**Doe nou eens even normaal! Omgaan met externaliserend probleemgedrag in het VO (deel 2).**
‘RAKIS, wanneer het weer eens raak is’.



Afbeelding 1. [‘Male teacher points to call on a student’] (z.j.) Auteursrechthebbende: onbekend. Overgenomen van: <http://gazette.teachers.net>

**In deel 1 van dit artikel is gekeken naar de basisaanpak van externaliserend probleemgedrag (EPG) in de klas. Om de aanpak overzichtelijk te maken is het samengevat in RAKIS. RAKIS staat voor: relatie, afspraken, inzicht, kennis en samen/ schoolbreed. Dit model kan je helpen om weer of meer grip te krijgen op je klas. Een korte introductie.**
*‘Om optimaal te kunnen bijdragen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met EPG dienen leraren, naast het blijven investeren in klassenmanagement en de leerling-leraarrelatie, kennis te nemen van EPG en van hun eigen lesgeefgedrag. Tevens dient er een schoolbrede en multisystemische aanpak te komen’* (Koopman, 2017).
Bovenstaande schreef ik afgelopen jaar in mijn onderzoek naar EPG in de klas. Tijdens dit onderzoek kwam ik er opnieuw achter hoe gedreven, gepassioneerd en betrokken leraren zijn. Leraren hebben een groot hart voor leerlingen. Tegelijk is er behoefte aan gerichte kennis en een schoolbrede aanpak. Reflectie en intervisie wordt gezien als nuttig, maar niet altijd als wenselijk. Bovendien wordt vaak de tijd opgeslokt door de zogenaamde ‘waan van de dag’. Herkenbaar? Onderstaande tekst laat zien dat niet alleen RA, maar ook KIS belangrijk zijn bij het goed omgaan met EPG in de klas.

**Relatie.**Het eerste is een goede leerling-leraarrelatie, omdat deze van grote invloed is op het gedrag van leerlingen. Goede relaties hebben een grote mate van vertrouwen, waar slechte relaties juist een hogere mate van conflict hebben (Rudasill, Reio Jr., Stipanovic, & Taylor, 2010). Het draagt, volgens Rudasill et al., bij aan een verminderde agressie, meer pro-sociaal gedrag, meer verantwoordelijkheid en betrokkenheid en een beter psychologisch welzijn. Bovendien zorgt het voor betere schoolprestaties en hebben leerlingen het bij goede relaties meer naar hun zin op school. De kwaliteit van deze relatie is van invloed op de motivatie voor school en de sociale aanpassing van leerlingen (Roorda, Koomen, Spilt, Thijs, & Oort, 2014). Een positieve relatie helpt de leerling simpelweg om positief gedrag te ontwikkelen (Cross, 2011). Hiervoor moet de leraar dus goed kunnen samenwerken met de leerling (Brown, Powell, & Clark, 2012). Om deze relatie te bewerkstelligen is een positieve grondhouding van de leraar belangrijk (Onderwijsraad, 2010; Van der Wolf & Van Beukering, 2014). Dit betekent, volgens de Onderwijsraad, dat de leraar de mogelijke beperkingen van de leerling accepteert, maar vertrouwen heeft in de capaciteiten en mogelijkheden van de leerling. Wanneer de leraar- leerling interacties verbeteren, zullen volgens Roorda et al., leerlingen met EPG meer positieve ervaringen opdoen in school, waardoor hun betrokkenheid en dus zelfs hun schoolprestaties zullen toenemen. Over het algemeen bestaat hier weinig discussie over. Een goede leerling-leraarrelatie als basis is van groot belang. Leraar L. vertelde: ‘*Ik zou het heel vreemd vinden als je voor de klas staat en je zou geen relatie met je leerlingen opbouwen’.*

**Afspraken.**Naast een goede leerling-leraarrelatie is, zoals gezegd, goed klassenmanagement belangrijk bij het omgaan met EPG (Onderwijsraad, 2010; Van der Wolf & Van Beukering, 2014). Klassenmanagement gaat over het scheppen van voorwaarden voor effectief onderwijs en wordt gezien als een belangrijke sleutel tot goede resultaten van leerlingen (Horeweg, 2015). Leraren met goede klassenmanagementstrategieën hebben vaak meer positieve interacties met leerlingen (Montague & Rinaldi, 2001). Ineffectief klassenmanagement kan daarentegen leiden tot schadelijke effecten als weerstand, probleemgedrag en in uiterste gevallen zelfs tot geweld (Sullivan, Johnson, Owens, & Conway, 2014). Volgens de Onderwijsraad (2010), is het de verantwoordelijkheid van de leraar om voor een veilige sfeer en een duidelijke structuur te zorgen, zodat leerlingen zich hierin kunnen ontplooien en er voldoende grenzen aanwezig zijn. Leraar R. verwoordt het als volgt: ‘*Je moet heel duidelijk zijn in de regels en wat je van ze verwacht. Houvast aan het verloop van de les, een duidelijke lesstructuur is belangrijk. In wezen is elke les hetzelfde’.* Leerlingen mogen wel hierin meebeslissen, want: eigen keuze bieden is hierin belangrijk. Vandaar de letter ‘A’ van afspraken, leerlingen hebben inspraak. Dit maakt de leerlingen nieuwsgieriger (Deci & Ryan, 2000) en het helpt hen te motiveren voor school (Lavorata, 2013). Check daarom waar leerlingen behoefte aan hebben. In mijn onderzoek geven leraren aan dat leerlingen behoefte hebben aan structuur en duidelijkheid, waar leerlingen aangeven dit te interpreteren als streng en soms weinig begripvol (Koopman, 2017).

|  |
| --- |
| Lerares J. ‘*Je moet heel duidelijk zijn in de regels en wat je van ze verwacht.. ..Een duidelijke lesstructuur is belangrijk’.* |

**Kennis.**Ten derde behoort het tot de professionele taak van de leraar om kennis te nemen van wat probleemgedrag is, welke functie het heeft en wat onder het gedrag ligt (Stoiber & Gettinger, 2011). Dit geeft namelijk duidelijkheid over de in te zetten interventies en de unieke behoefte van leerlingen. Door specifieke kennis en vaardigheden te verwerven, kunnen leraren meer gerichte strategieën toepassen bij leerlingen met gedragsproblemen (Onderwijsraad, 2010). Dit zou, volgens de Onderwijsraad, tot het basisrepertoire van elke leraar moeten behoren. Het helpt niet alleen om het gedrag van de leerling te begrijpen, maar ook om de verhalen van ouders beter te kunnen invoelen (Van Overveld, 2014). Daarnaast is het, volgens Van Overveld, van belang is om te kijken naar wat er in de omgeving (klas, leraren en thuissituatie) moet veranderen, omdat al deze componenten van invloed kunnen zijn op het gedrag van de leerling. Uiteraard is niet elke leraar een gedragsspecialist of orthopedagoog. Dat hoeft ook niet. Toch kan enige kennis over probleemgedrag of diagnoses goed helpen bij de aanpak van EPG. Leraren geven zelf aan behoefte te hebben aan (praktische) kennis (Koopman, 2017). Zo gaf een leraar aan niet de confronterende aanpak in de groep te hebben gekozen wanneer hij meer wist van de leerling met ODD.

|  |
| --- |
| Lerares R: ‘Ik bedoel een jongetje wat dit soort gedrag vertoont die die die ODD heeft, vraagt een heel andere aanpak dan een jongetje die dit soort gedrag vertoont omdat z’n moeder net overleden is, ik noem maar iets’. |

**Inzicht.**Het vierde aspect is dat de leraar goed naar zijn eigen lesgeefgedrag leert kijken. Dit is nodig omdat (passend) onderwijs van leraren vraagt om adequaat te reageren op leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben (Meijer, 2010). Gedragsproblemen verdwijnen immers vaak wanneer het gedrag van de leraar verandert (Horeweg, 2015). In de praktijk wijst de leraar vaak eerder naar het gedrag van de leerling dan naar zijn eigen gedrag (Sullivan, Johnson, Owens, & Conway, 2014). De Onderwijsraad (2010) geeft echter aan dat de leraar de oorzaak juist vaak zoekt in de gezinsomstandigheden (81 procent) en in veel minder gevallen (14 procent) bij de leerling. Volgens Montague en Rinaldi (2001) maken leraren, vaak zonder het te weten, meer negatieve opmerkingen naar ‘risicoleerlingen’, wat invloed heeft op de eigenwaarde en de interpersoonlijke relaties van leerlingen. Dit kan vervolgens weer leiden tot een toename van gedragsproblemen. Het is daarom, volgens de Onderwijsraad, van belang dat de leraar blijft werken aan de professionele ontwikkeling.
Intervisie en deskundigheidsbevordering kunnen hierbij goed helpen (Koopman, 2017).

|  |
| --- |
| *Leraar L: ‘Ik heb ook wel eens iemand buiten de klas gezet dat ik de dag daarna dacht van shit, dit was eigenlijk helemaal niet terecht. En dan vind ik ook dat je voor de klas, want je hebt eigenlijk voor de klas iemand te kakken gezet, je excuses moet aanbieden’.* |

**Samen.**Ten slotte is er voor het goed omgaan met EPG een aanpak nodig die verder rijkt dan de klas. Van der Wolf en Van Beukering (2014) spreken van een multisystemische benadering, waarbij het gaat om een combinatie van de aanpak van de leerling, de opvoedingssituatie en de situatie in de klas en op school. Jolles (2016) spreekt van een multidimensionale aanpak, waarbij de biologische, psychologische, sociale en culturele factoren belangrijk zijn. Het is hierbij goed om te weten dat voor leerlingen een niet gedeeld milieu (school en vrienden) nog altijd de meeste invloed heeft op hun gedrag (Peterson & Park, 2011). Schoolbrede methoden als *Functional Assesement* (FA) en *Positive Behavior Support* (PBS) zijn voorbeelden van aanpakken die werken om meer positief gedrag te bewerkstelligen onder leerlingen (Stoiber & Gettinger, 2011). Leerlingen die grotere risico’s vormen voor problemen presteren vaak veel beter als de opleiders en hun opvoeders veel communiceren (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013). Interventies zijn bovendien veel effectiever wanneer de schoolomgeving, de thuisomgeving en zelfs de leeftijdsgenoten rondom het kind betrokken worden (Vreeman & Carrol, 2007).
Leraar R. benadrukt het belang van samenwerken door collega’s: *Zij moeten elkaar ondersteunen, elkaar leren kennen en weten wat zij aan elkaar hebben. Dit is essentieel in een team’.*  Dit sluit aan bij de VO-raad, die ervoor pleit om twee uur lestijd per week te gebruiken om zichzelf te verbreden, verdiepen en samen vorm te geven aan onderwijsvernieuwing (Overgenomen van [www.nos.nl](http://www.nos.nl)).

Passend onderwijs is complex. Omgaan met EPG in de klas is niet altijd eenvoudig. Grote klassen met een grote verscheidenheid aan leerlingen is een grote uitdaging. Meer dan ooit hebben wij elkaar nodig. RAKIS kan hierbij helpen. Welk deel van RAKIS beheers jij? En waar valt winst te behalen? Wie in jouw onderwijsteam kan jou daarbij helpen? Heel veel succes bij jouw prachtige en betekenisvolle werk. Doe het samen en.. zorg dat je aanpak RAKIS!

Meer weten of reageren?
jkoopman@ubboemmius.nl

# Literatuur

Brown, E. L., Powell, E., & Clark, A. (2012). Working on What Works: working with teachers to improve classroom behaviour and relationships. *Educational Psychology in Practice, 28(1)*, 19-30. Doi: [10.1080/02667363.2011.639347](http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2011.639347)

Cross, M. (2011). *Children with social, emotional and behavioral difficulties and communication problems. There is always a reason.* London/ Philidelphia: Jessica Kingsley Publishers, 35-60.

Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Horeweg, A. (2015). *Gedragsproblemen in de klas in het voortgezet onderwijs.* Houten: Lannoo.

Jolles, J. (2016). *Het tienerbrein.* Amsterdam: University Press B.V.

Koopman, J. (2017). *Doe nou eens even normaal. Over omgaan met externaliserend probleemgedrag in de klas.* Zwolle: Windesheim.

Lavorata, B. (2013). Undermining Intrinsic Motivation. *SFU Education Review*, 1-9.

Meijer, W. (2010). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs.* Amersfoort: CPS.

Montague, M., & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: a followup. *Learning Disability Quarterly, 22(3)*, 75-83. Doi: [10.2307/1511063](https://doi.org/10.2307/1511063)

Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen.* Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op 2-1-2017 op <https://www.onderwijsraad.nl/>

Overveld, K. v. (2014). *Groepsplan Gedrag in het Voortgezet Onderwijs.* Huizen: Pica.

Peterson, C., & Park, N. (2011). Character Strengths and Virtues: Their Role in Well-Being. *Applied Positive Psychology*, 49-62.

Rudasill, K. M., Reio Jr., T., Stipanovic, N. & Taylor, J. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Educational Psychology Papers and Publications*, 389–412. Doi: [10.1016/j.jsp.2010.05.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001)

Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2011). Functional Assesment and Positive Support Strategies for Promoting Resilience: Effects on Teachers and High Risk Children. *Psychology in the Schools, 48(7)*, 686-706. Doi: 10.1002/pits.20587

Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 39(6)*, 42-56.

Vreeman, R., & Carrol, A. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Arch Pediatr Adolesc Med. 161*, pp. 78-88. Geraadpleegd op: http://archopht.jamanetwork.com/journal.aspx

Wolf, K. v., & van Beukering, T. (2014). *Gedragsproblemen in scholen.* Leuven: Acco.

Geraadpleegde websites:
NOS. Website van de NOS. Geraadpleegd op 3-11-2017 op: <https://nos.nl/artikel/2200733-voortgezet-onderwijs-wil-geld-om-docent-minder-voor-de-klas-te-laten-staan.html>

Onderwijsraad. Website van de Onderwijsraad. Geraadpleegd op 2-1-2017 op: <https://www.onderwijsraad.nl/>