar sprake zijn in menselijke *relaties*. (Harlow, 1905-1981 in Kohnstamm, 1987/2002, p.42). Dat geldt dan ook voor *sociaal* emotionele contacten en dus ook voor *sociaal* emotioneel gedrag. Daaruit volgt dat zowel de volwassene als de onvolwassene een aandeel heeft in de problematiek. Tegelijk is het duidelijk dat we bij sociaal emotioneel gedrag te doen hebben met een bijzonder complex en daarmee moeilijk analyseerbaar onderzoeksterrein van interactief volwassen en onvolwassen gedrag. Het is daarbij extra moeilijk om onderscheid te maken in het eigen aandeel van ‘het kind’ als onvolwassene in het interactieve gedrag. De benadering van gedragsproblemen vanuit een interactioneel perspectief lijkt nuttig te zijn. Zo hebben Derriks en De Kat (1998) laten zien dat de Interactiewijzer van Verstegen en Lodewijks een positieve aanpak biedt van sociaal emotioneel probleemgedrag in de preventieve en curatieve (genezende) zin. De focus op de twee perspectieven, individueel en interactief, krijgt een bijzonder karakter wanneer we die perspectieven betrekken in twee verschillende aanpakken van professioneel handelen met betrekking tot de leerling. Van oudsher heeft men onderscheid gemaakt en verschillend professioneel gehandeld vanuit verschillende professionele opvattingen.

In het volgende hoofdstuk zullen we dieper op het interactionele perspectief ingaan.

Samenvatting

In dit hoofdstuk is op basis van de literatuur onderzoek gedaan naar de deelvraag ‘Wat is probleemgedrag’ en ‘Welke soorten probleemgedrag kunnen we onder jonge kinderen onderscheiden, en welke oorzaken en risicofactoren zijn er voor deze gedragssoorten aan te wijzen?’ We hebben gezien dat we het ten aanzien van het begrip (probleem)gedrag moeten stellen met omschrijvingen die binnen de literatuur aan een grote mate van kritiek onderhevig zijn. Als gedrag als problematisch wordt ervaren of wordt beoordeeld, dan is die ervaring of die beoordeling persoonsgebonden en dus instabiel. Het verschillend interpreteren van gedrag hangt samen met het toepassen van verschillende normen. Dientengevolge is de vraag met betrekking tot jonge kinderen breed geïnterpreteerd. Vanuit de complexe omgeving, met betrekking tot sociaal emotioneel probleemgedrag, is er een wisselwerking tussen de sociaal emotionele en de cognitieve ontwikkeling. Probleemgedrag kan gezien worden als een signaal van het kind, waarmee het kind duidelijk maakt dat het een obstakel ondervindt, waardoor normaal gedrag niet haalbaar is. Het is een moeilijke opgave om inzicht te krijgen in het jonge dynamische schoolbezoekende kind met oorspronkelijke sociale wensen en ontwikkelingsvragen. Onderzoek naar verschillende soorten probleemgedrag van sociaal emotionele aard, heeft in eerste instantie acht vaardigheden opgeleverd die worden verondersteld bij normaal

gedrag. De acht vaardigheden zouden in gelijke tred ontwikkeld moeten worden. De acht soorten gedragsvaardigheden in een circulaire volgorde, waarbij soorten die op elkaar lijken elkaar opvolgen, zijn: leiding- en advies geven, zorgen, volgen, afwachten, zich terugtrekken, zich afzetten tegen, strijden en winnen. Een normale ontwikkeling gaat gepaard met een gelijkmatige ontwikkeling van de acht vaardigheden. Sociaal emotioneel (probleem)gedrag ontstaat als de ontwikkeling van een of meer van de gedragsvaardigheden een tekort of teveel opleveren. Hier treffen we een antwoord op een achterliggende vraag voor leerkrachten in de probleemoplossende sfeer: of de leerling in het algemeen al op de jonge leeftijd, als leerling van groep 'twee' in de reguliere basisschool gebaat is bij gedragsinterventie via de leerkracht. Het antwoord is 'ja', wanneer we ons baseren op onderzoek van Verstegen en Lodewijks, want als de acht vaardigheden in gelijke tred tot ontwikkeling moeten komen dan is het zinvol dat de leerkracht van jongs af aan intervenueert, zowel in preventieve pedagogische en onderwijskundige zin, als op de momenten dat er daadwerkelijk bijstellingen gewenst zijn. Verstegen en Lodewijks bieden diverse handreikingen ter ondersteuning van de leerkrachtinterventie. (Probleem)gedrag wordt in de literatuur, op basis van samenhang tussen verschillende soorten gedragsproblemen, in twee hoofdgroepen verdeeld: externaliserend of opvallend gedrag dat vooral op de omgeving is gericht en internaliserend of teruggetrokken gedrag dat meer op de eigen (innerlijke) persoonlijkheid is gericht. Er zijn twaalf soorten probleemgedrag onderscheiden. De twaalf soorten omvatten sociaal- emotionele problemen naast problemen die meer van cognitieve aard zijn. Onderzoek heeft aangetoond dat er een wisselwerking bestaat tussen de sociaal emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling. We hebben gezien dat er factoren naar voren zijn gekomen die bijdragen tot evenwichtig sociaal gedrag zoals: persoonlijkheid, succes behalen en mislukking vermijden, genegenheid, bevrediging van lichamelijke en emotionele behoeftes, positieve response, positieve verwachtingen en succeservaringen.

De meningen over de oorzaken van sociaal emotioneel (probleem)gedrag zijn verdeeld. Enerzijds gaat men bijvoorbeeld bij de trekentheorie uit van een sterke kindfactor, anderzijds wordt aangetoond dat het kind niet eenzijdig gezien kan worden in verband met sociaal emotioneel gedrag. De interactietheorie gaat uit van een oorzakelijk verband dat ontstaat tijdens de communicatie dat een kind over en weer met de omgeving heeft. Men spreekt dan van een problematische situatie.

Een bijzondere risicofactor, in verband met sociaal emotioneel gedrag, is aangetoond aan de hand van een effect van de attributiefout. Er kunnen fundamentele attributiefouten gemaakt worden die een negatief effect kunnen sorteren ten aanzien van de ontwikkeling van een kind. Het proces van self-fulfilling prophecy, waarbij het kind negatieve of positieve verwachtingen waar maakt, vormt in negatieve zin een risico.

Onderzoek, in verband met de centrale probleemstelling met betrekking tot de wijze waarop leerkrachten denken en handelen ten aanzien van probleemgedrag bij jonge kinderen, heeft geleid tot de volgende conclusies:

- Een jonge leerling is gebaat bij gedragsinterventie via de leerkracht mits de leerkracht een professioneel inzicht heeft in de natuurlijke gedragsontwikkeling en professionele mogelijkheden tot bijsturingen bij afwijkend gedrag.
- De leerkracht is er bij gebaat om het juiste inzicht te hebben in gedragsfactoren en mogelijke reflecties.
- Een veelzijdige analyse van gedrag is van belang, als gedrag als storend wordt ervaren, omdat gedrag een complexe factor is. Verschillende gedragssoorten kunnen meervoudig en enkelvoudig tot uitdrukking komen.
- Ongezonde omgevingsfactoren in een gezin kunnen de oorzaak zijn van sociaal emotioneel (probleem)gedrag in het gezin. De leerkracht kan zich de vraag ter harte nemen: “Wat kan ik op school aan gedragskennis en gedragservaring verbeteren?”
- Een jong kind heeft van nature baat bij een omgeving die positieve reacties oproept. In een veilige omgeving met positieve verwachtingen kan het kind, van jongs af aan, de positieve ontwikkelingsdrang, die het van nature in zich heeft, probleemoplossend ontwikkelen.
- Gezonde omgevingsfactoren bieden kansen tot voldoende positieve succeservaringen, zodat zelfvertrouwen het kind van jongs af aan in staat stelt om onafhankelijk succesgerelateerde keuzes te maken.
- Er zijn twee perspectieven op (probleem)gedrag mogelijk: een individueel en een interactief perspectief. Elke leerkracht kan zich de vraag stellen of een individueel jong kind als eenzijdige oorzaak van probleemgedrag gezien kan of mag worden. Ter relativering van een eenzijdige individuele benadering kan een aandeel in gedrag van volwassenen door middel van een interactioneel perspectief geanalyseerd worden.

Het is de vraag in hoeverre de leerkracht binnen de schoolomgeving in staat is om het kind te helpen bij een optimale ontwikkeling van sociaal emotionele gedragsvaardigheden en welke interventies daartoe zouden kunnen bijdragen.

In het volgende hoofdstuk worden het handelen en de opvattingen van de leerkracht in dat verband onder de loep genomen.

2. Leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen ten aanzien van sociaal emotioneel (probleem)gedrag.

Inleiding

In dit tweede hoofdstuk wordt literatuuronderzoek gedaan naar de tweede deelvraag: Welke leerkrachtopvattingen en leerkrachthandelingen kunnen we onderscheiden ten aanzien van sociaal emotioneel (probleem)gedrag? Met andere woorden: hoe denken en handelen leerkrachten ten aanzien van sociaal emotioneel (probleem)gedrag bij jonge kinderen. In het vorige hoofdstuk hebben we gezien welke soorten van normaal en probleemgedrag bij jonge kinderen onderscheiden kunnen worden, en welke oorzaken kunnen leiden tot verschillen tussen normaal en extreem gedrag. In dit hoofdstuk gaat het vooral om de houding van de leerkracht ten aanzien van gedrag.

2.1. Leerkrachthandelingen en -opvattingen bij sociaal emotioneel (probleem)gedrag

Het moet duidelijk zijn dat het onderzoek van leerkrachtopvattingen en leerkrachthandelingen met betrekking tot sociaal emotioneel probleemgedrag zich richt op een minderheid van de leerlingen, in een klas. Gemiddeld tien procent van het leerlingenbestand kan namelijk worden gerekend tot zorgleerlingen of risicoleerlingen (Van der Kamp, 2003, p. 18). Dat betekent dat het in groep twee van de basisschool, met bijvoorbeeld 25 leerlingen, gemiddeld twee à drie leerlingen betreft, die de leerkracht uitdagen tot adequaat handelen vanuit professionele opvattingen. Tak e.a. maken duidelijk dat sociaal emotioneel gedrag een complex samenspel van factoren is (Tak e.a. in red. Kievit e.a., 1985/1996).

Onderwijs en opvoeding kunnen vanuit de eigen invloed bijdragen tot een optimaal gezonde ontwikkeling. Het tegendeel is uiteraard ook mogelijk. Dan dragen onderwijs en opvoeding vanuit de eigen invloed bij tot een ongezonde ontwikkeling. Het is de vraag wat de invloed en verantwoordelijkheden van de leerkracht zijn, met betrekking tot sociaal emotioneel probleemgedrag en hoe die verantwoordelijkheid tot uitdrukking komt via het handelen van leerkrachten, met op de achtergrond de professionele opvattingen. We gaan eerst onderzoeken wat de begrippen leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen inhouden.

2.1.1. De definities van leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen.

In de onderwijsliteratuur worden leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen als twee van de vier factoren van het begrip leerkrachtattitude of leerkrachthouding verklaard (Reber, 2002). Bij houding kan gedacht worden aan een intentie. Op die manier kan houding gezien worden als een determinant van gedrag. Het begrip attitude wordt echter ook als synoniem voor gedrag omschreven. Bijvoorbeeld Boekaerts en Simons (1993/1995, p.120) definiëren attitude meer in het algemeen voor zowel *leerling* als *leerkracht*gedrag. In het vorige hoofdstuk zijn we niet diep ingegaan op de factor gedrag omdat kindergedrag nog sterk aan verandering onderhevig is. Gebleken is dat kinderen zich meten aan

volwassenen (Kohnstamm, 1987/2002), een reden temeer om in dit hoofdstuk over leerkrachten dieper in te gaan op een analyse van volwassen gedrag.

Het begrip attitude kan volgens Reber (2002) omschreven worden als een interne affectieve oriëntatie die het gedrag van een persoon kan verklaren. De volgende vier verschillende componenten worden onderscheiden:

- o de *cognitieve component* een bewuste mening of opvatting
- o de *conatieve component* een vorm van intentie, van willen doen, een neiging tot handelen
- o de *affectieve component* een emotionele toon of een gevoel
- o de *evaluatieve component* een positieve of negatieve beoordeling

Reber (1985/2002) verklaart dat er grote meningsverschillen bestaan over de vraag welke componenten er het meest toe doen. Het voert te ver om hier een standpunt in de meningsverschillen in te nemen. Alle vier componenten lijken echter van belang te zijn voor de centrale probleemstelling van deze scriptie: Hoe denken en handelen leerkrachten ten aanzien van sociaal emotioneel (probleem)gedrag bij jonge kinderen, en waar wordt dit denken en handelen door bepaald?

Charlesworth e.a.(1993, p.274), De Kruif e.a. (2000), File (1994), Vartuli (1999) en Stipek en Byler (1997) verklaren dat het van belang is om de relatie tussen de cognitieve en de conatieve component te betrekken bij onderzoek naar leerkrachtgedrag. Beide elementen zullen aan bod komen in het empirische deel van deze scriptie. In dit literatuuronderzoek richten we ons op de cognitieve, affectieve en evaluatieve componenten die een rol spelen in de reactie van leerkrachten op sociaal *emotioneel* gedrag, dat als onafhankelijke variabele centraal staat in deze scriptie. Voorts zullen we leerkrachthandelingen beschouwen als het product van de conatieve component van de leerkrachtattitude die betrekking heeft op de intentie met betrekking tot het willen, het doen en het laten van een leerkracht.

Om meer inzicht te krijgen in het handelen en de opvattingen van leerkrachten betrekken we hier het onderzoek van Brophy (1996) naar vermogens van leerkrachten. Hij onderscheidt bij de hoog scorende leerkrachten meer bereidheid om zich het lot van probleemleerlingen ter harte te nemen; meer uitdrukking van zelfvertrouwen in het vermogen om verbetering teweeg te kunnen brengen; een beter voorwaardenscheppend vermogen ten aanzien van lange termijn preventie en met betrekking tot probleemoplossende strategieën. Deze leerkrachten ontwikkelen persoonlijke relaties, treffen voorzieningen voor ondersteuning en aanmoediging, leren hoe je problemen het hoofd biedt, laten leerlingen zien hoe zij dat zelf doen en tonen een vertrouwensvolle houding ten opzichte van mogelijke kansen voor het verbeteren van gedragsaanpassingen. We zien bij Brophy een complex aantal van factoren waarbij de dimensie van intentie van het handelen doordrongen is van opvattingen in de zin van betrokkenheid bij de leerling en de overtuiging dat leerling-kansen gecreëerd kunnen worden. Het is de vraag wat de risico's zijn bij leerkrachten die niet behoren tot de leerkrachten die beschikken over de door Brophy geschetste complexe factor.

Connell en Wellborn (1991) bieden een theoretisch interactiemodel voor een levenslange zelfstudie voor leerkrachten. Zij betrekken theoretische invloeden van cognitieve, sociale en motivatie-

psychologie op een eclecticische wijze in hun studie. Het interactiemodel van Vygotsky (1962) zien zij als een baanbrekend en oorspronkelijk model. Het voert hier te ver om dieper in te gaan op het innovatieve initiatief van Connell en Wellborn met hun aansturing op zelfstudie. We beperken ons hier tot een overzicht van de begrippen in tabelvorm. Deze begrippen achten Connell en Wellborn op basis van onderzoek van belang bij de zelfstudie voor leerkrachten. In het empirisch deel worden de begrippen van deze tabel nader uitgewerkt in verband met de verklaring van de hypothesen die geformuleerd zijn met het oog op het empirisch onderzoek van de hier gepresenteerde scriptie. Hier volgt een schematisch overzicht dat is samengesteld op basis van de begrippen die uit het onderzoek van Connell en Wellborn naar voren gekomen zijn:

Drie leerkrachtdimensies met interactief aansluitende leerlingbehoefes volgens Connell en Wellborn (1991)

Structuur en leerlingvaardigheid	Ondersteuning en leerlingonafhankelijkheid	Betrokkenheid en leerlingverbondenheid
*Jezelf ervaren als bekwaam *Op eigen krachten gewenste resultaten bereiken *Niet gewenste ontwikkelingen vermijden	*Initiatieven vanuit eigen keuzes *Zelf activiteiten onderhouden en zelf activiteiten regelen *Het verband tussen wat je doet en je eigen waarden en normen	*Precies de relatie met de sociale omgeving aanvoelen *Jezelf als waardevol ervaren *Acceptatie van liefde en respect

Op basis van de geformuleerde definities in deze paragraaf doen we in de volgende paragraaf onderzoek naar de risicofactoren die een rol spelen in verband met leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen.

2.2. Risicofactoren in de omgang met sociaal emotioneel gedrag

Het is bevreemdend dat kinderen met gedragsproblemen in de ene schoolomgeving meer respect en acceptatie genieten dan in een andere omgeving. Als verklaring hiervoor kunnen verschillende structurele schoolfactoren worden genoemd, zoals gedragsproblemen op school, een onveilig schoolklimaat, (anti)-autoritair onderwijs en afwijkende normen en waarden. In deze paragraaf zullen we ons richten op de reactie van de leerkracht. Het is van belang dat leerkrachten de juiste causale verklaringen betrekken in de oplossing van gedragsproblemen. Het behoeft geen betoog dat onjuiste causale verklaringen en ongeschikte reacties een zeker risico in zich dragen. In deze paragraaf wordt onderzoek gedaan naar (risico)factoren met betrekking tot het beoordelen van en het reageren op gedrag op school.

Expertise

Derriks en De Kat (1998) wijzen erop dat er diverse interventiemethodes bestaan maar dat het effect van die interventiemethodes samenhangt met extra scholing en extra studietijd van leerkrachten. Een belangrijke risicofactor vormt het feit dat de Nederlandse lerarenopleiding tot 1985 rekening heeft gehouden met uitgebreide verwijzingsmogelijkheden naar speciaal onderwijs als leerlingen abnormaal

gedrag vertoonden. Leerlingen waarbij onangepast gedrag werd vastgesteld kwamen al gauw in aanmerking voor verwijzing naar scholen met specifieke expertise voor probleemgedrag. Leerkrachten hadden een signalerende functie en zagen verwijzing naar het speciaal onderwijs als een betere oplossing dan probleemgedrag aan te pakken. Leerkrachten hadden geen probleemoplossende taak. Sinds de beleidsoperatie Weer Samen Naar School (WSNS) is de probleemoplossende taak van de leerkracht vergroot. Het is de bedoeling dat leerkrachten onderwijs realiseren waarbinnen ook leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften de mogelijkheid van een ononderbroken ontwikkelingsproces genieten, zoveel mogelijk binnen het reguliere basisonderwijs (Van der Wolf en Roede red.,1997). Een leerling kan niet meer zoals vroeger in korte tijd overgeplaatst worden. Het verwijzingsprotocol kost minstens een jaar tijd, zodat een leerkracht gedurende dat jaar toch een probleemoplossende interventie zal moeten toepassen. Het inspectierapport 'Onderwijs-op-maat' (1997-3) laat zien dat het vermogen tot differentiëren een van de grootste knelpunten in het primair onderwijs vormt. Hoe groter de heterogeniteit in de groep, des te groter is het risico dat leerlingen met extra onderwijsbehoeften onvoldoende van het onderwijs kunnen profiteren (p.32). Volgens Krab e.a. (2000) is gebleken dat de behoefte van leerkrachten groeit ten aanzien van instrumenten en kennis om de handelingsbekwaamheid met betrekking tot probleemgedrag te vergroten (p.7).

Tak verklaart dat men al bij de diagnostiek van het jonge kind te maken heeft met een grote mate van complexiteit bij sociaal emotioneel (probleem)gedrag (in red. Kievit e.a.1988/1996). Dat gegeven maakt het niet eenvoudig voor leerkrachten. Binnen het kader van de beleidsoperatie Weer Samen Naar School hebben Krab e.a. (2000) op basis van de Toegepaste Gedragstheorie (TGT) het zogenaamde ABC-model binnen bereik van de leerkrachten van het basisonderwijs gebracht. In de Toegepaste Gedragstheorie gaat men ervan uit dat gedrag valt te leren. De Toegepaste Gedragstheorie biedt een systematische, praktijkgerichte en zelfevaluerende methode. Leerkrachten worden aangezet tot het maken van nauwkeurige gedragsanalyses via verschillende observerende houdingen die zij bewust wisselen ten opzichte van drie verschillende categorieën:

-de A van Antecedents, waarbij gelet moet worden op wat er aan probleemgedrag voorafgaat.

-de B van Behaviour, waarbij de leerkracht het feitelijke gedrag observeert

-de C van Consequents, waarbij de leerkracht het gedrag volgend op het probleemgedrag bestudeert.

Daarna analyseert en interpreteert de leerkracht de observaties ter voorbereiding op een planmatige gedragsverandering. De leerkracht wordt binnen het kader van zelfmanagement aangezet tot het toepassen van het ABC-schema op het eigen leerkrachtgedrag. Zo kunnen leerkrachten via reflexie het inzicht in het eigen gedrag en in het gedrag van de leerling ontwikkelen en vergroten. We hebben bij Verstegen en Lodewijks gezien dat er mogelijkheden zijn om kindgedrag te analyseren bijvoorbeeld met behulp van de diagnostische BOTSvragenlijst. Verstegen en Lodewijks bieden ook de leerkrachten een kans om het eigen leerkrachtgedrag te bezien, al dan niet in combinatie met het computerprogramma behorend bij de Interactiewijzer van Verstegen en Lodewijks (2001).

Maar niet alleen in Nederland kampt men met het probleem dat de expertise van leerkrachten ten aanzien van specifieke sociaal emotionele leerlingbehoeftes te wensen overlaat. Uit buitenlandse

literatuurstudies van het pedagogische leerkrachthandelen in relatie met jonge leerlingen, blijkt dat acties dikwijls worden bepaald op het niveau van de individuele leerkrachten. Daardoor zou de leerkrachtenpraktijk ten opzichte van het kind over het algemeen bepaald worden. Uit onderzoek via eigen verslaglegging naar het algemene leerkrachthandelen met betrekking tot de jonge leerlingen is toch wel de duidelijke informatie naar voren gekomen, dat flexibiliteit in differentiatie van leerkrachtactiviteiten tekort wordt gedaan. In het bijzonder wanneer die worden beschouwd in relatie tot individuele leerlingen met individuele behoeftes en gedragingen. (de Kruif e.a., 2000; Maxwell e.a. 2001; Stipek en Byler, 1997).

Brophy (1996) onderscheidde verschillende soorten probleemgedrag en biedt in zijn boek probleemoplossende interventieadviezen aan leerkrachten. Leerkrachten zouden op de hoogte moeten zijn van de diverse soorten (probleem)gedrag en van diverse mogelijke reacties op dat gedrag, om op basis van die expertise adequaat te kunnen handelen. Brophy identificeerde de pedagogische toepassingen van basisschoolleerkrachten als reactie op specifieke gedragsproblemen, door hen verschillende karakteristieken van hypothetische kinderen te presenteren (Brophy 1996). Gezien de veranderingen die in het Nederlandse onderwijs gaande zijn moet het, op basis van de hier beschreven verklaring duidelijk, zijn dat de expertise van de leerkrachten als risicofactor de aandacht verdient.

Mentaliteit

Een tweede risicofactor die in de literatuur is aangetroffen is de factor mentaliteit in verband met interventie. De rol van de leerkracht ten aanzien van gedragsproblemen wordt in de literatuur genoemd in verband met interventie met betrekking tot het *voorkomen, signaleren, ondervangen en behandelen van risicofactoren* (Derrickx en De Kat, 1998).

Ten aanzien van probleemaanpak in de basisschool stellen Derrickx en De Kat (p.36) dat er bij de invoering van een interventieprogramma een mentaliteitsverandering van leerkrachten vereist is. Leerkrachten zouden kinderen met gedragsproblemen niet als lastig moeten zien maar als leerlingen die een specifieke hulpvraag aan de school stellen. Hier past de opmerking dat het 'eisen' van een mentaliteitsverandering niet het beoogde effect heeft. Leerkrachten zullen zelf tot de keuze van een mentaliteitsverandering uitgedaagd moeten worden. De leerkrachten hebben adequate middelen nodig die zij op enthousiaste en creatieve wijze in kunnen zetten, zodat de leeromgeving zo kan worden ingericht, dat leerlingen met gedragsproblemen zich normaal kunnen gedragen, omdat er op hen gerekend is en deze leerlingen een omgeving aantreffen waarbinnen het storende gedrag met professionele middelen adequaat kan worden ondervangen. Bijvoorbeeld, als in een kleutergroep voldoende ruimte is met voldoende ontwikkelingsgerichte en ervaringsgerichte hoeken, kunnen leerlingen daarbinnen tot zelfontwikkeling komen. Als er ook nog een onderwijsassistent is, kan de leerkracht toekomen aan observeren, voorkomen, signaleren, ondervangen en behandelen van risicofactoren. De reguliere formatie geeft echter geen ruimte voor een onderwijsassistent plus een leerkracht op vijftientig leerlingen (zie Formatiebudgetplan, 2003/2004 op Internet). Derrickx en de Kat (1996) veronderstellen dat het toepassen van het interventiemodel 'de Interactiewijzer' van

Verstegen en Lodewijks (1999) een intensieve nascholing vereist. Het is de vraag of in verband met het aansturen op een mentaliteitsverandering, ten aanzien van de aanpak van zogenaamde zorg- of risicoleerlingen, het de meest effectieve weg is om leerkrachten te motiveren tot extra en intensieve 'na'scholing. Nascholing heeft niet alleen de betekenis van extra scholing om de deskundigheid te vergroten en actueel te houden. Nascholing betekent in het onderwijs dat de leerkrachten 'na' een werkdag van intensief omgaan met een groep leerlingen, zich moeten begeven naar een nascholingslocatie waar dan vervolgens een intensieve scholing plaatsvindt. Connell en Wellborn (1991) wijzen op de mogelijkheid van zelfscholing van leerkrachten. Via Internet zou de nascholing als vorm van zelfscholing aangeboden kunnen worden aan leerkrachten op de werkplek. Vanzelfsprekend niet tijdens de lesgebonden uren, als de leerkracht de zorg heeft voor een groep leerlingen. Binnen het taakbeleid voor leerkrachten biedt de normjaartaak tijdens de 'niet'-lesgebonden uren de gelegenheid tot deskundigheidsbevordering via scholing.

Het gaat in Nederland om het volledige onderwijsveld dat de mentaliteitsverandering moet ondergaan: van een cultuur van verwijzen van leerlingen met gedragsproblemen naar het speciaal onderwijs naar een cultuur, waarbinnen leerkrachten zelf gedragsinterventie organiseren en aanbieden. Het is de vraag in hoeverre hier sprake zou moeten zijn van een mentaliteitsverandering bij alle betrokkenen van onderwijs.

Leerkrachten die de aanpak van gedragsontwikkeling met behulp van het interventiemodel van Verstegen en Lodewijks (www.Interactiewijzer.nl) willen doen, moeten in hun klas kunnen beschikken over een computer. Een computer op het bureau van leerkrachten is in Nederland nog niet opgenomen in het onderwijsbudget (zie Formatiebudgetplan, 2003/2004, op Internet). In dat opzicht zal er onderzoek gedaan moeten worden naar de minimaal vereiste middelen voor de leerkracht ter ondersteuning van de professionele kennis.

Eenzijdige benadering

De derde risicofactor is die van een eenzijdige benadering. Leerkrachten kunnen handelen vanuit de eigen individuele beoordeling of vanuit een beoordeling die gebaseerd is op een breed referentiekader. Tijdens de opleiding op wetenschappelijk niveau is gebleken dat er ontwikkelingen van interdisciplinaire samenwerking gaande zijn. Ten aanzien van methodegebruik wordt binnen de onderwijskunde tijdens colleges gesproken over het belang van eclectisch methodegebruik. Leerkrachten zouden dan samen met collega's en in overleg met de kinderen een vorm van onderzoekend leren kunnen ontwikkelen. Als vanuit die gedachte op scholen diverse gedragsmethodes voor handen zouden zijn, dan zouden leerkrachten die gedragsproblemen tegenkomen vanuit zichzelf kunnen komen tot onderzoekend leren ten aanzien van professionele deskundigheidsontwikkeling. Of in samenspraak met onderwijsassistenten, intern begeleider, orthopedische schoolbegeleiders en collega's uit het speciaal onderwijs met speciale pedagogische expertise komen tot een netwerkoverleg waarin deskundigen elkaar vanuit de eigen expertise op een coöperatieve wijze adviseren en stimuleren. Connell en Wellborn (1991) bieden een veelzijdige benadering. Via drie dimensies

verklaren zij interactie-effecten met begripsomschrijvingen die haaks staan op een eenzijdige benadering. Ter nadere verklaring van een veelzijdige focus op onderwijs wordt het schematische overzicht uit de vorige paragraaf hier beschreven. Aan de hand van de dimensie 'leerkrachtstructuur' laten Connell en Wellborn zien welke leerlingvaardigheden het resultaat daarvan zijn: de leerling ervaart zichzelf als bekwaam, de leerling bereikt op eigen krachten gewenste resultaten en de leerling vermijdt ongewenste ontwikkelingen. De leerkracht die handelt binnen de dimensie 'onafhankelijkheidsondersteuning' sluit aan op de leerlingbehoefte zoals: het nemen van eigen initiatieven vanuit eigen keuzes, zelf activiteiten onderhouden en regelen en de behoefte aan onderzoek naar het verband tussen je eigen normen en waarden en dat wat je doet. De dimensie van 'de betrokkenheid van de leerkracht ten opzichte van de verbondenheid van de leerling' kan het effect sorteren dat de leerling precies de relatie met de sociale omgeving leert aanvoelen, zichzelf als waardevol leert ervaren en liefde en respect leert te accepteren. Het moet duidelijk zijn dat er bij de multidimensionale leerkrachtfocus, die Connell en Wellborn omschrijven geen sprake kan zijn van leerkrachten die eenzijdig vanuit de eigen veronderstellingen uitgaan.

Het is de vraag of de rol van de leerkracht veelzijdig tot zijn recht kan komen in het belang van het kind. Anders loopt het kind risico om geconfronteerd te worden met relationele en of structurele risicofactoren.

Attributiefout

De vierde risicofactor in relatie tot de rol van de leerkracht biedt de attributietheorie: de attributiefout. Het toeschrijven van de oorzaak van gedrag, situaties of problemen wordt attribueren genoemd. Vanuit de attributietheorie geeft Shadid (1998) een tabel die laat zien waar de oorzaak van risicovolle afwijzing of risicoloze acceptatie van bepaalde typen van gedrag gezocht kan worden. Mensen maken onderscheid in het toeschrijven van problemen: iets kan problematisch zijn door de *omstandigheden* of door *omgevingsfactoren*. Men kan een probleem ook toeschrijven aan *kenmerken* van een groep of van een persoon.

Voorbeeld van een fundamentele attributiefout:

Eenvoudig uitgelegd in een onderwijssituatie komt het erop neer dat als twee leerlingen ruzie hebben en 'de ene' de schuld krijgt omdat die in de ogen van de leerkracht toch al niet deugt, terwijl 'de andere' leerling in bescherming wordt genomen omdat het kind dat al de schuld krijgt, ook nog eens de omgeving van het positief beoordeelde kind verknoeit. Als de leerkracht zo reageert dan ontvangen de leerlingen niet hun recht op gelijke behandeling en zo worden alle betrokkenen beknot in hun ontwikkeling. Het is niet noodzakelijk om het karakter van een van beide leerlingen te betrekken in de ruzie, de leerkracht kan zich beperken tot het analyseren van de confrontatie met respect voor de beide persoonlijkheden. Dan zullen beide leerlingen het inzicht op confrontaties vergroten. De leerkracht ervaart hoe eenvoudig het is om een geschil probleemoplossend te behandelen.

In de onderstaande tabel wordt duidelijk welke tegengestelde oorzaken mensen kunnen toekennen aan gedrag. Er wordt onderscheid gemaakt in interne en externe attributie. Bij interne attributie wordt de

oorzaak van probleemgedrag toegeschreven aan persoonlijkheidskenmerken van het individu. Bij externe attributie wordt de oorzaak van het gedrag toegeschreven aan de omstandigheden. Omstandigheden kunnen bij probleemgedrag als verzachtend uitgelegd worden. Wanneer persoonlijkheidskenmerken als oorzakelijk verband betrokken worden bij probleemgedrag dan loopt het kind het risico dat het gekwetst of gefrustreerd raakt. Attributies op zich zijn niet goed of fout; zij maken onderscheid. Bij een fundamentele attributiefout wordt de invloed van persoonlijke eigenschappen op het negatieve gedrag van anderen overschat en die van situationele factoren worden onderschat. Bij fundamentele attributiefouten van een volwassene ten opzichte van het kind kan zich een proces van self-fulfilling prophecy ontwikkelen. Het kind laat dan het gedrag zien dat anderen voorspellen, omdat de impact van de ander zo groot is dat het kind gelooft dat het zich niet anders kan gedragen dan dat de ander verwacht. Het kind is dan het vertrouwen kwijt in de persoonlijke oorspronkelijke ontwikkelingssignalen en daarmee verliest het kind ook het zelfvertrouwen en de locus of control (de beheersingscontrole) ten aanzien van het zelfstandige functioneren.

De volgende tabel is gemaakt op basis van de tabel van Shadid (1999, p.166). Deze tabel laat oorzakelijke effecten en risicofactoren zien met als gevolg positieve en negatieve effecten van interne en externe attributie.

ATTRIBUTIEMODEL

Type gedrag	Oorzakelijke verklaring door de leerkracht	
	GEDRAGS OORZAAK	
	Gunstig	Ongunstig
POSITIEF	Persoons- en Groepskenmerken	Omstandigheden of Situatie
NEGATIEF	Omstandigheden of Situatie	Persoons- en Groepskenmerken

Model naar aanleiding van het model van Shadid, 1998, p. 166.

Uit het overzicht blijkt dat de beantwoording van de vraag, waar de oorzaak van een bepaald gedrag gezocht wordt, vooral afhangt van de keuze van de leerkracht (gunstig of ongunstig) met betrekking tot het type gedrag (positief of negatief).

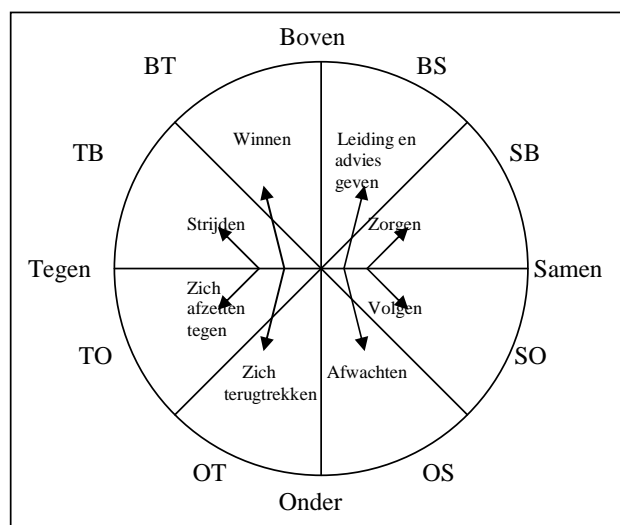
Met behulp van de attributietheorie is in deze paragraaf uitgelegd dat het verklaren van gedrag risicovol kan zijn. Als (probleem)gedrag van een kind wordt toegeschreven aan omgevingsfactoren, kunnen ze worden uitgelegd als toevallige en acceptabele fouten. Echter (probleem) gedrag kan ook worden toegeschreven aan persoons- of groepskenmerken. In dat geval heeft de verklaring een ongunstig en negatief karakter.

Reactiegedrag

Een vijfde risicofactor is het daadwerkelijke gedrag dat leerkrachten laten zien in reactie op sociaal-emotioneel (probleem)gedrag. Met betrekking tot de rol van de leerkracht, in relatie tot (probleem)gedrag, kan een risico gevonden worden in de wijze waarop reactiegedrag zich manifesteert naar aanleiding van sociaal emotioneel (probleem)gedrag. Volgens Verstegen en Lodewijks (2001) is er een verband tussen de mate waarin een opvoeder zich door het kind voelt ingeperkt en de mate waarin de opvoeder het kindgedrag als problematisch beschouwt. De dwangmatigheid van het kindappèl kan dan aanleiding zijn tot een complementaire (aanvullende), reactie. Volgens Verstegen en Lodewijks (p.30) wordt er bij de analyse van probleemsituaties te weinig rekening gehouden met het instandhouden van probleemreacties. De Interactieroos van Leary heeft Kiesler (1983) nader gedifferentieerd tot meer gedrags-elementen met complementaire interactiepatronen.

De complementaire patronen, afkomstig van Kiesler, staan weergegeven in de onderstaande figuur.

DE INTERACTIEROOS VAN LEARY MET ACHT LEERLINGVAARDIGHEDEN ALS INTERACTIEWIJZER



Globale typering van vaardigheden van de acht interactionele posities van Verstegen en Lodewijks (2001)
Interactief effectieve communicatiepatronen van Kiesler (1996) (in Thijs en Koomen, 2003)

Gedragingen uit de octanten die met een pijl met elkaar verbonden zijn lokken elkaar uit en houden elkaar in stand. Vanuit de systeemtheorie heeft Watzlawick (1970) een communicatief systeem van wederzijdse beïnvloeding beschreven (in Verstegen en Lodewijks, 2001, p.30). Volgens Kiesler (1996) kan probleemgedrag worden omgebogen, door gebruik te maken van het complementariteitprincipe en gedragingen uit te lokken die gunstiger zijn (Kiesler, 1996, in Thijs en Koomen, 2003). Dit kan het beste stapsgewijs gebeuren, door gedragingen uit te lokken die steeds verder van het oorspronkelijke probleemgedrag op de cirkel liggen. Dit veronderstelt wel een zekere bereidheid van de professioneel handelende volwassen opvoeder. Verstegen en Lodewijks (2001) zeggen het volgende: "Wij veronderstellen daarbij voldoende eerlijk reflectief of introspectief

vermogen van de professionele opvoeder om dergelijke neigingen bij zichzelf te ontdekken, voordat die 'overstemd' worden door een 'voorgescreven' rolpatroon" (p.23). Het woord 'eerlijk' komt hier wat normatief over. Het is wellicht duidelijker wanneer leerkrachten symmetrische en complementaire interactiepatronen kunnen bestuderen die op basis van onderzoek zijn samengesteld.

Op basis van de in dit hoofdstuk behandelde literatuur komen we tot de conclusie: Dat het van belang is dat het referentiekader van de leerkracht voldoende professioneel ontwikkeld is of kan worden om flexibel te denken en te handelen ten opzichte van een leerling van groep twee van de basisschool.

Een effectieve omgang met sociaal emotioneel probleemgedrag veronderstelt een positieve houding, van waaruit leerkrachten probleemgedrag kunnen observeren, voorkomen, signaleren en ondervangen. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht voldoende aandacht heeft voor risicofactoren zoals fundamentele attributiefouten. De leerkracht zou moeten kunnen rekenen op voldoende professionele middelen om de juiste leeromgeving te organiseren.

Of de leerkrachten een dergelijke effectieve omgang met probleemgedrag realiseren hangt niet alleen af van de mogelijkheden daartoe, maar ook van hun persoonlijke opvattingen en voorkeuren.

Leerkrachten in het onderwijs staan bij hun handelen vanuit opvattingen voortdurend voor keuzes. Zij kunnen zich richten tot de groep of zij kunnen de leerlingen van de groep individueel zelfstandig laten werken. Zowel tijdens een klassikale les als tijdens het individuele werken is de leerkracht in de gelegenheid om interactief met leerlingen te communiceren.

Uit de literatuur blijkt dat opvattingen van leerkrachten nogal kunnen verschillen op basis van de persoonlijke professionele voorkeuren. In de volgende paragraaf zullen we verschillende onderwijsvisies bespreken die consequenties zouden kunnen hebben voor hoe leerkrachten op probleemgedrag reageren. Ideeën over opvoeding hebben een lange geschiedenis, die heeft geleid tot twee verschillende onderwijsvisies. Het is de vraag in hoeverre men hier rekening heeft gehouden met de sociaal emotionele ontwikkeling van het kind.

2.3. Kindergericht en taakgericht onderwijs

In de loop van de lange historie van de wetenschapontwikkeling en de tamelijk korte geschiedenis van onderwijskunde is duidelijk geworden dat er twee onderwijsbenaderingen bestaan vanuit verschillende visies op de begeleiding van de ontwikkeling van het kind. Vanuit de twee verschillende wetenschappelijke richtingen 'natuurwetenschappen' en 'geesteswetenschappen' zijn de twee disciplines onderwijskunde en pedagogiek voortgekomen. In het verlengde daarvan biedt de onderwijskunde een *taakgerichte* cognitieve aansturing van het onderwijs, terwijl vanuit de pedagogische discipline meer aandacht is voor een *kindgericht*, opvoedkundig, handelen als een geïntegreerd procesmatig onderdeel van het onderwijs. Voor het reguliere onderwijs volgden tot 1985 de leerkrachten voor de kleuterschool een opleiding aan de KLOS en de leerkrachten voor de lagere school de PABO. Op de KLOS werden leerkrachten geschoold in specifieke voorwaarden voor onderwijs aan het jonge kind. Die opleiding sloot aan op de kindgerichte visie: een kind leert door nieuwe ontdekkingen te ervaren. Op de PABO leerden leerkrachten de leerstof die ze leerlingen van

klas een tot en met zes moesten onderwijzen. Die opleiding was veelal geënt op een taakgerichte visie. Een kind leert doordat de leerkracht concentrisch of opeenvolgend de leerstof in kleine stukjes volgens een gemiddeld ontwikkelingstempo aanbiedt.

Diverse vernieuwende en traditionele onderwijsvormen hebben in Nederland een kans gekregen om tot een volwaardige onderwijsvorm uit te groeien. Voor een deel hebben pedagogische visies op onderwijs geleid tot ontwikkeling van diverse onderwijsvernieuwingsconcepten met een tamelijk *individuele* of *kindgerichte* aanpak zoals: Montessorionderwijs, Jenaplanonderwijs, Daltononderwijs en Freinetonderwijs (Deen,1997; Jansen-Schoonhoven,1979; Kruithof, Noordman, De Rooy, red. 1994; Montessori,1949; Tans & Bronkhorst, 1993). Bij een *kindgerichte* of *kindcentrale* benadering gaat de leerkracht uit van de specifieke oorspronkelijke persoonlijke leervraag van het kind. Via observatie probeert de leerkracht te signaleren waar het kind aan toe is. Vanuit de geobserveerde belangstelling biedt de leerkracht een nieuw ontwikkelingsonderwerp aan of stimuleert de leerkracht de zelfstandig onderzoekende activiteiten van het kind. Je zou kunnen stellen dat kindgericht onderwijs een (tamelijk) individuele benadering van het kind is. Het interactiegedrag van de leerkracht is dan gedifferentieerd en noodzakelijkerwijs op alle individuele leerlingen van toepassing.

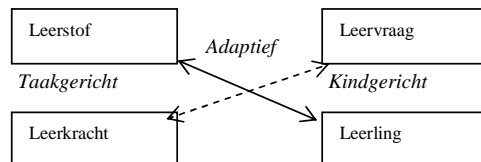
Bij een taakgerichte benadering is sprake van een klassikale aanpak van leerstof. Daarbij staat een onderdeel van de leerstof als leertaak centraal en vormt tevens het uitgangspunt van de benadering van een klas met kinderen als een groepsgeheel. Deze vorm wordt wel *taakgerichte* of *taakcentrale* benadering genoemd (Stipek en Byler spreken van childcentered versus taskcentered, 1997).

Het frontale klassikale onderwijs is een veel voorkomende onderwijsvorm in Nederland (Ahlers, 2000). Op een klassikale school worden leerlingen verdeeld naar ongeveer gelijke leeftijden. De als zodanig geformeerde groepen worden homogene leerstofjaargroepen genoemd. De leerkracht gaat er daarbij vanuit dat kinderen leeftijdgebonden onderwijsleerstof aangeboden kunnen krijgen. De leerstof wordt aangeboden op grond van het veronderstelde gemiddelde ontwikkelingsniveau passend bij een bepaalde leeftijdsgroep. Het interactiegedrag van de leerkracht is groepsgericht. Vanuit de groepsgerichte interactie kan de leerkracht differentiëren tot op de eigen gewenste hoogte.

In het huidige Nederlandse onderwijs wordt, sinds 1985 dankzij de samensmelting van kleuter- en lageronderwijs tot basisonderwijs, beleidsmatig aangestuurd op een tussenvorm van kindgericht en taakgericht onderwijs, genaamd *adaptief* onderwijs. Ook wel onderwijs op maat of onderwijs als passend maatwerk, genoemd. Daarbij wordt rekening gehouden met zowel wat het kind, op grond van de leeftijd aangeboden moet krijgen, vanuit het veronderstelde gemiddelde ontwikkelingsniveau, als wat past bij het ontwikkelingsstadium, waarin het individuele kind zich persoonlijk bevindt (Janssen-Vos, 1997). De onderwijskundige aandacht voor de cognitieve vooruitgang is ingehaald door het besef dat cognitief leren samen gaat met een sociaal emotionele ontwikkeling. Een kind kan iets nieuws in zich opnemen als het er sociaal emotioneel aan toe is. We hebben gezien dat het kind er belang bij

heeft als storingen en blokkades zoveel mogelijk preventief opgelost worden. Een flexibele inpassing van zowel kindgericht als taakgericht onderwijs komt in de Nederlandse literatuur naar voren als de juiste tussenvorm in het belang van een constante vooruitgang van zowel de cognitieve als de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerling.

Adaptief onderwijs is een vorm van geïntegreerd onderwijs van taakgericht met kindgericht onderwijs. In het volgende model zien we de mogelijke verbanden tussen de Leerkracht, de Leerstof, de Leerling en de Leervraag. Het is de vraag of in het huidige Nederlandse onderwijs de waarde van het integratiemodel doordringt. Of leerkrachten in de gelegenheid zijn om de actualiteit van het onderwijs te volgen. Het volgende model is ontstaan naar aanleiding van de wijze waarop de termen in de literatuur worden gebruikt.



In het model van taak- en kindgericht onderwijs loopt een stippellijn tussen de leerkracht en de leervraag van het individuele kind. Ahlers beschrijft de betekenis van die stippellijn in het hedendaagse 'klassikale' onderwijs als volgt: "In een strak klassikaal systeem zit je in je maag met al die verschillende kinderen. Als je wacht tot ze allemaal door hebben waar je het als leerkracht over hebt, raak je achter op het programma....Niettemin is uit onderzoek gebleken dat het klassikale systeem nog steeds het meest voorkomt in het basisonderwijs. Dat is ook wel te begrijpen. De leraren zijn er mee vertrouwd. Overal in de wereld zie je kinderen in klassen zitten. Toch zegt de wet dat we van het klassikale systeem af moeten. Het onderwijs moet immers afgestemd worden op elke afzonderlijke leerling." (Ahlers, 2000, p.31)

Het zal duidelijk zijn dat leerkrachten, wat betreft de verschillende opvattingen, anders denken en dientengevolge verschillend handelen. In deze paragraaf zijn de twee onderwijsvisies kindgericht en taakgericht onderwijs in verband gebracht met de geïntegreerde onderwijsopvatting adaptief onderwijs. Op basis van het onderzoek in deze paragraaf komen we met betrekking tot de vraag 'hoe de drie onderwijsbenaderingen bepalen op welke manier leerkrachten met sociaal emotioneel (probleem)gedrag omgaan', tot de volgende conclusies:

- o Een kindgerichte onderwijsbenadering biedt de leerkracht de gelegenheid om professionele aandacht te schenken aan individueel sociaal emotioneel (probleem)gedrag. Dat betekent dat de leerkracht via een leerkrachtattitude, met een kindgerichte opvatting, kan aansturen op handelen met een intentie van persoonlijke emotionele betrokkenheid, met het oog op positieve of negatieve beoordeling van het sociaal emotionele kindgedrag. De aandacht voor de leervraag van het kind staat hier centraal.

- Een taakgerichte onderwijsbenadering biedt de leerkracht de gelegenheid tot een groepsmatige benadering van een groep leerlingen. Om zo, vanuit een professionele visie, te handelen op een verantwoorde wijze door aanbieder van het onderwijsinhoudelijke pakket van diverse methodische leerlijnen. Dat betekent dat de leerkracht via een leerkrachtattitude met een taakgerichte opvatting kan aansturen op handelen met een intentie van professionele onderwijskundige verantwoordelijkheid met het oog op een positieve of negatieve beoordeling van het sociaal emotioneel kindgedrag. Dat gebeurt groepsmatig omdat in de loop van de onderwijsgeschiedenis de effectiviteit daarvan zich heeft bewezen. Het lijkt gerechtvaardigd om dan te veronderstellen dat sociaal emotioneel (probleem)gedrag van het kind eveneens een groepsmatige benadering krijgt. De aandacht voor de aanbieder van de leerstof staat hier centraal.
- Een adaptieve onderwijsbenadering biedt de leerkracht de gelegenheid om enerzijds aandacht te schenken aan de persoonlijke didactische en sociaal emotionele leervraag van het kind en anderzijds te beantwoorden aan een ononderbroken ontwikkeling van de kerndoelen en ontwikkelingslijnen die via proefondervindelijk onderzoek wettelijk zijn vastgesteld.

In deze paragraaf is gebleken dat een klassikale taakgerichte aanpak in het huidige onderwijs de meest voorkomende aanpak is, vooral omdat leerkrachten daartoe als deskundige worden opgeleid. Het is dan ook zeer de vraag hoe het klassikale onderwijssysteem zo kan worden omgebogen dat enerzijds de aanbieder van een verantwoorde ononderbroken onderwijskundige ontwikkeling van kracht blijft; terwijl tegelijkertijd er aandacht is voor de ‘voor elk kind verschillende wijze’, waarop zij de leerstof en persoonlijke leervraag sociaal emotioneel oppakken. Het zal duidelijk zijn dat juist het percentage leerlingen dat extra zorg behoeft, ten aanzien van hun sociaal emotionele ontwikkeling al of niet in combinatie met hun cognitieve ontwikkeling, die extra zorg ontberen dankzij een eenzijdige taakgerichte onderwijsinrichting.

Samenvatting

In dit tweede hoofdstuk is onderzoek gedaan naar de tweede deelvraag van dit literatuuronderzoek: Welke leerkrachtopvattingen en leerkrachthandelingen kunnen we onderscheiden ten aanzien van sociaal emotioneel (probleem)gedrag?

We hebben gezien wat de betekenis is van de begrippen leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen ten aanzien van de centrale probleemstelling. We hebben beschreven welke leerkrachtfactoren een rol spelen in de omgang met probleemgedrag. Tenslotte hebben we een de interactie van Leary besproken als model voor interactie gedrag.

Naar voren is gekomen dat leerkrachten die handelen vanuit opvattingen die gebaseerd zijn op een breed referentiekader ten aanzien van sociaal emotioneel probleemgedrag een conatief (genezend) effect kunnen sorteren. De volgende conclusies kunnen op basis van de literatuur getrokken worden:

- Het is van belang dat het referentiekader van de leerkracht voldoende professioneel ontwikkeld is om met probleemgedrag om te kunnen gaan

- De rol van de leerkracht ten aanzien van sociaal emotioneel probleemgedrag veronderstelt een positieve houding.
- Daarnaast is het van belang dat de leerkracht voldoende aandacht heeft voor risicofactoren zoals expertisetekort, attributiefout, fout reactiegedrag.
- De leerkracht zou moeten kunnen rekenen op voldoende professionele middelen om de juiste leeromgeving te organiseren.
- De leerkracht zou in de gelegenheid gesteld moeten worden om de nieuwste onderwijsontwikkelingen via nascholing tot zich te nemen zodat het professionele referentiekader actueel blijft en het professionele inzicht blijft groeien.
- In verband met de moeilijk te organiseren effectiviteit en bereikbaarheid van het onderwijsveld ten aanzien van nascholing kan de aandacht gericht worden op onderzoek naar het ontwikkelen van middelen ter ondersteuning tot zelfscholing van leerkrachten.
- De verschillen in effecten van de drie verschillende opvattingen over onderwijs zijn risicovol, vooral voor leerlingen die een bijzondere sociaal emotionele aanpak nodig hebben.
- Inzicht in de verschillende opvattingen als referentiekader, van waaruit de leerkracht aangepast op de behoeftes van leerlingen kan inspelen, biedt perspectief.

Het is de vraag in hoeverre leerkrachten vanuit hun professionele opleiding kunnen beantwoorden aan een breed deskundig referentiekader. Een probleem in dat verband vormt het feit dat de leerkrachten in het Nederlandse onderwijs grotendeels zijn opgeleid binnen een onderwijscultuur die leerlingen met gedragsproblemen verwijzen naar het speciale onderwijs. De expertise ten aanzien van omgaan met gedragsproblemen kan dus 'met respect' ontbreken bij Nederlandse leerkrachten. Ten aanzien van de professionele opvattingen van leerkrachten hebben we gezien dat die op basis van de grote discrepantie tussen de kindgerichte en taakgerichte onderwijsvisie nogal kunnen verschillen. In Nederland wordt aangestuurd op adaptief onderwijs wat betekent dat de leerkracht de leerstof aanbiedt waar een kind qua leeftijd aan toe zou kunnen zijn en vervolgens observeert of de individuele leerlingen de nieuwe leerstof allemaal ook sociaal emotioneel kan verwerken. Als dat niet het geval is kunnen leerkrachten gebruik maken van professionele interventiemethodes die individueel maatwerk binnen een klassikale structuur mogelijk maken.

3. Leerkrachthandelingen, leerkrachtopvattingen en leerling-karakteristieken

Inleiding

Dit empirisch onderzoek is een onderdeel van het promotieonderzoek van Thijs. Het deelonderzoek van de hier gepresenteerde scriptie is een survey-onderzoek, waarbij 14 basisschoolleerkrachten van groep twee een enquête hebben ingevuld. Zij hebben twee soorten vragenlijsten ingevuld. Bij de beantwoording van de vragen van de vragenlijst *leerkrachtopvattingen* is gevraagd naar de algemene mening over onderwijs aan jonge kinderen. De vragenlijst *leerkrachthandelingen* bevatte vragen over leerling-gedrag en in het bijzonder hun handelen ten aanzien van individuele leerlingen. De veertien leerkrachten hebben vragenlijsten beantwoord ten aanzien van 158 individuele leerlingen van groep twee van zeven basisscholen.

In de eerste fase van het promotieonderzoek van Thijs hebben leerkrachten van groep twee van 42 basisscholen meegewerkt (Thijs en Koomen 2003). Dat onderzoek spitste zich toe op leerkrachtgedrag ten aanzien van drie typen leerlingen: de leerling met *druk* gedrag; de leerling met teruggetrokken gedrag en de leerling met de kwalificatie normaal gedrag. In de hier gepresenteerde scriptie wordt verslag gedaan van de uitkomsten van empirisch onderzoek naar leerkrachtgedrag in relatie tot het hele spectrum van leerlinggedrag.

Met betrekking tot *leerkrachtopvattingen* onderscheidt de buitenlandse theorie op basis van onderzoek twee soorten opvattingen: *childcentered* en *taskcentered* (Stipec en Byler, 1997). In de Nederlandse onderwijstheorie is sprake van theoretische ontwikkelingen op het gebied van leerkrachtenopvattingen in de zin van ervaringsgericht, ontwikkelingsgericht en een combinatie daarvan als adaptief onderwijs (Janssen- Vos en Pompert, 2001; Kohnstamm 1987/2002). In de Nederlandse theorie is onderzoek gedaan naar *leerkrachtenopvattingen* met betrekking tot de professioneel-theoretische achtergrond. In het eerste deel van de hier gepresenteerde scriptie is literatuuronderzoek gedaan naar de verschillende wijzen waarop leerkrachten kunnen handelen en naar hun verschillende opvattingen die worden gepresenteerd bij de deskundigheidsbevordering (Derriks en De Kat, 1998). Verstegen en Lodewijks (2001) onderscheiden een achttal leerkrachthandelingen en verschillende opvattingen uitgedrukt in leerkrachtstijlen en pedagogische sferen.

Uit literatuurstudies van pedagogisch leerkrachthandelen, in relatie tot jonge leerlingen, blijkt dat leerkrachthandelingen dikwijls worden beoordeeld als eigenschappen van individuele leerkrachten.

Dat wil zeggen: er wordt gemeten hoe leerkrachten in het algemeen handelen, en er wordt niet gekeken naar de verschillen in hun handelingen naar verschillende kinderen toe.

Zo is bijvoorbeeld het *algemene* leerkrachthandelen met betrekking tot de kinderen onderzocht via eigen verslaglegging (de Kruif, 200; Maxwell, Mc William, Hammeter, Jones Ault & Schuster, 2001; Stipek en Byler, 1997). In de hier gepresenteerde studie doen we onderzoek naar de psychometrische kwaliteiten van een instrument dat is bedoeld om de handelingen van leerkrachten ten aanzien van individuele jonge leerlingen vast te stellen.

Er zijn wel onderzoeken naar leerkrachtgedrag gericht op individuele kinderen, maar deze hebben of betrekking op oudere kinderen, of betrekking op hypothetische gevallen. Bijvoorbeeld Brophy identificeerde de pedagogische toepassingen van basisschoolleerkrachten als reactie op specifieke gedragsproblemen door hen verschillende karakteristieken van hypothetische kinderen te presenteren (Brophy, 1996). Connell & Wellborn (1991) beoordeelden drie dimensies van leerkrachtactiviteiten (structuur, ondersteuning van onafhankelijkheid en betrokkenheid) die van belang geacht worden bij het vervullen van de psychologische behoeftes van kinderen (vaardigheid, onafhankelijkheid en **verbondenheid**) (Connell & Wellborn, 1991). Het onderzoek aan de hand van hypothetische leerlingen heeft zijn beperkingen. Het hier gepresenteerde onderzoek richt zich op individuele leerlingen waarmee de leerkrachten in hun praktijk werken.

We hebben in het literatuuronderzoek gezien dat leerkrachten leerlingen met diverse soorten (probleem)gedrag in de groep kunnen aantreffen. We beperken ons hier tot de kindgedragingen die het eerste als karakteristiek in een groepspraktijk naar voren komen. We hebben gezien dat ook in de literatuur het grove onderscheid tussen externaliserend of opvallend gedrag en internaliserend of teruggetrokken gedrag als een duidelijke waarneembaar verschil gezien wordt. In het genoemde onderzoek van Thijs (Thijs en Koomen, 2003) is aan de tweeënveertig leerkrachten gevraagd of zij drie leerlingen wilden kiezen uit hun groep: een met opvallend gedrag, een met teruggetrokken gedrag en een met aangepast gedrag. In het hier gepresenteerde onderzoek worden vier soorten karakteristiek leerling-gedrag onderscheiden:

- Aangepast gedrag: emotioneel stabiel gedrag **en het** rekening houden met andere leerlingen in de sociale omgang.
- Opvallend gedrag: extravert agressief gedrag of ‘acting out’ **en** hyperactief gedrag.
- Teruggetrokken gedrag dat op twee te onderscheiden manieren waarneembaar is:
 - Introvert of bedeesd **en** ongemakkelijk gedrag in sociale situaties, bijvoorbeeld stilletjes worden.
 - ‘Apart’ gedrag, dat waarneembaar is bijvoorbeeld alleen spelen **en zich afzonderen**.

Deze vier soorten karakteristiek leerling-gedrag zullen in relatie met leerkrachtgedrag bij de formulering van de hypothesen weer aan de orde komen.

In dit hoofdstuk volgt na de hier gegeven uiteenzetting van de onderzoeksvragen, in het kort de algemene hypothesen met een verklaring van de gegevens waarop die hypothesen gebaseerd zijn (3.1.). Dan volgt een uiteenzetting van de selectie van de onderzoeksgroep, met een beschrijving van de manier waarop de dataverzameling plaatsvond (3.2.). De toelichting op onderzoeksinstrumenten die gebruikt zijn (3.3.). De data-analyse (3.4.). Een terugblik op theoretische bevindingen resulteert in de conclusies (3.5.) en discussievragen met een vooruitzicht op vervolgonderzoek (3.6.).

3.1. Onderzoeksvraag en hypothesen

In Nederland is weinig empirisch onderzoek gedaan naar de attitude van de basisschoolleerkracht ten opzichte van sociaal emotioneel probleemgedrag bij jonge leerlingen. Dat kan een gevolg zijn van het feit dat de nadruk in het basis onderwijs lange tijd heeft gelegen op taakgedrag en prestaties. We onderzoeken hier ‘hoe leerkrachten in Nederland handelen’ in relatie tot individuele leerlingen en ‘vanuit welke professionele opvattingen’.

In het huidige onderzoek is getracht antwoord te krijgen op twee globale vragen:

1. Welke handelingen rapporteren leerkrachten met betrekking tot sociaal gedrag van leerlingen van groep twee van de basisschool?
2. In welke mate worden handelingen bepaald door leerlinggedragingen en door pedagogische opvattingen van leerkrachten?

Om deze vragen te kunnen onderzoeken hebben we een aantal hypothesen geformuleerd.

Globale hypothesen

Omdat het hier gepresenteerde onderzoek in Nederland weinig precedenten heeft, willen we in eerste instantie exploreren welke dimensies van leerkrachthandelingen er met ons instrument te onderscheiden zijn. Daarom kunnen we nog geen duidelijke hypothesen formuleren over de samenhang van de resulterende leerkracht handelingen, met kindgedragingen en leerkracht opvattingen. We kunnen echter wel een aantal globale verwachtingen opstellen:

- o Leerkrachten zullen minder direct reageren op aangepast, dan op onaangepast gedrag. Omdat externaliserend gedrag van kinderen over het algemeen een negatieve invloed heeft op hun sociale omgeving, zullen leerkrachten hier direct op reageren.
- o Omdat internaliserend gedrag doorgaans geen negatief effect heeft op de omgeving van kinderen, maar wel problematisch voor die kinderen zelf is, zullen leerkrachten hierop wel reageren maar op een indirecte manier.
- o Met betrekking tot leerkrachtopvattingen kan verondersteld worden dat een kindgerichte oriëntatie zal leiden tot minder direct of indirect ingrijpen, maar een taakgerichte oriëntatie tot direct ingrijpen

In de volgende paragraaf geven we een uiteenzetting van de selectie van de onderzoeksgroep en de manier waarop de dataverzameling plaatsvond.

3.2. Onderzoeksgroep en dataverzameling

Het onderzoek vond plaats in de laatste schoolmaand juni van het schooljaar 2001/2002. Juist in de maand juni 2002 is het empirisch deel van dit onderzoek gedaan, omdat de informatie over de individuele leerlingen, die een leerkracht van zijn of haar groep 2 heeft, aan het eind van het tweede leerjaar optimaal is. De leerkrachten werken dan in de meeste gevallen al twee jaar met die leerlingen in een over het algemeen heterogene 1 en 2 groep van de basisschool.

Om respondenten te werven voor het onderzoek zijn zeven verschillende scholen in Noord-Holland benaderd. Hierbij is gestreefd naar een zo groot mogelijke variatie van schooltypen.

Alvorens de leerkrachten te benaderen is er toestemming aan de directeur van de school gevraagd. De leerkrachten zijn allen persoonlijk benaderd met de vraag om mee te doen. In totaal zijn tweeëntwintig leerkrachten benaderd. Zes leerkrachten zagen geen kans om deel te nemen in de laatste maand van het schooljaar. Uiteindelijk hebben 14 Leerkrachten van groep 2 aan het onderzoek meegewerkt. Deze leerkrachten zijn werkzaam op verschillende typen scholen: een Montessorischool, een Vrije School, een Jenaplanschool, twee Openbare scholen, een Rooms Katholieke school en een Protestants Christelijke school. De variatie van deze scholen geeft een afspiegeling van de vele verschillende schooltypen, die Nederland kent binnen het reguliere basisonderwijs.

Alle deelnemende leerkrachten waren vrouwen. Deze veertien leerkrachten hebben twee soorten vragenlijsten ingevuld: vragenlijsten over hun handelingen ten aanzien van de individuele kinderen bij hen in de klas, en vragen over hun algemene opvattingen over onderwijs. De vragenlijsten met betrekking tot het leerkrachthandelen zijn uiteindelijk ingevuld voor 157 leerlingen, 79 jongens en 78 meisjes uit groep twee. Deze kinderen hadden een gemiddelde leeftijd van bijna zes jaar ($M = 70.97$ maanden met een standaardafwijking van 7). De anonimiteit van de deelnemers is gewaarborgd.

Elke leerkracht moest enkele uren besteden aan het invullen van de lijsten. Om de leerkrachten tegemoet te komen en hen een optimale kans tot concentratie te geven is een situatie gecreëerd om tijdens de schoolwerktijd de vragenlijsten in te kunnen vullen. De wijze waarop de vragenlijsten verspreid en opgehaald zijn had een bijzonder karakter. Terwijl de leerkracht, onder schooltijd, zich uit de klas kon terugtrekken om de vragenlijsten in te vullen, werden de leerlingen van de groep overgenomen door de onderzoeker. In overleg met de leerkracht verzorgde de (tot onderwijzen bevoegde) onderzoeker een thematisch programma van een halve dag. Het thema werd aangepast aan het programma waar de leerkracht mee bezig was. Het gevolg van deze aanpak heeft geresulteerd in een bijzonder volledige en nauwkeurige response. Slechts één vragenlijst is met initialen op het voorblad en verder leeg geretourneerd. Dat betekent een uitval van 0,6% van de 158 enquêtes.

Alle data zijn ingevoerd in het programma Statistical Package for Social Sciences (SPSS) (De Heus 2002, p.13). In de volgende paragraaf zien we welke onderzoeksinstrumenten gebruikt zijn en hoe de vragenlijsten ontstaan zijn.

3.3. Onderzoeksinstrumenten

Leerkrachthandelingen

Om hun zelfgerapporteerde handelingen te meten is er aan elke leerkracht een lijst voorgelegd die voor elk individueel kind, uit groep twee in de eigen klas zou, moeten worden ingevuld.

Deze lijst is opgenomen in de bijlagen (1, p. 59 en 1b, p.61) en betrof vragen met betrekking tot de volgende drie aspecten:

- a. Achtergrond variabelen: geboortedatum en geslacht van de leerling. Deze variabelen zijn van belang omdat zij misschien samenhang vertonen met leerkrachthandelingen.
- b. Handelingen: De leerkracht beoordeelt op een vijf-punts LIKERTschaal de 22 items met beweringen die kenmerkend zijn voor het handelen t.o.v. individuele leerling van groep 2.
- c. Leerling-gedrag: De leerkracht beoordeelt op een vijf-punts LIKERTschaal 6 items met karakteristieke gedragsbeschrijvingen m.b.t. de individuele leerling van groep 2.

De vragen, met betrekking tot de leerkrachthandelingen, zijn afkomstig uit het onderzoek van Thijs en Koomen. Deze vragen waren geformuleerd met het doel een zo groot mogelijke variëteit aan leerkrachthandelen te kunnen meten (Thijs en Koomen, 2002). Omdat het een van de doelen van het onderzoek was om de factorstructuur van de gerapporteerde leerkrachthandelingen te bestuderen, zal de betrouwbaarheid van schalen met betrekking tot deze handelingen verderop worden besproken.

De vragen met betrekking tot het kindgedrag zijn voor dit onderzoek geformuleerd. Op grond van de 6 items zijn 4 gedragsvariabelen geconstrueerd. De variabele 'aangepast gedrag' bestond uit de gemiddelde scores voor 'Het kind vertoont emotioneel stabiel gedrag' en 'Het kind is erg sociaal en houdt rekening met andere kinderen'. Deze variabele was voldoende betrouwbaar: Cronbach's alfa was .72. De variabele 'externaliseren' bestond uit 'Het kind is agressief op een openlijke en directe manier' en 'Het kind is erg druk of hyperactief'. Ook deze schaal was betrouwbaar: Cronbach's alfa was .82. Omdat er weinig samenhang ($r = .30$) was tussen de resterende twee items, 'Het kind zondert zich af en gaat zijn/haar eigen gang' en 'Het kind is bedeesd en voelt zich ongemakkelijk in sociale situaties' zijn deze niet samengenomen.

Leerkrachtopvattingen

Om hun opvattingen over onderwijs vast te stellen, is aan alle 14 leerkrachten een algemene vragenlijst voorgelegd.

Deze vragenlijst is ook opgenomen in de bijlagen (2, p.61). Ze bestond uit twee delen:

- a. Achtergrondvariabelen: 11 items met betrekking tot: functie, ervaring op huidige school, leeftijd, geslacht, vooropleiding, werkomvang, totale werkervaring.
- b. Opvattingen: De leerkracht beoordeelt op een vijf-punts LIKERTschaal 27 items met stellingen die kenmerkend zijn voor opvattingen over onderwijs aan jonge kinderen.

De 27 items die betrekking hadden op de opvattingen zijn afkomstig van Stipek en Byler (1997). De onderzoeker heeft deze vragenlijst vertaald. Deze vragenlijst bevat een schaal voor taakgerichte opvattingen, bestaande uit 15 items, en een schaal voor kindgerichte opvattingen, bestaande uit 12 items. Omdat deze volledige schalen geen grote betrouwbaarheid hadden, hebben we schalen geconstrueerd op basis van 6 items elk. Deze items zijn vet afgedrukt in de bijlagen (2, p.64)

Beide verkorte schalen waren voldoende betrouwbaar: Cronbach's alfa was .79 voor taakgerichte opvattingen, en .72 voor kindgerichte opvattingen.

3.4. Data-analyse

Om de twee onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van twee data-analyse technieken. Principale Componenten Analyse (PCA) en Multiple Regressieanalyse (MRA).

Principale Componenten Analyse

De principale componenten analyse (PCA) is een multivariate data-analyse techniek, waarbij een groot aantal variabelen via datareductie wordt verkleind (De Heus, Van der Leeden & Gazendam, 2002, p.135). Door de analyse wordt de structuur van de relaties tussen de variabelen, in dit geval de afzonderlijke items, uitgedrukt in onderlinge correlaties, zichtbaar. PCA bestaat uit een techniek die gebaseerd is op het patroon van correlaties in een correlatiematrix, waardoor het grote aantal variabelen verklaard kan worden als een betrekkelijk klein aantal hypothetische ongeobserveerde nieuwe variabelen, factoren genaamd. De eerste analyse die uitgevoerd werd in verband met de exploratieve factoranalyse is een componentenanalyse. Deze laat een correlatiematrix zien van productmoment correlaties, ook wel lineaire correlaties genoemd. De structuurmatrix biedt een structuur van karakteristieken op basis van groepjes variabelen. De correlaties (causale verbanden) tussen de geobserveerde items en de hypothetische factoren worden in het vakjargon van de factoranalyse; 'de ladingen' genoemd, dat betreft dan de waarde die de variabelen op een factor hebben. In het huidige onderzoek is PCA gebruikt om te analyseren welke achterliggende factoren een rol spelen in de zelfgerapporteerde handelingen van leerkrachten. De factor oplossing is oblique gerooteerd wat betekent dat er gezocht is naar factoren die afhankelijk van elkaar mogen zijn.

Multiple Regressie Analyse

Nadat er factoren van leerkrachthandelen gevonden zijn, op basis waarvan overeenkomstige schalen geconstrueerd worden, kunnen verbanden onderzocht worden met zowel kindgedragingen als leerkracht opvattingen. Hiervoor kan in voorspellende zin de Multiple Regressie Analyse (MRA) worden gebruikt (De Heus, Van der Leeden & Gazendam, 2002, p.237). Met behulp van MRA kan een optimale voorspelling van aanvullende informatie gedaan worden op basis van het gegeven van een

constante en regressiegewichten, zodanig dat de (multiple) correlatie en de gewogen som zo hoog mogelijk wordt. Zo kan bijvoorbeeld een voorspelling gedaan worden over verbanden van verschillende factoren van leerkrachthandelen in combinatie met verschillende kindgedragingen.

3.4.1. Factoren van leerkrachthandelen

In eerste instantie is gekeken naar de beschrijvende statistiek waarin de frequenties van de geselecteerde items een eerste indruk geven. De histogrammen geven een eerste indruk van de antwoorden op de vragen. Niet alle vragen blijken in aanmerking te komen voor het samenstellen van nieuwe factorschalen. Vraag 9 is verwijderd omdat de vraag “Ik vind het belangrijk dit kind af en toe te beschermen tegen zijn of haar omgeving.” bij nader inzien naar een mening vraagt en daardoor niet echt betrekking heeft op leerkrachthandelen. Vraag 18 “Als dit kind in moeilijkheden komt, verwacht ik dat hij of zij het probleem grotendeels zelf oplost.” is omgecodeerd omdat verwachten het omgekeerde is van handelen. Om tot een juiste keuze van het aantal te trekken factoren te komen bepalen we het aantal componenten volgens twee criteria. Het eerste criterium van minimum eigen waarde toont vier componenten omdat deze ruim boven een variantie waarde van ‘1’ scoren:

1,185 t/m 7,272 (zie tabel 1). De componenten hebben een eigen waarde. Het is de bedoeling dat we het juiste aantal componenten of factoren trekken via factorextractie. Ter selectie worden twee criteria gehanteerd: Het eerste criterium geschiedt op basis van de eigen waarde: iedere factor, of component, waarvan de componenten een eigen waarde groter dan ‘1’ heeft wordt betrokken in de oplossing. Vier componenten onderscheiden zich (zie de extractieanalyse in tabel 1).

Tabel 1. De variantie van de componentenladingen van 21 items met betrekking tot leerkrachthandelen

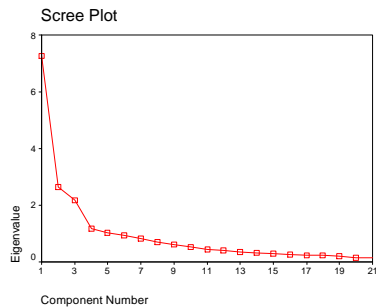
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Total
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	7,272	34,627	34,627	7,272	34,627	34,627	6,139
2	2,653	12,635	47,261	2,653	12,635	47,261	5,167
3	2,181	10,385	57,646	2,181	10,385	57,646	2,160
4	1,185	5,644	63,290	1,185	5,644	63,290	1,526
5	1,044	4,970	68,260				
6	,953	4,537	72,797				
7	,826	3,935	76,732				
8	,695	3,309	80,041				
9	,621	2,958	82,999				
10	,520	2,478	85,477				
11	,450	2,144	87,621				
12	,402	1,916	89,537				
13	,367	1,746	91,282				
14	,333	1,588	92,870				
15	,294	1,402	94,272				
16	,254	1,211	95,483				
17	,236	1,125	96,608				
18	,222	1,055	97,663				
19	,194	,926	98,589				
20	,159	,755	99,344				
21	,138	,656	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Het tweede criterium is het elleboog- of knikcriterium: de als tabel 2 afgebeelde screeplot laat zien dat wanneer we volgens het knikcriterium stoppen met het trekken van factoren bij de knik dat we dan een keuze moeten maken uit twee tot vier componenten. We kiezen voor drie omdat die zich duidelijk onderscheiden op het screeplot. Het criterium van de eigen waarde laat eveneens drie zich duidelijk onderscheidende waarden zien.

Tabel 2. De screeplot voor de keuze volgens het knikcriterium



De correlaties (causale verbanden) tussen de geobserveerde variabelen en de hypothetische factoren worden in het vakjargon van de factoranalyse; ‘de ladingen’ genoemd, dat betreft dan de waarde die de variabelen op een factor hebben. De lading van de variabele is gelijk aan de correlatie van die variabele met een factor. Zo kunnen we steeds de proportie variantie afleiden die de variabelen met de verschillende factoren gemeenschappelijk hebben. De totale variatie van de geanalyseerde variabelen die door iedere factor voor zijn rekening genomen wordt is de eigen waarde van de factor. Als onderdeel van de factoranalyse hebben we rotatie toegepast: de oblique rotatie. Daardoor komen factoren naar voren die afhankelijk van elkaar mogen zijn. Bij exploratieve factoranalyse is het doel van de rotatie dat er een eenvoudiger factorstructuur gevonden wordt waardoor het gemakkelijker wordt om de gegevens te interpreteren.

Bijlage 1a (p.60) toont een tabel met de samenstelling van de schalen van de nieuwe factoren. De structuur matrix is daarin zo bewerkt dat waarneembaar is welke items verwijderd moeten worden om betrouwbare schalen samen te stellen. De schalen van de drie nieuwe factoren hebben een nieuwe naam gekregen. Het is de bedoeling dat de nieuwe factoren het leerkrachthandelen op een duidelijkere manier weergeven dan de 21 items waaruit de vragenlijst is opgebouwd.

Uit de tabel wordt duidelijk dat er slechts één item redelijk laadt op de vierde factor, item 21 = 2. Deze vierde factor is daarom buiten beschouwing gelaten.

Vervolgens is naar de itemladingen op de andere drie factoren gekeken om te bepalen welke items bij die factoren konden worden betrokken. Als criterium voor de toewijzing van een item aan een factor hebben we gesteld dat de lading voldoende hoog moest zijn ($> .6$) en dat het item tenminste .2 punten lager op andere factoren zou moeten laden. De items 4=4; 5=12; 10=22 en 16=15 geven onvoldoende verschil in de componentenladingen. Dientengevolge is het gerechtvaardigd om deze items buiten beschouwing te houden. Wanneer we besluiten tot de keuze van drie factoren dan passen 16 van de 21 items daarbinnen.

Op grond van bovenstaande analyse en gelet op de inhoud van de geclusterde items, hebben we drie nieuwe factoren voor leerkrachthandelen onderscheiden:

Sociale ondersteuning

Volgens de variabelenummering van de structuurmatrix is er een clustering ontstaan bij de variabelen 1 t/m 9 (items: 19, 13, 5, 16, 1, 21 en 18) met uitzondering van de variabelen 4 en 5 (items 4 en 12).

De componentenladingen van de volgende vragen hebben geleid tot clustering:

- Meer dan bij andere kinderen probeer ik er bij dit kind voor te zorgen dat hij/zij zich veilig voelt (19)
- Ik structureer de klassenactiviteiten zodanig dat dit kind niet alleen hoeft te zijn (13).
- Ik moedig dit kind aan om met andere kinderen te spelen (5).
- Ik schenk veel aandacht aan de relatie die ik met dit kind heb (16).
- Juist voor dit kind probeer ik een voorspelbare en regelmatige klassenomgeving te creëren (1).
- Ik laat dit kind onder mijn begeleiding met andere kinderen spelen (21).
- Als dit kind in moeilijkheden komt, verwacht ik dat hij/zij het probleem grotendeels zelf oplost (18).

We zien hier dat deze vragen allemaal min of meer doelen op een vorm van handelen van de leerkracht als sociale ondersteuning. De factor sociale ondersteuning betekent dat de leerkracht ten opzichte van individuele leerlingen zorg draagt voor: veiligheid, een sociale klassenorganisatie, aanmoediging, zelfstandigheidstraining, voorspelbaarheid, begeleiding en nabijheid, hoge verwachtingen.

Gedragsregulering

De geclusterde vragen bij de items 11 t/m 15 wijzen meer op een vorm van handelen in de zin van regelgeving en begrenzing ten aanzien van gedrag. Korter geformuleerd past bij dit begrip een term die kan worden omschreven als gedragsregulatie. De componentenladingen van de volgende vragen hebben geleid tot clustering:

- Ik stel duidelijke grenzen aan het gedrag van dit kind (10).
- Ik spreek individueel met dit kind over zijn of haar gedrag (8).
- Ik probeer dit kind sociale vaardigheden en gedragsregels aan te leren (3).
- Ik beloon dit kind voor 'normaal' sociaal gedrag, door het bijvoorbeeld complimenten te maken (7).
- Ik bestraf dit kind wanneer zij of hij sociaal storend gedrag vertoont (20).

We zien dat al deze vragen betrekking hebben op regelgeving en de begrenzing van regels. De factor gedragsregulering betekent dat de leerkracht ten opzichte van de individuele leerling regelt door: Individueel aanspreken, grenzen aangeven, regels aanbieden en de uitvoering belonen of bestraffen.

Conditioneel ingrijpen

De vragen bij de items 17 t/m 20 wijzen op handelen van de leerkracht als voorwaardelijk of conditioneel ingrijpend. De componentenladingen van de volgende vragen hebben geleid tot clustering:

- Ik moedig dit kind aan om onafhankelijk van mij te zijn (11).
- Ik ontmoedig dit kind om hulp en steun bij mij te zoeken (17).
- Ik help dit kind wanneer zij of hij wordt geplaagd door andere kinderen (14).

-Ik grijp in als dit kind zich niet op zijn of haar gemak voelt (6).

We zien dat de leerkracht zich een oordeel vormt ten aanzien van het kind. Daar kan aan voorafgaan dat de leerkracht het kind observeert en vervolgens oordeelt en dan reageert met handelen of juist niet handelen, zoals accepteren. De factor conditioneel ingrijpen betekent dat de leerkracht voorwaardelijk handelt door: aanmoedigen, ontmoedigen, helpen of ingrijpen.

De hierboven gegroepede items hebben we samen genomen door het gemiddelde van hun scores te nemen. Dit resulteerde in betrouwbare schalen voor drie nieuwe factoren:

- o de factor 'Sociale ondersteuning', opgebouwd uit 7 items geeft een alfa van .86;
- o de factor 'Gedragsregulatie', opgebouwd uit 5 items geeft een alfa van .89;
- o de factor 'Conditioneel ingrijpen', opgebouwd uit 4 items geeft een alfa van .64.

3.4.2. Verbanden tussen leerkrachthandelen, leerlingkarakteristieken en leerkrachtopvattingen

Nadat er voldoende betrouwbare schalen voor leerkrachthandelingen zijn geconstrueerd, is er gekeken hoe deze schalen samenhangen met kindgedragingen en leerkrachtopvattingen. Hiertoe is de techniek van de *multiple regressieanalyse* gebruikt. Alvorens over te gaan tot de resultaten van het onderzoek naar verbanden worden hier eerst de specifieke hypothesen in verband met dit vervolgonderzoek gepresenteerd. Deze hypothesen gaan alle over de nieuwe factoren die de factoranalyse opleverden. De specifieke hypothesen konden pas in tweede instantie en dus later dan de globale hypothesen geformuleerd worden; nadat de uitslag van de factorenanalyse bekend was.

Specifieke hypothesen

- o Een significant verband kan verwacht worden tussen *gedragsregulering en het opvallende kindgedrag* of het kindgedrag dat agressief is op een openlijke en directe manier (3)¹ en het kindgedrag dat erg druk of hyperactief is (4).
- o Er kan geen verband verwacht worden tussen *sociale ondersteuning en het opvallend kindgedrag*, omdat agressief en druk gedrag als lastig wordt ervaren.
- o Er kan geen significant verband verwacht worden tussen *conditioneel ingrijpen en het opvallend kindgedrag*, omdat de elementen van de factor conditioneel ingrijpen in relatie met opvallend kindgedrag onevenwichtigheid vertonen. De elementen ontmoedigen en ingrijpen sluiten als leerkrachtgedrag aan op opvallend kindgedrag, de elementen aanmoedigen en helpen sluiten niet duidelijk aan op opvallend gedrag.
- o Voor *conditioneel ingrijpen* kan een significant verband verwacht worden *met teruggetrokken leerling-gedrag* of het kind dat zich afzondert en zijn/ haar eigen gang (2) gaat en het kind dat bedeesd is en zich ongemakkelijk voelt in sociale situaties (6).
- o Er kan een significant verband verwacht worden tussen *sociale ondersteuning en teruggetrokken gedrag*. Voor een kind dat bedeesd is en zich ongemakkelijk voelt in sociale

¹ De nummers tussen haakjes corresponderen met de items van de vragenlijst. Zie als bijlage '1a' (p. 63).

situaties zal de leerkracht de aansluiting waarschijnlijk moeten zoeken in de sociale ondersteuning

- o Er wordt een significant verband verwacht tussen *gedragsregulerend leerkrachtgedrag en alleen spelend kindgedrag*. Gedragsregulatie in de zin van individueel aanspreken, grenzen aangeven, regels aanbieden of de uitvoering belonen of bestraffen kan wel effect hebben op een kind dat zich afzondert als alleen spelend (2).
- o Verwacht kan worden dat leerkrachtgedrag in de zin van *conditioneel ingrijpen bij teruggetrokken gedrag* wel effect zal sorteren, maar niet bij alleen spelend gedrag. Een alleen spelend kind vraagt om duidelijkheid, zoals bij gedragsregulatie. Het kind heeft zelf ook duidelijkheid gecreëerd door te kiezen voor alleen spelen.

Bij de verklaringen van de resultaten zullen zowel de globale als de specifieke hypothesen betrokken worden.

Resultaten

Om de hypothesen te toetsen hebben we multiple regressie analyses uitgevoerd. Alvorens dit te doen hebben we gekeken naar de univariate verbanden, door de correlaties te berekenen tussen de drie handelingsvariabelen enerzijds en de kindgedragingen en beide leerkrachtopvattingen anderzijds. De correlaties staan afgebeeld in tabel 4.

In het volgende overzicht zien we de positief en negatief aangetoonde significante verbanden vet gedrukt. Positief verband wordt aangegeven met een '+' teken en negatief verband met een '--' teken.

Tabel 4. Correlaties tussen leerkracht handelingen en kindgedragingen en leerkracht opvattingen

	Sociale ondersteuning	Gedragsregulering	Conditioneel ingrijpen
Opvallend	o (.10)	+ (.40)**	-- (-.08)
Aangepast	-- (-.59)**	-- (-.59)**	-- (-.06)
Alleen spelend	+ (.46)**	+ (.27)**	-- (.05)
Teruggetrokken	+ (.40)**	+ (-.14)	+ (.21)**
Kindgericht	-- (.09)	(.05)	+ (.47)**
Taakgericht	(.01)	(.00)	- (.45)**

** $p < .01$; * $p < .05$

Na het berekenen van de afzonderlijke correlaties hebben we multiple regressie analyses uitgevoerd, dat wil zeggen: we hebben elke handelingsvariabele voorspeld op basis van alle kindgedragingen en leerkrachtopvattingen tegelijkertijd. Dit stelt ons in staat de unieke bijdrage van elke variabele vast te stellen. Wanneer we de resultaten van de Multiple Regressie Analyse overzichtelijk maken dan zien we in de onderstaande tabel alle significante effecten uit de multiple regressie analyses gerapporteerd. Het gaat hier om gestandaardiseerde effecten, zogenaamde bèta's.

Tabel 5. **Positief** significante verbanden tussen leerkrachthandelingen en leerlingkarakteristieken en leerkrachtopvattingen

	Sociale ondersteuning	Gedragsregulatie	Conditioneel ingrijpen
Opvallend		+ (.40)**	
Alleen spelend	a) + (.46)**	b) + (.27)**	
Teruggetrokken	a) + (.40)**		b) + (.21)**
Kindgericht			+ (.47)**

Tabel 6. **Negatief** significante verbanden tussen leerkrachthandelingen en leerlingkarakteristieken en leerkrachtopvattingen

	Sociale ondersteuning	Gedragsregulatie	Conditioneel ingrijpen
Aangepast	a) -- (-.59)**	b) -- (-.59)**	
Taakgericht			-- (.45)**

Aan de hand van de hier afgebeelde tabellen 4, 5 en 6 kunnen we vergelijkingen maken met de vooraf opgestelde hypothesen en de voorspellende veronderstellingen die daarna bij de voorbereidingen van het uitwerken zijn ontstaan. In de laatste paragraaf worden de cijfers uit de tabellen vertaald naar conclusies.

3.5. Conclusie

De conclusie wordt in drie delen beschreven, conform de drie onderzoeksfases. Eerst de factoranalyse van leerkrachthandelingen, dan de analyse van verbanden tussen leerkrachthandelingen en leerlingkarakteristieken en ten slotte de analyse van verbanden tussen leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen.

De factoranalyse van leerkrachthandelingen

Ten aanzien van de leerkrachthandelingen heeft het empirisch onderzoek van deze scriptie geleid tot drie nieuwe leerkracht handelingen. De factoren ‘sociale ondersteuning’, ‘gedragsregulatie’ en ‘conditioneel ingrijpen’ hebben drie schalen opgeleverd die kenmerkend zijn voor de drie nieuwe factoren.

De factor ‘sociale ondersteuning’ heeft betrekking op leerkracht handelingen die herkenbaar zijn aan de begrippen: veiligheid, sociale klassenorganisatie, aanmoediging, zelfstandigheidstraining, voorspelbaarheid, begeleiding en nabijheid.

De factor ‘gedragsregulatie’ is herkenbaar aan de begrippen: individueel aanspreken, grenzen aangeven, regels aanbieden en de uitvoering belonen of bestraffen.

De factor ‘conditioneel ingrijpen’ is herkenbaar aan de voorwaarden scheppende begrippen: aanmoedigen, ontmoedigen, helpen en ingrijpen.

Deze nieuwe factoren kunnen in verband gebracht worden met eerder onderzoek uit de literatuur zoals in het eerste deel van deze scriptie is beschreven. Het verband van de hier gepresenteerde factoranalyse met het onderzoek van Connell en Wellborn (1991) wordt hier nader toegelicht:

Drie factoren in verband met drie dimensies.

Je zou kunnen veronderstellen dat de drie schalen met factoren van leerkrachthandelingen een duidelijk overzicht geven van de handelingen die een leerkracht zinvol kan inzetten ten aanzien van leerling-gedrag. In de literatuur onderscheiden Connell en Wellborn (1991) drie dimensies van leerkrachtactiviteiten: structuur, ondersteuning van onafhankelijkheid en betrokkenheid. Die drie dimensies worden van belang geacht bij het vervullen van de drie psychologische behoeftes van kinderen: vaardigheid, onafhankelijkheid en verwantschap (Connell & Wellborn, 1991). De interactie ofwel de communicatie over en weer tussen de drie leerkrachtdimensies en de drie leerlingbehoefes zoals eerder in het literatuuronderzoek is beschreven aan de hand van Connell & Wellborn (1991, p.51) is hier in tabel 7 weergegeven:

Tabel 7. Drie leerkrachtdimensies met betrekking tot drie daarop interactief aansluitende leerlingbehoefes

Structuur en leerlingvaardigheid	Ondersteuning en leerlingonafhankelijkheid	Betrokkenheid en leerlingverbondenheid
*Jezelf ervaren als bekwaam *Op eigen krachten gewenste resultaten bereiken *Niet gewenste ontwikkelingen vermijden	*Initiatieven vanuit eigen keuzes *Zelf activiteiten onderhouden en zelf activiteiten regelen * Het verband tussen wat je doet en je eigen waarden en normen	*Precies de relatie met de sociale omgeving aanvoelen *Jezelf als waardevol ervaren *Acceptatie van liefde en respect

Wanneer we de drie schalen van factoren met betrekking tot leerkrachthandelingen beschouwen in relatie met de drie leerkrachtdimensies van Connell en Wellborn, dan komen mogelijke overeenkomsten naar voren.

De dimensie *leerkrachtstructuur* met als resultaat leerlingvaardigheid (jezelf ervaren als bekwaam, op eigen krachten gewenste resultaten bereiken, niet gewenste ontwikkelingen vermijden) vertoont gelijkennis met de handelingen die zijn ondergebracht bij de factor *gedragsregulatie* omdat het daarbij onder andere gaat om het aanleren van vaardigheden en regels.

De dimensie *onafhankelijkheidsondersteuning* vertoont eveneens gelijkennis met de factor *conditioneel ingrijpen*, omdat daar het element ‘aanmoedigen van onafhankelijkheid’ in zit.

De dimensie *betrokkenheid en leerlingverbondenheid* vertoont gelijkennis met de componenten die de factor sociale ondersteuning heeft. Omdat het daar gaat om het bieden van veiligheid en het besteden van aandacht aan de persoonlijke relatie.

Het derde element van de dimensie ‘de acceptatie van liefde en respect’ zegt iets over de totale kwaliteit van leerkrachthandelen in relatie met de leerling. In de literatuur van de hier gepresenteerde scriptie is die kwaliteit van interactieve communicatie al in verschillende opzichten verklaard.

Verbanden tussen leerkrachthandelingen en leerlingkarakteristieken

De analyse van verbanden tussen leerkrachthandelingen en leerlingkarakteristieken heeft een aantal significante verbanden aangetoond. Voorafgaand aan het empirisch onderzoek zijn drie globale

hypothesen geformuleerd, vooral met betrekking tot direct en indirect leerkrachtgedrag ten opzichte van de drie factoren en vier leerlingkarakteristieken. Het verband tussen gedragsregulatie en opvallend gedrag komt overeen met de hypothese die werd geformuleerd. Hetzelfde geldt voor de hypothese met betrekking tot het verband tussen gedragsregulatie en alleen spelend gedrag, en het verband tussen sociale ondersteuning en teruggetrokken gedrag.

Er was geen verband voorspeld tussen alleen spelend gedrag en de factoren sociale ondersteuning en gedragsregulatie. Wanneer we de componenten van sociale ondersteuning en gedragsregulatie afzonderlijk één voor één bekijken met het oog op alleen spelend gedrag, dan blijkt dat er een significant verband is aangetoond. De twee factoren zijn opgebouwd uit componenten met verschillende karakters in de zin van direct en indirect leerkrachtgedrag.

Er was geen verband voorspeld tussen de factor sociale ondersteuning en het opvallende kindgedrag. Die veronderstelling was te zeer gebaseerd op de meest voor de hand liggende betekenis van het begrip sociale ondersteuning. Door wederom de componenten één voor één te bezien wordt het duidelijk dat de leerkracht bij sociale ondersteuning niet het negatieve gedrag ondersteunt maar juist door zowel directe als indirecte activiteiten het gedrag kan terugdringen. Gebleken is dat er wel een significant verband bestaat.

Het veronderstelde verband tussen conditioneel ingrijpen en teruggetrokken gedrag komt overeen met de uitslag van het onderzoek. Datzelfde geldt voor het aangetoonde verband tussen conditioneel ingrijpen en het opvallende gedrag.

Er zijn significant negatieve verbanden aangetoond tussen leerkrachthandelen en aangepast gedrag; tussen sociale ondersteuning en aangepast gedrag; evenals tussen gedragsregulatie en aangepast gedrag. Dat is een logisch gevolg van de veronderstelling die we vooraf formuleerden: "Leerkrachten zullen minder direct reageren op aangepast dan op onaangepast gedrag." Leerlingen met aangepast gedrag hebben over het algemeen geen negatieve invloed op de sociale omgeving. Er is geen noodzaak om sociale ondersteuning of gedragsregulatie aan te bieden. Daarbij komt nog dat de factoren sociale ondersteuning en gedragsregulatie beide niet consistent zijn opgebouwd uit directe of indirecte componenten.

Verbanden tussen leerkrachthandelingen en leerkrachtopvattingen

In het hier gepresenteerde onderzoek is in het bijzonder onderscheid gemaakt in *het handelen van leerkrachten en de professionele opvattingen van leerkrachten*. De twee dimensies van leerkrachtopvattingen, die in twee schalen door Stipek & Byler zijn verwerkt, hebben we voor dit onderzoek aangepast aan de Nederlandse situatie en verkleind tot twee betrouwbare schalen. (Zie bijlage 2, p.60). Stipek & Byler (1997) verdelen de leerkrachtopvattingen met betrekking tot jonge basisschoolleerlingen in de twee schalen van *taakgerichte en kindgerichte opvattingen*. Er is onderzoek gedaan naar het verband tussen de drie factoren van leerkrachthandelingen en twee onderwijsvisies. Dat onderzoek geeft een eenzijdig significant positief resultaat tussen kindgericht

onderwijs en conditioneel ingrijpen, alsmede een eenzijdig significant negatief resultaat tussen taakgericht onderwijs en conditioneel ingrijpen. De hypothetische verwachtingen waren dat beide onderwijsvisies aanleiding zouden zijn tot verbanden tussen een kindgerichte oriëntatie en indirect ingrijpen (conditioneel ingrijpen) naast een taakgerichte oriëntatie en direct ingrijpen (gedragsregulatie).

Gebleken is dat de onderzoeksgroep de veronderstelling ten aanzien van *de kindgerichte visie* bevestigt. Er is tot uitdrukking gekomen dat leerkrachten die handelen vanuit kindgerichte opvattingen significant meer conditioneel ingrijpen en leerkrachten die handelen vanuit taakgerichte opvattingen minder conditioneel ingrijpen. De factor conditioneel ingrijpen betekent dat de leerkracht voorwaardelijk handelt door: aanmoedigen, ontmoedigen, helpen of ingrijpen. Leerkrachten die handelen vanuit kindgerichte opvattingen geven leerlingen de kans om te kiezen of zij deel willen nemen aan klassikale activiteiten, laten onderzoekend leren, bieden thematische leerstofkernen aan, maken gebruik van realistisch rekenen aan de hand van concrete rekenobjecten, laten kinderen kiezen bij de zogenaamde 'arbeid naar keuze' en bieden de leerlingen de kans om lessen te onderbreken om eigen ervaringen in te brengen. Daarbij worden, in tegenstelling tot de taakgerichte houding, juist wel professionele handelingen als aanmoedigen, ontmoedigen, helpen of ingrijpen ingezet.

Toch rijst hier de vraag wat de reden is dat zowel bij kindgericht als bij taakgericht onderwijs geen verbanden worden aangetoond met de factoren sociale ondersteuning en gedragsregulatie. Binnen de veronderstelling "Met betrekking tot leerkrachtopvattingen kan verondersteld worden dat een kindgerichte oriëntatie zal leiden tot minder direct of indirect ingrijpen, maar een taakgerichte oriëntatie tot direct ingrijpen" past de verwachting dat het onderzoek een significant verband zou hebben aangetoond tussen de factor sociale ondersteuning en kindgericht onderwijs en tussen gedragsregulatie en taakgericht onderwijs. Kijken we nauwkeuriger naar sociale ondersteuning met de begrippen veiligheid, een sociale klassenorganisatie, aanmoediging, zelfstandigheidstraining, voorspelbaarheid, begeleiding in nabijheid en hoge verwachtingen, dan wordt duidelijk dat er zowel begrippen van een meer directe benadering als begrippen van een meer indirecte benadering gelden als componenten. Aanmoediging, zelfstandigheidstraining en begeleiding in nabijheid hebben het karakter van een directe benadering. Dat verklaart het feit dat er geen verband is aangetoond. Wanneer we naar de inhoudelijke begrippen van gedragsregulatie kijken, dan zien we dat individueel aanspreken niet past binnen de directe methode van taakgericht onderwijs. Dat verklaart het feit dat er geen verband is aangetoond.

Het onderzoek naar de taakgerichte visie resulteert in een beeld waaruit blijkt dat *de taakgerichte visie* een negatief verband vertoont met conditioneel ingrijpen. Het onderzoek laat zien dat leerkrachten met een taakgerichte visie geen gebruik maken van aanmoediging tot onafhankelijk gedrag, maar van ontmoediging om hulp en steun te zoeken, geen hulp bieden wanneer het kind wordt geplaagd door

andere kinderen en niet ingrijpen als een kind zich niet op zijn of haar gemak voelt. *Deze uitslag suggereert dat taakgericht onderwijs een (te) afstandelijke vorm kan aannemen.* Zoals dat bijvoorbeeld het geval kan zijn bij klassikaal onderwijs.

Ter nadere verklaring past bij deze conclusie een nader verband met bevindingen uit de literatuur. Wanneer een primitieve vorm van klassikale instructie wordt gehanteerd als vorm van taakgericht onderwijs, dan wordt een nieuwe leereenheid zonder interactie frontaal aangeboden. Waar die beperkte vorm van klassikaal onderwijs toe leidt zien we bij Ahlers (2000). Uit onderzoek is gebleken dat het klassikale systeem nog steeds het meeste voorkomt in Nederland. Het is een vertrouwd systeem dat niet alleen in Nederland maar overal in de wereld wordt toegepast. Ahlers veronderstelt dat leerkrachten bij een strak klassikaal systeem in hun maag zitten met al die verschillende kinderen en als ze dan wachten tot alle kinderen door hebben waar het over gaat, raakt men achter op het programma. Kinderen die achterblijven blijven zitten en moeten alles overdoen. Dat maakt hen minder oplettend en de negatieve spiraal zal duidelijk zijn (Ahlers 2000, p.31). Klassikaal onderwijs, ook wel leerstofjaarklassensysteem, wordt door de wet niet verboden, maar artikel 8 beschrijft het uitgangspunt dat de voortgang in de ontwikkeling van een kind centraal moet staan. (Drop 1995) De wet geeft dus eigenlijk een uitgangspunt dat een beroep doet op het inzicht dat we van het klassikale systeem af moeten en dat het onderwijs op elk kind afzonderlijk afgestemd behoort te worden, zodat het kind een ononderbroken ontwikkeling via het basisonderwijs kan doorlopen. Het is de vraag in hoeverre de resultaten van het hier gepresenteerde onderzoek bevestigen dat er klassikaal gewerkt wordt vanuit een taakgerichte opvatting. Als de benadering frontaal is, is het logisch dat er vanuit de taakgerichte opvatting geen aanmoedigen, ontmoedigen, helpen en ingrijpen wordt toegepast.

In nader onderzoek zou er meer ingegaan moeten worden op waarom *taakgerichte leerkrachten minder conditioneel ingrijpen*. Voor de ontwikkeling van een *valide uitgebreidere* vragenlijst moet wellicht eerst een kwalitatief onderzoek plaatsvinden waarin de hier gebruikte leerkrachtopvattingen-vragenlijst nader gedifferentieerd wordt aan de hand van doorvraaginterviews. Wellicht volgens de Delphi-methode. Leerkrachten worden zo interactief betrokken in het onderzoek.

Samenvattend zou geconcludeerd kunnen worden dat het onderzoek heeft aangetoond:

- De factor sociale ondersteuning betekent dat de leerkracht ten opzichte van individuele leerlingen zorg draagt voor: veiligheid, een sociale klassenorganisatie, aanmoediging, zelfstandigheidstraining, voorspelbaarheid, begeleiding en nabijheid, hoge verwachtingen.
- De factor gedragsregulering betekent dat de leerkracht ten opzichte van de individuele leerling zorgt voor: individueel aanspreken, grenzen aangeven, regels aanbieden en de uitvoering belonen of bestraffen.
- De factor conditioneel ingrijpen betekent dat de leerkracht voorwaardelijk handelt door: aanmoedigen, ontmoedigen, helpen of ingrijpen.
- Opvallend gedrag geeft aanleiding tot gedragsregulatie.

- Aangepast gedrag geeft geen aanleiding tot specifieke leerkrachthandelingen. De significant negatieve verbanden tonen dat duidelijk aan. Er zou sprake kunnen zijn van vanzelfsprekend aangepast gedrag.
- Alleen spelend gedrag roept bij de leerkracht een reactie van sociale ondersteuning of gedragsregulatie op.
- Op teruggetrokken gedrag volgt sociale ondersteuning en conditioneel ingrijpen.
- Een leerkracht met een kindgerichte visie reageert vooral indirect via conditioneel ingrijpen.
- Een leerkracht met een taakgerichte visie doet dat juist niet.

3.6. Tekortkomingen van het onderzoek en mogelijkheden voor vervolg onderzoek

Als we op de keper beschouwd de resultaten van het onderzoek vergelijken met de veronderstellingen op literatuurgebied dan blijkt dat de leerkrachten die deelgenomen hebben aan het onderzoek keuzes maken ten opzichte van kindgedragingen. Het empirische onderzoek is gedaan aan de hand van een vragenlijst. Daarbij hebben de leerkrachten hun kinderen een voor een voor ogen gehad bij de beantwoording van de vragen. Leerkrachten werden door deze wijze van ondervraging gedwongen om keuzes te maken bij de beantwoording van vragen. Op een gelijke wijze moeten zij dagelijks keuzes maken ten aanzien van kindgedrag. Toch moeten we de vorm van onderzoek die hier gehanteerd is relatief zien in de zin van 'Hoe realistisch is het beeld dat hier significante resultaten heeft opgeleverd?' Beantwoorden leerkrachten een vragenlijst vanuit een beperkter referentiekader dan van waaruit zij handelen in de reële praktijk? Of hebben we te doen met tekortkomingen van het onderzoeksinstrument dat we voor het empirisch deel van het hier gepresenteerde onderzoek hebben gebruikt?

Verwijderd: e

De resultaten uit dit empirisch onderzoek schetsen een beperkte keuze in de huidige situatie van leerkrachthandelen en leerkrachtopvattingen in verband met sociaal emotioneel (probleem)gedrag in het Nederlandse onderwijs. Daarnaast moeten wij bij deze conclusies rekening houden met nog een aantal relatieve waarden van dit onderzoek. Er is gemeten aan de hand van onderzoek in een selecte groep. De leerkrachten hebben hun mening gegeven aan de hand van geformuleerde stellingen. Drie relativerende factoren kunnen daarbij een rol spelen.

1. De begripsinterpretatie: het is de vraag hoe de leerkracht de stellingen opvat, welke beelden komen bij het lezen van de stellingen en bij de beantwoording voor de geest?
2. Een sociaal wenselijke beantwoording: een vragenlijst biedt de mogelijkheid dat de leerkracht de reacties wat rooskleuriger verwoordt dan in de werkelijke orde van de dag wordt toegepast. De betrouwbaarheidsmetingen moeten eveneens gezien worden in het licht van de beperkingen van de selecte onderzoeksgroep.
3. Het theoretische karakter: een vragenlijst heeft zijn beperkingen omdat de vragen los staan van het daadwerkelijke actuele handelen en dientengevolge ook los van de aan de actualiteit ontleende toepassingen van de professionele opvattingen.

Met de hier geschetste relativiteit van het onderzoek op de achtergrond moet het duidelijk zijn dat dit onderzoek zijn bijdrage levert aan de operationalisering van een nog tamelijk onontgonnen onderzoeksgebied in het Nederlandse onderwijs. Het lijkt gerechtvaardigd om op basis van de hier gemeten onderzoeksresultaten conclusies te trekken en van daaruit overwegingen te maken over hoe we verder kunnen gaan met onderzoek.

Het onderzoek van Thijs waarvan dit onderzoek een klein onderdeel vormt wordt grotendeels uitgevoerd met behulp van onderzoeksinstrumenten die meer dimensies vastleggen, zoals video-observaties. Het aanvullende onderzoek biedt mogelijkheden om het hier gepresenteerde onderzoek als een klein onderdeel te zien, dat met de nodige reserves geïnterpreteerd moet worden.

Samenvatting

De hier gepresenteerde scriptie is een zelfstandig onderdeel van het promotieonderzoek van Thijs, dat nog gaande is. De centrale vraag van dit onderzoek is: Hoe denken en handelen leerkrachten ten aanzien van normaal en probleemgedrag bij jonge leerlingen en waar wordt dit denken door bepaald? Nederlandse leerkrachten hebben de vrijheid om het onderwijs op hun eigen wijze in te richten, mits zij voldoen aan de wettelijk vastgestelde eindtermen. Ongeveer 90% van de Nederlandse leerlingen bereiken de maatschappelijke startkwalificaties op een normale manier. Ongeveer 10% van de Nederlandse leerlingen hebben, als categorie zorgleerlingen, extra hulp nodig, terwijl de tweede categorie als risicoleerlingen de maatschappelijk startkwalificaties niet halen. Deze hulp dient in de eerste plaats geboden te worden door leerkrachten binnen de reguliere basisschool.

De onderzoeksgroep van dit onderzoek bestaat uit een selecte groep van 14 leerkrachten die werken in het noord-westen van Nederland. Zij werken met leerlingen van ongeveer zes jaar op het niveau van groep twee van zeven basisscholen vanuit verschillende religieuze of pedagogische grondslagen. De veertien leerkrachten rapporteerden hun eigen reacties ten opzichte van honderdachtenvijftig individuele leerlingen in een vijfpunts LIKERT-schaal met eenentwintig vragen over handelingen en zes vragen met betrekking tot leerlingkarakteristieken. Deze vragenlijst werd samengesteld door Thijs en Koomen (2002). De opvattingen van de leerkrachten ten aanzien van kindgericht en taakgericht onderwijzen werd gerapporteerd in een vragenlijst van zesentwintig vragen. Deze vertaalde vragenlijst is eerder gebruikt door Stypec en Byler (1997) voor onderzoek buiten Nederland.

Om de vragen over leerkrachthandelen te analyseren hebben we gebruik gemaakt van de Principal Componenten Analyse (PCA). De vragen over leerkrachtopvattingen zijn geanalyseerd met behulp van Multiple Regressie Analyse (MRA). Het onderzoek leidde tot de volgende bevindingen:

- o Er zijn drie nieuwe factoren onderscheiden voor leerkrachthandelen: sociale ondersteuning gebaseerd op zeven items met een alfa van .86; gedrags regulatie gebaseerd op vijf items met een alfa van .89 en conditioneel ingrijpen op basis van vier items met een alfa van .64. We vergeleken deze drie factoren met de drie dimensies van interacties tussen leerkrachten en leerlingen, die Connell en Wellborn onderscheidde in hun onderzoek (1991).

- Vier leerlingkarakteristieken kwamen voort uit zes items: aangepast gedrag, gebaseerd op twee items met een alfa van .72,; opvallend gedrag op basis van twee items met een alfa van .82 en de twee internalisatie karakteristieken werden verdeeld in teruggetrokken gedrag en alleen spelend gedrag met ieder één item omdat de score getuigde van onvoldoende samenhang met een alfa van .30.
- Zowel de positief als de negatief significante verbanden die werden onderscheiden vertoonden allen een p-waarde kleiner dan .01. Er werden positieve verbanden aangetroffen tussen: opvallend gedrag en gedragsregulatie met een correlatie van .40; alleen spelend gedrag en sociale ondersteuning met een correlatie van .46; het verband tussen alleen spelend en gedragsregulatie gaf een correlatie van .27; teruggetrokken gedrag en conditioneel ingrijpen vertoonde een correlatie van .21. Twee negatieve correlaties kwamen aan het licht tussen aangepast gedrag en sociale ondersteuning met een score van -.59.; aangepast gedrag gaf ook een negatief verband aan met gedragsregulatie met eveneens een correlatie van -.59. Dat betekent dat leerkrachten niet specifiek handelen bij aangepast gedrag. Zij passen hun handelen dus specifiek aan als een leerling zich onaangepast gedraagt.
- Leerkrachten met een kindgerichte benadering blijken geneigd tot conditioneel ingrijpen ($r = .47$). Bij de bestudering van de items van conditioneel ingrijpen blijkt dat de conclusie getrokken kan worden dat kindgericht denkende leerkrachten indirect handelen.
- Leerkrachten met een taakgerichte benadering zijn niet geneigd tot conditioneel ingrijpen ($r = -.45$). Op basis van het onderzoek is de veronderstelling gerechtvaardigd, dat taakgericht denkende leerkrachten direct handelen in tegenstelling tot het indirecte handelen van kindgericht denkende leerkrachten. Het onderzoek laat geen enkel positief verband zien tussen de taakgericht denkende leerkracht en de drie factoren van leerkrachthandelen.

LITERATUUR en REFERENTIES:

- Ahlers, J. (2000). Onderwijs in Nederland. Twello: Van Tricht.
- Alkan, M. en R. Kabdan (1995). Goed onderwijs, een goede baan en een gelukkig leven. SCO/ KI/rapport 402. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Appel A., F. Kuiken, A.Vermeer (1999). Nederlands als tweede taal in het Basisonderwijs. Meulenhoff Educatief.
- Baarda, D.B., M.P.M. de Goede, J. Teunissen (1995). Basisboek kwalitatief onderzoek. Utrecht: Stenfert Kroese
- Bergman H. red. (1983). Onderwijskundigen van de twintigste eeuw: Peter Petersen door M.Matthijssen. Groningen: Wolters.
- Boekaerts, M. en Simons, P.R. J. (1995): Leren en instructie. Assen: Van Gorcum,
- Borgers, N. (2001). Handleiding bij het computerprogramma SPSS. Amsterdam: Faculteit POW afd. Statistiek.
- Brophy, J.E. (1996). Teaching problem students. New York, NY, US: The Guilford Press.
- Buchanan, T.K., Burth, D.C., Bider, J., White, V.F.,& Charlesworth, R. (1998).Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second and third grade teachers. Early Childhood Research Quarterly, 13(3), 459-483.
- Charlesworth, R., Hart, C.H.& et al. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practises. Early Childhood Research Quarterly,8(3), 255-276.
- Connell, J.P.,& J. G. Wellborn (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A Motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A.Sroufe (Eds.), Self processes d development. (Vol.23). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creemers, B.P.M. (1991). Effectieve Instructie: Een Empirische Bijdrage aan de Verbetering van het Onderwijs in de Klas (Effective instruction: an empirical contribution to the improvement of classroom teaching). The Hague: SVO Balansreeks
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual matters. Co-published in the United States by college Hill Press, San Diego.
- Davis,H.A.(2001).The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers.Contemporary Educational Psychology, 26(4), 431-453.
- Deen.N.(1997). Mensen scholen mensen. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Derriks M., E. de Kat (1998). Programma's voor de aanpak van gedragsproblemen in het basisonderwijs. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Drop, Prof.mr.M (1985). Algemene inleiding onderwijsrecht. Zwolle: W.E.J.Tjeenk Willink.
- Eijk van E.A.W.L.M. (1970). Ludische Vorming van het kind door middel van onderwijs. Afstudeerscriptie van de Pedagogische Academie "de Voorzienigheid" te Amsterdam. Niet gepubliceerd.
- Erp van, M.P.Deckers, A de Visch Eyerbergen, T. Moerkamp (1985) Integratie in het basisonderwijs. Een onderzoek naar knelpunten, gevolgen en oplossingen. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch. SCO-rapport 63.
- File,N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. Early Childhood Research Quarterly, 9(2), 223-240.
- Goleman D. (1996). Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ.London: Bloomsbury Publishing.
- Heus P. de (2002). R van der Leeden & B.Gazendam. Toegepaste Data-analyse. Technieken voor niet-experimenteel onderzoek in de sociale wetenschappen. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijveninformatie bv.
- Hofman W.H.A. (1993). Effectief Onderwijs aan Allochtone Leerlingen. Delft: Eburon
- Horn S.van (2001). Verschillen tussen leerkrachten in interventies bij gedragsproblemen. Doctoraal scriptie Orthopedagogiek
- Houtveen A.A.M. (1994). Onderwijs-op-maat in het basisonderwijs. Utrecht: ISOR Universiteit
- Immelman J.D. en Meijer (1986). De nieuwe School. Gisteren en Vandaag. Amsterdam/Brussel: Elsevier
- Inspectie van het onderwijs,Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). Zicht op kwaliteit. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1997). Onderwijs-op-maat: kwaliteitsprofiel van onderwijs-op-maat op basisscholen en lom-mlk-scholen in het schooljaar 1995-1996. 's-Gravenhage: SDU service centrum.
- Inspectie van het Onderwijs (2000): Onderwijsverslag over het jaar 1999. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs,.
- Inspectie van het Onderwijs (2001). Onderwijsverslag over het jaar 2000. Den Haag: Sdu
- Jansen-Schoonhoven, W.A. (1979) De actualiteit van Freinet. Opvoeding tot initiatief en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Jansen F. (1983)Veranderend leerkrachtgedrag en sociale ontwikkeling van leerlingen. Harlingen: Flevodruk

- Janssen-Vos, F. (1997). Basisontwikkeling in de onderbouw. Ontwikkelingsgericht onderwijs. Assen: Van Gorcum & Comp.BV
- Janssen- Vos, F. en B. Pompert. (2001). Startblokken van basisontwikkeling. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Joyce, B.en M.Weil (1980). Strategieën voor onderwijzen. Apeldoorn: van Walraven.
- Van der Kamp, J. (2003). Vangnet van crèche tot diploma. Uitleg, 2, jrg.19. Den Haag: Service centrum Uitgevers.
- Kiesler, D.J. (1996). Contemporary interpersonal theory and research: Personality, psychopathology, and psychotherapy. Oxford, Engeland: John Wiley and Sons.
- Kievit, Th., J.de Wit, J.H.A.Groenendaal en J.A.Tak (red.) (1985/1998). Handboek Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.
- Klatter - Folmer, J. (1996). Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskansen. University Press. Tilburg.
- Kohnstamm, R. en D.Kohnstamm (1987/2002). Kleine Ontwikkelingspsychologie I, II en III. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kok, J.F.W. (1999). Specifiek opvoeden Orthopedische theorie en praktijk. Maarssen: Elsevier/DeTijdstroom.
- Kompier, R. (1995). Drie maal voorwaarde, een methodiek voor taalstimulering in kindercentra.Utrecht: SWP.
- Kompier, R., E. Wagenaar. (1997). Taalbeleid handboek voor mensen die werken met (meertalige) jonge kinderen.Utrecht: B.V. Uitgeverij SWP.
- Krab K.J.,T.J.Engelen-Snaterse, B.R. de Boer-Boosman (2000). Gedragsverandering binnen en buiten de klas. Gedragsverandering van leerling en leerkracht in het basis- en speciaal onderwijs. Amersfoort: CPS
- Kruif, R.L. de , McWilliams, R.A, Maher Ridley, S. Wakely, M.B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. Early Childhood Research Quarterly, 15 (2), 247-268.
- Kruithof B.,J.Noordman, P. de Rooy (red.) (1994). Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding bronnen en onderzoek . Nijmegen: SUN
- Lagerweij N., E.Haak (1996). Eerst goed kijken. De dynamiek van scholen in ontwikkeling. Apeldoorn: Garant
- Lambrigts R.J.A.G. (1993). De klas een communicatieve context voor leren. Groepsstructuren en rollen in de klas. 13 LOL II juni, Alphen a/d Rijn (C1200-1-24)
- Ledoux G., M.Overmaat, I.van der Veen, A.van der Meijden (2000). School- en klaskenmerken basisonderwijs. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek Derde meting 1998-1999. Amsterdam: SCO-Kohnstamm I.
- Leeman, Y., Gijtenbeek, J. en Roede, E. 1999): Etnische diversiteit en veiligheid op school. SCO rapport 566. SCO- Kohnstamm Instituut, Amsterdam.
- Maxwell, K.L., McWilliam, R.A., Hemmeter, M.L., Jones Ault, M., & Schuster, J.W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergartens through third grade. Early Childhood Research Quarterly, 16 (4), 431-452.
- Meijnen G.W., red. (1998). Opvoeding, onderwijs en sociale integratie. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Ministerie van OC en W, <http://www.ocenw.nl/arbeidsmarkt/wio/print.html>, 2001 Nota werken in het onderwijs: Zoetermeer: OCenW.
- Montessori dr. M. (1949/1951). Aan de basis van het leven (De absorberende geest). Ned.uitg. 1951:Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.
- Overmaat M., G.Ledoux, I.van der Veen, A.van der Meijden (2000). School- en klaskenmerken basisonderwijs. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Derde meting 1998-1999. Amsterdam: SCO-Kohnstamm I.
- Peet, Wittenboer, Hox (1995). Beschrijvende technieken. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Peet, van ,A.A.J en G.L.H. van den Wittenboer, J.J.Hox (1997). Inductieve technieken. Toegepaste statistiek. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Ploeg ,van der, J.D., E.M. Scholte (1990). Lastposten of slachtoffers van de samenleving. Rotterdam: Lemniscaat.
- Polder, K.J., P.Koopman, H.Lington, W.Oud (1990). Knelpunten in het basisonderwijs.Inventarisatie van knelpunten in het basisonderwijs en van materialen voor nieuwe invoeringsprogramma's en diepteprojecten. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Polderman. N. (2002). Opvoeden? Een kunst, een kunde. Uit: Tijdschrift 'Wereldkinderen' april, 2002, jrg.28, nr. 2. Kampen: Zalsman.
- Postma, A.(1995). red. Onderwijswetgeving. Deventer: Kluwer
- Postma, A. (1995). Handboek van het Nederlandse Onderwijsrecht. Zwolle: W.E.J.Tjeenk Willink
- Reezigt, G.J., H.Guldmond, A.A.Ros (1995). Effectief onderwijs aan jonge kinderen. Groningen: Rijksuniversiteit.

- Roelleveld, J. (1994). Verschillen tussen scholen. Kenmerken, effectiviteit en stabiliteit van onderwijsinstellingen in Nederland. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubin, K.H., S.L. Stewart & R.J. Coplan (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz (Eds.), Advances in clinical child psychology (Vol.17). New York: Plenum Press.
- Scheerens, J. (1989). Effectief Onderwijs. Amsterdam: Het Instituut voor Onderzoek (SVO).
- Scheerens, J. (1992). Effective Schooling Research, Theory and Practice. Great Britain: Towerbridge, Wiltshire
- Scheerens, J. (1997). De bevordering van schooleffectiviteit in het basisonderwijs. Mogelijkheden tot "flankerend beleid" bij klassenverkleining. Enschede: Universiteit Twente
- Shadid, W. (1998). Grondslagen van interculturele communicatie. Diegem/ Houten: Bohn Stafleu van Lochem.
- Slegers, P. en Kelchtermans, G. (1999). Themanummer over professionele identiteit van leraren. Pedagogisch tijdschrift 1999, (24), nr. 4 pp. 369 – 373, 452 – 471.
- Sontag, L. (1997). Vormgeving en effecten van onderwijs aan vier- tot zevenjarige leerlingen. Amsterdam: UvA
- Stevens, L.M., W. van Werkhoven, H.J.M. Castelijns & A. Jager (1966). Van Integratie naar Onderwijshervorming? Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 35. 12, 69-80.
- Stipek, D.J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? Early Childhood Research Quarterly, 12 (3), 305-325.
- Tans, J., J. Bronkhorst (1993). Freinetonderwijs. Een eigen wijze van onderwijs. Baarn: Bekadidact
- Terwel, J. en M.H.J. Hooch Antink, (1995). Modellen voor adaptief onderwijs. Amsterdam: UVA
- Terwel, J. (1995). Samen onderwijs maken. Over het onderwerp van adaptief onderwijs. Inaugurale rede. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Thijs, J.T. en H.M.Y. Koomen (2003). Teachers' cognitions and practices concerning socially inhibited kindergarten children. In progress.
- Tweede Kamer (2002). Voortgangsrapportage Maatwerk 3:
<http://crystal.feo.hvn.nl/aob-hoo/actueel/kamer/stukken/tkrestst.htm#prikbord>
- Tobin, J.J.D. Y.H. Wu, D.H. Davidson (1989). Preschool in three cultures Japan, China and the United States. New Haven and London: Yale University Press.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. Early Childhood Research Quarterly, 14(4), 489-514.
- Vedder, P. (1998). Meertaligheid en cognitie. In: Harpman H. e.a. Praten, denken en doen. Taal en denkstimulering van 0 – tot 6 jarigen. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Veltman (1968). De Vrije Scholen. Zeist: Vrij geestesleven
- Verschuren P.J.M. (1996). De probleemstelling voor een onderzoek. Utrecht: Het Spectrum
- Verschuren P., H. Doorewaard (1995). Het ontwerpen van een onderzoek. Utrecht: Lemma BV
- Verschuren, Doorewaard (1999). Designing a research project. Utrecht: Lemma
- Verstegen R., H.P.B. Lodewijks (1999 en 2001). Interactiewijzer. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedsituaties. Assen: Van Gorcum
- Vocht, A. (1998). Basishandboek SPSS 8 voor Windows 95 & 98. Utrecht: Bijleveld press.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge: MIT-Press
- Wijnhoven, L. (2001). Maatwerk 3. Voortgangsrapport van het Ministerie van Onderwijs Cultuur. Zoetermeer: OC en W.
- Wolf, K. van der & E. Roede (red) (1995). Opstaan voor onderwijsverbetering. Groningen: Wolters Noordhoff.

Bijlage 1: Vragenlijst 1: leerkrachthandelingen

Zijn de volgende beweringen kenmerkend voor uw handelingen t.o.v. het kind?					
1. Juist voor dit kind probeer ik een voorspelbare en regelmatige klasgeving te creëren.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
2. Ik accepteer het gedrag van dit kind zoals het is en grijp niet in.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
3. Ik probeer dit kind sociale vaardigheden en gedragsregels aan te leren.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
4. Juist voor dit kind let ik op groepssamenstelling bij activiteiten in kleinere groepjes.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
5. Ik moedig dit kind aan om met andere kinderen te spelen.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
6. Ik grijp in als dit kind zich niet op zijn of haar gemak voelt.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
7. Ik beloon dit kind voor 'normaal' sociaal gedrag, door het bijvoorbeeld complimenten te maken.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
8. Ik spreek individueel met dit kind over zijn of haar gedrag.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
9. Ik vind het belangrijk dit kind af en toe te beschermen tegen haar of zijn omgeving.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
10. Ik stel duidelijke grenzen aan het gedrag van dit kind.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
11. Ik moedig dit kind aan om onafhankelijk van mij te zijn.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
12. Juist met dit kind zoek ik regelmatig oogcontact.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
13. Ik structureer de klasactiviteiten zodanig dat dit kind niet alleen hoeft te zijn.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
14. Ik help dit kind wanneer zij of hij wordt geplaagd door andere kinderen.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
15. Met het oog op dit kind spreek ik in de kring over verschillende vormen van sociaal gedrag.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
16. Ik schenk veel aandacht aan de relatie die ik met dit kind heb.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
17. Ik ontmoedig dit kind om hulp en steun bij mij te zoeken.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
18. Als dit kind in moeilijkheden komt, verwacht ik dat hij of zij het probleem grotendeels zelf oplost.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
19. Meer dan bij andere kinderen probeer ik er bij dit kind voor te zorgen dat hij of zij zich veilig voelt.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
20. Ik bestraf dit kind wanneer zij of hij sociaal storend gedrag vertoont.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
21. Ik laat dit kind onder mijn begeleiding met andere kinderen spelen.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
22. Bij een kringgesprek zorg ik dat dit kind dicht bij mij zit.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O

Bijlage 1a: de samenstelling van de schalen van de drie nieuwe factoren

Items met nummers van de vragenlijst	Componenten van structuurmatrix				Nieuwe factoren
	1	2	3	4	
1. (19) Meer dan bij andere kinderen probeer ik er bij dit kind voor te zorgen dat hij of zij zich veilig voelt.	,823	-,187	,113	-,151	
2. (13) Ik structureer de klassenactiviteiten zodanig dat dit kind niet alleen hoeft te zijn	,806	-,208			
3. (5) Ik moedig dit kind aan om met andere kinderen te spelen.	,743	-,280			
4. (4) Juist voor dit kind let ik op groepssamenstelling bij activiteiten in kleinere groepjes.	,739	-,559		,131	Sociale ondersteuning
5. (12) Juist met dit kind zoek ik regelmatig oogcontact.	,727	-,641			
6. (16) Ik schenk veel aandacht aan de relatie die ik met dit kind heb.	,722	-,319		-,313	
7. (1) Juist voor dit kind probeer ik een voorspelbare en regelmatige klassenomgeving te creëren.	,678	-,345	,202	-,430	
8. (21) Ik laat dit kind onder mijn begeleiding met andere kinderen spelen.	,660	-,216		,317	
9. (18) Als dit kind in moeilijkheden komt, verwacht ik dat hij of zij het probleem grotendeels zelf oplost.	,642	-,151			
10. (22) Bij een kringgesprek zorg ik dat dit kind dicht bij mij zit.	,582	-,362	283	,464	
11. (10) Ik stel duidelijke grenzen aan het gedrag van dit kind.	,283	-,888		,296	Gedrag-regulering
12. (8) Ik spreek individueel met dit kind over zijn of haar gedrag.	,330	-,876	,181	,164	
13. (3) Ik probeer dit kind sociale vaardigheden en gedragsregels aan te leren.	,392	-,844			
14. (7) Ik beloon dit kind voor 'normaal' sociaal gedrag, door het bijvoorbeeld complimenten te maken.	,359	-,784	,277	-,217	
15. (20) Ik bestraf dit kind wanneer zij of hij sociaal storend gedrag vertoont.		-,743	-,119	,196	
16. (15) Met het oog op dit kind spreek ik in de kring over verschillende vormen van sociaal gedrag.	,582	-,602			
17. (11) Ik moedig dit kind aan om onafhankelijk van mij te zijn.			,746		Conditioneel ingrijpen
18. (17) Ik ontmoedig dit kind om hulp en steun bij mij te zoeken.	-,182		,673	,203	
19. (14) Ik help dit kind wanneer zij of hij wordt geplaagd door andere kinderen.	,104		,662		
20. (6) Ik grijp in als dit kind zich niet op zijn of haar gemak voelt.	,381		,653	-,414	
21. (2) Ik accepteer het gedrag van dit kind zoals het is en grijp niet in.	-,124	,217		-,654	

Bijlage 1b: deel vragenlijst leerkrachthandelingen met vragen gericht op karakteristieke gedragsbeschrijving van leerlingen

Zijn de volgende gedragsbeschrijvingen karakteristiek voor het kind?						
1.	Het kind vertoont emotioneel stabiel gedrag.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
2.	Het kind zondert zich af en gaat zijn/ haar eigen gang.	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
3.	Het kind is agressief op een openlijke en directe manier	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
4.	Het kind is erg druk of hyperactief	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
5.	Het kind is erg sociaal en houdt rekening met andere kinderen	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O
6.	Het kind is bedeesd en voelt zich ongemakkelijk in sociale situaties	Nee, zeker niet! O	Nee O	Tussenin O	Ja O	Ja, zeker! O

Bijlage 2: vragenlijst leerkrachtopvattingen.

Hier is de vragenlijst uit het codeboek afgedrukt omdat deze versie overzichtelijker is dan de originele vragenlijst. Deze kan op één pagina kan worden weergegeven

CODEBOEK:VRAGENLIJST LEERKRACHTOPVATTINGEN

Alle vragen in de vijfpunts-schaal zijn op volgorde geplaatst in SPSS van nummer 1 t/m 26

De antwoorden zijn:	Nee, zeker niet!	= 1
	Nee	= 2
	Tussen in	= 3
	Ja	= 4
	Ja, zeker!	= 5

DEEL 1: vragen 1 t/m 27: leerkrachtopvattingen met betrekking tot jonge basisschoolleerlingen

De vetgedrukte items maken deel uit van de twee opnieuw geconstrueerde schalen

Schaal 1: Taakgerichte opvattingen

- 1. Kinderen die in de kleuterperiode beginnen met lees- en rekenonderwijs doen het wat leren betreft beter in het vervolg/de hogere groepen van de basisschool.**
- 2. Het gebruik van werkbladen en werkboeken is een goede manier voor kinderen om schoolse vaardigheden, zoals lezen en rekenen, onder de knie te krijgen.**
- 3. Leerkrachten in groep 2 zouden ervoor moeten zorgen dat hun leerlingen de belangrijkste letters kennen, voordat zij aan groep 3 beginnen.**
4. Kinderen basisvaardigheden aanleren zou het belangrijkste doel van de leerkracht moeten zijn.
5. Kinderen leren basisvaardigheden het beste door oefening en herhaling.
- 6. De beste manier voor kinderen om te leren lezen is door het oefenen van letters en hun bijbehorende klanken.**
7. Kinderen zouden onderwijs moeten krijgen in rekenvoorwaarden, zelfs als zij daar weinig interesse voor tonen.
- 8. Als kinderen op hun plek zitten te werken, moeten ze dit stil en zelfstandig doen.**
9. Leerkrachten moeten benadrukken dat het belangrijk is dat het werk dat kinderen inleveren van goede kwaliteit is.
10. Als een kind achterblijft in groep 2, dan zou er elke dag na schooltijd even extra moeten worden geoefend.
- 11. Het is van belang dat kinderen in groep 1 en 2 getalbegrip leren ontwikkelen.**

Schaal 2: Kindgerichte opvattingen

12. Kinderen belonen voor goede prestaties is één van de beste manieren om ze tot leren te motiveren.
13. Formele instructie in reken-, lees- en spellingsvoorwaarden moet alleen gegeven worden als kinderen dat willen.
14. In groep 1 en 2 zouden geen cijfers moeten worden gegeven voor schoolwerk.(-)
15. Leerkrachten in de aanvangsgroepen van de basisschool zouden niet moeten benadrukken of antwoorden goed of fout zijn.(-)
- 16. Leerkrachten zouden kinderen moeten toestaan zelf te beslissen om wel of niet deel te nemen aan bepaalde activiteiten.**
- 17. Kinderen leren het meest als ze actief uit zichzelf op onderzoek uitgaan.**
- 18. Vakgebieden zouden niet gescheiden en op aparte tijdstippen aan bod moeten komen.**
19. Kinderen laten experimenteren met schrijven (bijv. door ze te laten tekenen, krabbelen, of hun eigen spelling te laten bedenken) is een goede manier om hun lees- en spellingsvaardigheden te ontwikkelen.
20. In de aanvangsgroepen van de basisschool moet geen huiswerk worden gegeven.
- 21. Jonge kinderen krijgen het beste rekeninzicht door handelingen te verrichten met concrete objecten.**
22. Leerkrachten moeten het niet toestaan dat een kind ophoudt met een taak of activiteit voordat deze beëindigd is.(-)
23. Enthousiasme en interesse van kinderen voor hun schoolwerk zijn belangrijker dan hun prestaties.
- 24. Het is belangrijk dat kinderen het activiteitenprogramma van de leerkracht precies volgen.(-)**
25. Ook vier- en vijf jarige kinderen moeten te horen krijgen of zij hun werk goed of fout gedaan hebben.(-)
- 26. Wanneer een leerkracht bezig is een les te geven, zouden kinderen niet in de gelegenheid moeten worden gesteld om te onderbreken of hun persoonlijke ervaringen in te brengen.(-)**