



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Op zoek naar synergie tussen praktijk en theorie

Aankomende en startende leerkrachten opleiden en begeleiden met het oog op preventie en aanpak van ongewenst gedrag

van der Linde, A.; Oostdam, R.; Snoek, M.

Publication date

2017

Document Version

Final published version

Published in

VELON

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van der Linde, A., Oostdam, R., & Snoek, M. (2017). Op zoek naar synergie tussen praktijk en theorie: Aankomende en startende leerkrachten opleiden en begeleiden met het oog op preventie en aanpak van ongewenst gedrag. *VELON*, 38(2), 59-70.
<http://www.lerarenopleider.nl/velon/blog/j2017/op-zoek-naar-synergie-tussen-praktijk-en-theorie/>

General rights

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

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Op zoek naar synergie tussen praktijk en theorie

Aankomende en startende leerkrachten opleiden en begeleiden met het oog op preventie en aanpak van ongewenst gedrag

Anneke van der Linde, Kenniscentrum O&O en Pabo, Hogeschool van Amsterdam

Ron Oostdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam

Marco Snoek, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam

Samenvatting

Veel startende leerkrachten in het basisonderwijs voelen zich niet goed in staat om adequaat in te spelen op ongewenst gedrag van leerlingen, hetgeen kan resulteren in gevoelens van onmacht, onzekerheid en incompetentie. Deze handelingsverlegenheid raakt een wezenlijke kern van hun professionaliteit, omdat het realiseren van een prettig en veilig klasklimaat een noodzakelijke voorwaarde is voor het verzorgen van kwalitatief goed onderwijs. Dat roept de vraag op hoe startende leerkrachten kunnen worden voorbereid op het voorkomen van en leren omgaan met ongewenst gedrag. Door middel van diepte-interviews met startende leerkrachten en ervaren praktijkbegeleiders, is inzicht verkregen in de ontwikkeling van leerkrachtcompetenties met betrekking tot de preventie en aanpak van ongewenst gedrag. Daarnaast zijn excellente leerkrachten gevraagd naar hun ervaringen en aanbevelingen. Op grond van de resultaten worden aanbevelingen gedaan voor de pabo-opleiding en de begeleiding van startende leerkrachten. Zo is het tijdens de verschillende fasen van de opleiding niet alleen essentieel om theoretische kennis te verwerven over verschijningsvormen en oorzaken van ongewenst gedrag, maar ook om de samenhang te benadrukken met andere aspecten van goed onderwijs, waaronder klassenmanagement, pedagogische klimaat en groepsvorming. Daarnaast is het werken met persoonlijke ervaringen van studenten van belang voor een betekenisvolle vertaling en toepassing van theorie naar praktijk en duiding van praktijk met behulp van theorie. Praktijkbegeleiders zouden hun pedagogisch-didactische adviezen meer expliciet kunnen koppelen aan het aangeboden theoretische kader binnen de opleiding. Opleiden 'op het instituut' en 'in de praktijk' versterken elkaar op deze wijze en dragen bij aan het opbouwen van een persoonlijk handelingsrepertoire van startende leerkrachten.

Inleiding

Passend onderwijs vraagt veel van het vermogen van leerkrachten om maatwerk te leveren in situaties waarin de verschillen tussen kinderen groot zijn (Oostdam, 2009). Zowel beginnende als ervaren leerkrachten in het basisonderwijs geven in verschillende onderzoeken aan dat zij handelingsverlegenheid ervaren op een bepaald aspect van omgaan met verschillen, namelijk het omgaan met ongewenst gedrag van leerlingen (Goei & Kleijnen, 2009; Van der Wolf & Beukering, 2009; Onderwijsraad, 2010). Leerkrachten zien zichzelf in hoge mate als verantwoordelijk voor de leerprocessen in de groep, maar voelen zich regelmatig niet bij machte adequaat te reageren op ongewenst gedrag met gevoelens van onmacht, onzekerheid en incompetentie als mogelijk gevolg. Deze handelingsverlegenheid raakt leerkrachten in de kern van hun professionaliteit, juist omdat zij zich zo verantwoordelijk voelen voor het creëren van een optimaal leerklimaat in hun groep (Goei & Kleijnen, 2009).

Ongewenst gedrag is in algemene zin te definiëren als: "... handelingen van leerlingen binnen de schoolse context, waarbij sprake is van een schending van een formele of informele (school)regel" (Koer-

huis & Oostdam, 2014). Deze brede definitie van ongewenst gedrag is afgeleid van overeenkomstige aanduidingen zoals gebruikt in diverse onderzoeken (cf. Olweus, Block & Radke-Yarrow, 1986; Van der Ploeg, 2007; Van der Wolf & Beukering, 2009). Het kan verschillende vormen van gedrag betreffen, variërend van delinquent gedrag tot meer subtiele vormen van storende handelingen. Daarbij kan tevens het onderscheid gemaakt worden tussen ongewenst gedrag dat specifiek gericht is op bepaalde personen (bijvoorbeeld een leerkracht of medeleerling) of ongewenst gedrag tegen alles en iedereen. Ten slotte kan ook de frequentie variëren: gaat het om eenmalig of herhaald ongewenst gedrag?

Bovenstaande brede definitie impliceert dat ongewenst gedrag situationeel, relationeel, fluctuerend en relatief bepaald is (Van der Wolf & Beukering, 2007). Het gedrag is afhankelijk van de situatie en de onderlinge relatie tussen betrokken personen, is niet altijd in dezelfde mate aanwezig en hoeft niet continu als problematisch te worden ervaren. Daarbij is tevens het principe van 'transactionaliteit' van toepassing: een betreffende leerling ontlokt bepaald gedrag bij zijn medeleerling(en) en/of leerkracht(en), maar omgekeerd ontlokken zij op hun beurt bepaald gedrag bij de leerling (Van der Wolf & Beukering, 2007; Oostdam, 2009).

In geval van ongewenst gedrag wordt het onderscheid gemaakt tussen externaliserend en internaliserend gedrag. In geval van externaliserend gedrag is het naar buiten gericht, op de omgeving rondom het kind. Het gedrag (agressie, pesten, vernielingen) wordt nadrukkelijk als lastig ervaren en/of brengt schade toe aan anderen of de omgeving (Van Gennip, Marx, & Smeets, 2007). Internaliserend gedrag is naar binnen gericht, op het kind zelf. Onderliggende oorzaken (angsten, teruggetrokkenheid, depressieve gevoelens, eetstoornissen) zijn niet of nauwelijks zichtbaar voor de omgeving, waardoor het gevaar bestaat van niet-erkenning en verwaarlozing van de problematiek.

In aanpakken met betrekking tot de preventie van ongewenst gedrag worden vaak drie niveaus onderscheiden: primaire, secundaire en tertiaire preventie (Van Overveld, 2012). Bij elk niveau is er sprake van een toename qua intensiteit en complexiteit. Bij verreweg 75-80% van de leerlingen die ongewenst gedrag vertonen, kan worden volstaan met primaire preventie: het verzorgen van goed onderwijs waarbij systematisch aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij 'goed onderwijs' gaat het met name om adequaat klassenmanagement, aandacht voor groepsvormingsprocessen en de sociaal-emotionele ontwikkeling, kwaliteit van instructie, een goede leerkracht-leerling interactie en het kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen (Oostdam, 2009; Van der Wolf & Beukering, 2009; Overveld, 2012). Secundaire preventie heeft betrekking op ongeveer 10-15% van de leerlingen met ongewenst gedrag. Het gaat dan om leerlingen die een verhoogd risico lopen om bij niet ingrijpen structurele gedragsproblemen te ontwikkelen. Afhankelijk van de aanwezige expertise op een school, wordt dan vaak in samenspraak met een zorgcoördinator extra ondersteuning en begeleiding ingezet. Tertiaire preventie ten slotte heeft betrekking op een relatief kleine groep leerlingen (5-10%) die is aangewezen op structurele, intensieve begeleiding en specialistische hulp van externe deskundigen. Secundaire en tertiaire preventie is vaak gerelateerd aan gedragsstoornissen (Onderwijsraad, 2010; Van Overveld, 2012).

Het verwerven van kennis en inzicht met betrekking tot het omgaan met ongewenst gedrag is zowel binnen de initiële pabo-opleiding als in post-initiële trajecten een belangrijk thema om

de competenties van startende leerkrachten te vergroten en hun handelingsverlegenheid te verkleinen (Goei & Kleijnen, 2009). Hoewel studenten gedurende hun opleiding uitgebreide stage-ervaringen opdoen, wordt de overgang na het afstuderen door menigeen toch ervaren als een behoorlijke 'praktijkschok' (Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003; Beijaard, 2009). In theorie zijn afgestudeerden wellicht startbekwaam, maar als gekeken wordt naar de ontwikkelingsstadia van leerkrachten dan blijkt de realiteit zeer complex en weerbarstig (Veenman, 1984; Kelchtermans & Ballet, 2002). Het gegeven dat veel startende leerkrachten problemen ondervinden in het adequaat omgaan met ongewenst gedrag, roept dan ook de centrale vraag op hoe het opleiden en begeleiden van startende leerkrachten beter kan worden afgestemd op het voorkomen van en leren omgaan met ongewenst gedrag op school.

Professionele ontwikkeling van leraren, zowel in de opleiding als daarna wordt in grote mate gestuurd door vraagstukken en ervaringen vanuit de werkplek op basis van eigen ervaring en verbinding met de lokale context en dagelijkse praktijk van leraren (Desimone, 2009; Van Veen, Zwart, Meijrink, & Verloop, 2010; Vermeulen, 2016). Het omzetten van praktijkervaringen naar leerervaringen is echter een complex proces van betekenisgeving waarbij de persoon van de leraar (emoties en gedrag), eerdere ervaringen, competentie en kennis, alsook de werkomgeving een belangrijke rol spelen (Leeferink & Koster, 2016). In dit onderzoek gaan we na op welke wijze deze factoren voor startende leraren een rol hebben gespeeld bij hun ontwikkeling ten aanzien van preventie en aanpak van ongewenst gedrag.

Adequaat omgaan met ongewenst gedrag is voor veel startende leerkrachten een probleem.

Opzet van het onderzoek

Doel van het onderzoek is het formuleren van aanbevelingen over de wijze waarop startende leerkrachten zo goed als mogelijk kunnen worden voorbereid en begeleid in het leren voorkomen van en omgaan met ongewenst gedrag. Het onderzoek is uitgevoerd binnen het Amsterdamse basisonderwijs gedurende het schooljaar 2014-2015. Startende basisschoolleerkrachten krijgen in deze grootstedelijke omgeving te maken met een leerlingpopulatie die zich kenmerkt door een grote verscheidenheid aan nationaliteiten met uiteenlopende sociaal-culturele achtergronden (Gaikhorst, 2014; Fukkink, 2015; Fukkink & Oostdam, 2016).

Door middel van semigestructureerde diepte-interviews met startende leerkrachten is geprobeerd een beeld te krijgen op welke wijze zij zich tijdens de opleiding en hun eerste periode als leerkracht in het onderwijs ontwikkelen in het omgaan met ongewenst gedrag in hun klas en welke problemen zij daarbij ondervinden. Daarbij wordt met de term startende leerkracht verwezen naar pas afgestudeerden, waarbij het afstuderen één tot vier jaar geleden plaatsvond. Daarnaast zijn enkele ervaren praktijkbegeleiders bevroegd over hun ervaringen met de competentieontwikkeling van startende leerkrachten en zijn excellente leerkrachten gevraagd naar hun aanbevelingen. Daarbij was de aanname dat de informatie van zowel de praktijkbegeleiders als excellente leerkrachten aanvullende inzichten zou kunnen opleveren voor het aanscherpen en/of verbeteren van opleidings- en mogelijke post-initiële begeleidingstrajecten.

Onderzoeksvragen

De interviewleidraad was opgebouwd rondom drie centrale onderzoeksvragen: 1) Op welke wijze wordt in de praktijk ingespeeld op ongewenst gedrag?, 2) Op welke wijze ontwikkelen aankomende en startende leerkrachten hun competenties met betrekking tot de preventie en aanpak van ongewenst gedrag?, en 3) Op welke wijze kan in de opleiding en/of post-initiële trajecten de voorbereiding en begeleiding van aankomende en startende leerkrachten met betrekking tot de preventie en aanpak van ongewenst gedrag worden versterkt? Voor alle drie de groepen respondenten zijn de centrale vragen steeds gerelateerd aan de eigen functie en situatie.

Respondenten

Gezien het doel van het onderzoek is gekozen om specifiek de situatie in beeld te brengen van startende leerkrachten die hebben gestudeerd aan de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam. Via twee grote schoolbesturen voor primair onderwijs in Amsterdam met in totaal 39 basisscholen is informatie verkregen over circa vijftig aangestelde leerkrachten met geen tot maximaal vier jaar ervaring. Vervolgens zijn aselekt tien leerkrachten benaderd voor deelname. Alle leerkrachten reageerden positief en stemden in met een interview. Uiteindelijk zijn bij negen leerkrachten interviews afgenomen, omdat één leerkracht uitviel vanwege organisatorische redenen.

Alle leerkrachten waren vrouw, in leeftijd variërend van 24 tot 32 jaar. Vijf leerkrachten hadden tijdens het interview enkele maanden tot twee jaar werkervaring (afgestudeerd in 2013 of 2014) en vier leerkrachten stonden drie tot vier jaar voor de klas (afgestudeerd in 2011 of 2012). De negen leerkrachten waren verdeeld over onder-, midden en bovenbouw in het schooljaar 2014-2015 en gaven les op zeven verschillende basisscholen.

Daarnaast zijn vijf praktijkbegeleiders benaderd, werkzaam bij verschillende schoolbesturen, met ruime onderwijservaring, opgeleid als (beeld)coach en met minimaal vijf jaar ervaring in het bovenschools begeleiden van aankomende en startende leerkrachten. Daarnaast zijn zij als opleider in de school betrokken bij het begeleiden en beoordelen van pabo-studenten van de Hogeschool van Amsterdam. Op basis van hun ervaringen met het begeleiden van studenten en startende leerkrachten hebben zij goed zicht op wat er nodig is om startende leerkrachten te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun competenties. Alle vijf de begeleiders - vrouwen in de leeftijd 42 tot 49 jaar - waren bereid tot deelname.

Ten slotte zijn via het IB-netwerk van de besturen aselekt vijf excellente leerkrachten voorgedragen voor deelname. Het betreft leerkrachten van verschillende scholen die door hun intern begeleider als 'excellent' werden gekwalificeerd in het omgaan met ongewenst gedrag van leerlingen. Deze leerkrachten zijn vervolgens persoonlijk benaderd en waren allen bereid tot deelname. Het betrof vrouwelijke leerkrachten in de leeftijd van 27 tot 58 jaar, welke beschikten over ruime werkervaring.

Procedure

De semigestructureerde interviews, variërend van 40 tot 60 minuten, zijn individueel afgenomen in de periode maart tot en met juni 2015. Respondenten werden voorafgaand geïnformeerd dat het een semigestructureerd interview betrof, waarbij de hoofdvragen richtinggevend zouden zijn en er afhankelijk van gegeven antwoorden doorgevraagd zou worden. Tevens werd vermeld dat de verkregen resultaten anoniem verwerkt zouden

worden. Bij de startende en excellente leerkrachten vond het interview plaats in het eigen schoollokaal. De interviews met de praktijkbegeleiders zijn afgenomen op een bestuurskantoor of het gebouw van de pabo. Alle interviews zijn steeds door dezelfde onderzoeker gedaan en vastgelegd met behulp van opnameapparatuur. Voorafgaand aan het inhoudelijke deel van een interview werden achtergrondgegevens van de betreffende respondent in kaart gebracht.

Data-analyse

Alle interviews zijn getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd aan de hand van vooraf toegekende labels. Als de data daartoe aanleiding gaven, werden nieuwe labels/categorieën toegevoegd. De reacties van de verschillende groepen respondenten zijn met elkaar vergeleken. Hierdoor werd een beeld verkregen van de overeenkomsten en verschillen. Bij de analyses is gebruik gemaakt van het programma MAXQDA.

Bij de analyse van de interviews met de startende leerkrachten en de praktijkbegeleiders kwam er na respectievelijk negen en vijf interviews geen nieuwe informatie meer naar voren (saturatie). Bij de excellente leerkrachten kwam er in ieder interview nog wél nieuwe info naar voren. Omdat deze interviews vooral bedoeld waren om aanvullend inzicht te krijgen in succesvol leerkrachtgedrag werd het aantal van vijf interviews als niet problematisch ervaren.

Resultaten

In deze paragraaf worden de drie centrale vraagstellingen op grond van de interviewanalyses systematisch besproken. Omwille van de leesbaarheid worden resultaten op hoofdpunten samengevat.

Preventie en aanpak van ongewenst gedrag

Met betrekking tot ongewenst gedrag in de groep wordt door alle startende leerkrachten in de eerste plaats ingezoomd op de impact ervan op het onderwijsleerproces. Ongewenst gedrag wordt met name als problematisch ervaren wanneer de rust en orde in de groep wordt verstoord en de leerling zelf of andere leerlingen er last van ondervinden. Door alle respondenten wordt externaliserend ongewenst gedrag bij uitstek ervaren als moeilijk te hanteren, met name wanneer het gaat om fysieke agressie (bijvoorbeeld woede die zich kan uiten in slaan en schoppen) en/of verbale agressie zoals schelden. Ook ordeverstorend gedrag tijdens de les wordt door veel starters gezien als problematisch: het trekken van negatieve aandacht, druk en lawaai zijn tijdens de les, niet luisteren of een uitdagende opstelling. Ongewenst gedrag wordt nog sterker als problematisch ervaren indien er moeilijk een relatie is op te bouwen als gevolg van teruggetrokkenheid of gebrekkige sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen ("Daardoor krijg je als leerkracht het gevoel niet echt grip op de situatie te krijgen"). Complicerende factor is bovendien dat dergelijke leerlingen vaak moeilijk relaties opbouwen met leeftijdsgenoten en soms veel conflicten veroorzaken in de groep.

De startende leerkrachten geven aan dat zij gedurende hun opleiding en eerste periode als zelfstandig functionerende leerkracht vooral basale leerkrachtvaardigheden hebben verworven waarmee ze ongewenst gedrag beter kunnen reguleren. Het betreft hier vaardigheden op het eerste preventieniveau, zoals: het aangeven van duidelijke grenzen, het stellen van

gedragsregels, het aanspreken van leerlingen op hun gedrag, de klas erbij betrekken, consequent en vastberaden optreden maar ook soms zaken kunnen loslaten. Naarmate leerkrachten langer voor de klas staan, wordt steeds vaker de nadruk gelegd op het belang van proactief handelen: het vroegtijdig signaleren van problemen, het inspelen op individuele (onderwijs)behoeften, het interpreteren van emoties en gevoel hebben voor de groepsdynamiek.

Ook de praktijkbegeleiders en excellente leerkrachten benadrukken het belang van proactief handelen. Alert zijn op wat er zich in de groep voordoet, gericht zijn op het voorkomen van escalatie en met het oog daarop snel ingrijpen. Positief bevestigen, confrontaties niet uit de weg gaan en problemen in openheid bespreekbaar maken - zowel in de groep als individueel - zijn belangrijke aspecten. Proactief handelen ter voorkoming van ongewenst gedrag vraagt van een leerkracht sensitiviteit voor oplopende frustraties en/of spanningen:

"Dat je ziet aan een kind hoe het zich voelt [...]. Hoe ze de klas in komen. Ik sta altijd bij de deur en ze geven een hand en zeggen goedemorgen. Je weet hoe ze normaal gesproken zijn en hoe vrolijk ze binnenkomen. En als zo'n kind dan chagrijnig binnenkomt dan vraag je iets en dan krijg je een antwoord. Je voelt het aan of een kind zich top voelt of niet."

Fundamenteel is volgens praktijkbegeleiders en excellente leerkrachten het besteden van aandacht aan de vorming van een positieve groep, het functioneren van een groep als geheel en de rol van individuele leerlingen binnen een groep. Het honoreren van de eigen inbreng van leerlingen, gecombineerd met een consequente handhaving van gezamenlijk opgestelde regels, zorgt in de groep voor een gevoel van eigenaarschap en veiligheid. Daarbij onderstrepen zij het belang van het zoeken naar een juiste balans tussen 'loslaten en sturen'. Om dat te kunnen, moet je als leerkracht niet alleen je plek voor de groep hebben gevonden, maar moet je ook persoonlijk en emotioneel afstand kunnen nemen. Belangrijk daarbij is het besef dat je als leerkracht een situatie kunt beïnvloeden door je anders op te stellen. Er moet als het ware een knop worden omgezet. Het gaat dan om de acceptatie dat ieder kind anders is en anders mag zijn en de bewustwording dat niet het kind moet veranderen, maar dat je er als leerkracht anders mee moet leren omgaan. Meer ontspannen reageren, begrip hebben dat iets nu (nog) niet lukt bij een kind, maar misschien later wél. Of zoals een van de startende leerkrachten zegt:

"Op een gegeven moment stond ik in een pauze en vroeg ik mezelf: om wie gaat het nou eigenlijk? Je trekt het je zo persoonlijk aan op een gegeven moment en toen dacht ik: dit is een jongen, dit is zijn karakter en dat vind ik mooi, dit is zijn gedrag en dat vind ik minder mooi en dat ga ik aanpakken, het gaat niet meer om mij. Ik ga dit met afstand bekijken."

Door de praktijkbegeleiders wordt benadrukt dat ongewenst gedrag een subjectief begrip is, waarbij het van de beleving en de vaardigheden van de leerkracht afhangt in welke mate er een probleem wordt ervaren. Soms is bewustwording nodig dat de leerkracht door ander gedrag te vertonen zelf een positieve invloed kan hebben op het gedrag van zijn leerlingen: *"Op het moment dat de leerkracht iets ervaart als een gedragsprobleem, dan vervolgens gaan kijken naar het gedrag van de leerkracht zelf. [...] Dus niet zozeer dat het kind een probleem heeft, maar de leerkracht."*

Excellente leerkrachten onderschrijven dit en geven aan dat hun eigen beleving een belangrijk criterium is om te bepalen of er al dan niet sprake is van ongewenst gedrag. Overigens

benadrukken de excellente leerkrachten dat vooral de mate waarin het ongewenste gedrag belemmerend is voor de ontwikkeling van het kind zélf, reden is om gericht actie te ondernemen.

Excellente leerkrachten geven aan dat zij gedurende hun loopbaan steeds meer aandacht hebben gekregen voor het gegeven dat 'alle kinderen anders zijn' en het een uitdaging vinden om daarmee op adequate wijze om te gaan. Ze geven ook aan een goed beeld te hebben van zichzelf als leerkracht voor de groep. Essentieel is het werken vanuit een persoonlijke visie op grond van een goede balans qua interpersoonlijke, pedagogische, didactische en organisatorische vaardigheden.

Ontwikkeling van handelingsbekwaamheid

Alle startende leerkrachten geven aan dat zij met name zowel tijdens hun stages als gedurende hun eerste periode voor de klas geleerd hebben om te gaan met ongewenst gedrag. 'Leren door te doen', 'hands-on', 'trial and error', met 'vallen en opstaan' - het zijn allemaal begrippen die hierop van toepassing zijn. Observeren en imiteren speelt daarbij een belangrijke rol. Eén van de startende leerkrachten zegt hierover:

"Waar ik het meeste van geleerd heb, is door veel te kijken, hoe werken andere leerkrachten, met hen praten, om tips vragen en het dan zélf gaan doen."

Door te functioneren in verschillende praktijksituaties ontwikkelt zich een handelingsrepertoire, gebaseerd op situationele kennis ingekleurd vanuit praktijkervaringen. Een van de geïnterviewde startende leerkrachten zegt hierover:

"Met dat jongetje met autisme heb ik geleerd in zijn wereldje te kijken. Dat alles elke dag volgens een vast patroontje gaat. Dat het wanneer er ook maar iets afwijkt, dat voor hem echt heel erg kan zijn. En van dat meisje met dat lage IQ heb ik geleerd dat positieve aandacht het beste werkt. Nee zeggen werkt helemaal niet, maar als ik gerichte complimenten geef, werkt dat enorm."

Startende leerkrachten geven aan dat opgedane ervaringen hen geleerd hebben meer te relativiseren en meer oog te hebben voor kleine stapjes in de ontwikkeling van kinderen, waardoor ze effectiever kunnen optreden en met professionele distantie weten om te gaan met ongewenst gedrag. Na de opleiding komt dit leerproces in een stroomversnelling:

"Tijdens je stage heb je toch nog iemand die met je meeloopt, kijkt en doet. Voor een klas met de deur dicht, dan sta je daar en dan moet je het zélf doen."

Door ervaring op te doen in uiteenlopende situaties met verschillende leerlingen ontwikkelen startende leerkrachten als het ware een eigen praktijktheorie van waaruit zij hun competenties verder ontwikkelen. Deze 'theorie' heeft een sterk narratief karakter: de specifieke casus van afzonderlijke leerlingen waarmee ervaring wordt opgedaan, speelt een belangrijke rol in de verdere professionalisering. Alle startende leerkrachten geven aan dat zij zich vanuit ervaringen in de eigen onderwijspraktijk continu ontwikkelen ten aanzien van het omgaan met ongewenst gedrag:

"Ik wil zoveel mogelijk soorten gedragsproblemen ervaren bij kinderen, om zoveel mogelijk ervaring daarin op te doen en de verschillen daartussen te ontdekken en te herkennen. [...] Na een tijdje heb je er zoveel meegemaakt dat je ze kunt kaderen."

Tijdens hun eerste periode voor een groep hebben startende leerkrachten vooral behoefte aan maatwerk: praktische en praktijkgerichte ondersteuning van een begeleider die op de

hoogte is van de context waarin zij werken. Daarnaast hebben zij belangstelling voor kortlopende trajecten die de eigen praktijk direct ten goede komen. De ontwikkeling van zelfkennis en inzicht in het eigen functioneren is grotendeels afhankelijk van zelf opgedane ervaringen in de praktijk. Eén van de respondenten geeft aan dat iets weten in theorie nog wel iets anders is dan het aan den lijve ervaren:

"Hoe jij ermee omgaat. Je kunt wel leren hoe je ermee zóu moeten omgaan, maar wat je eigen gedrag op dat moment zelf is, is iets wat je echt moet ervaren, waarbij je het heel vaak moet hebben gedaan voordat je ervaart dat je snapt waar ze het tijdens de opleiding over hadden."

De wijze waarop startende leerkrachten hun competentieontwikkeling typeren als 'leren in en van de praktijk' sluit aan bij de ervaringen van praktijkbegeleiders en excellente leerkrachten. Ook zij geven aan zich al doende te hebben ontwikkeld. Door les te geven en verantwoordelijk te zijn voor een groep. Uitproberen of iets werkt en daarna evalueren en reflecteren:

"Gewoon dingen uitproberen. Kijken wat werkt en wat niet. [...] Dus uitproberen, vallen en opstaan. Niet na één keer opgeven. Soms werkt iets niet meteen."

Suggesties voor opleiding en begeleiding

Op de vraag op welke wijze in de opleiding en/of post-initiële trajecten de voorbereiding en begeleiding met betrekking tot de preventie en aanpak van ongewenst gedrag kan worden versterkt, deden alle startende leerkrachten suggesties die aansloten bij hun voorkeur voor praktijkgericht leren. Allen spraken de voorkeur uit vooral te werken met casussen en het tonen van 'goede voorbeelden'. Ook het volgen van stages op verschillende (typen) scholen is belangrijk, zodat ervaring wordt opgedaan met uiteenlopende schoolpopulaties en groeps-samenstellingen.

Terugblikkend op hun opleiding geven startende leerkrachten aan dat er in de opleiding meer zou kunnen worden ingezet op het toepassen van theoretische kennis in de praktijk. Theoretische inzichten krijgen pas betekenis wanneer er koppeling plaatsvindt met ervaringen in de eigen lespraktijk. Daarnaast is er behoefte aan meer theoretische verdieping in de verschillende typen van ongewenst gedrag en het aanreiken van methodieken en concrete handelingssuggesties voor het omgaan met woede, agressie en ADHD (*"Hoe ver kun je bijvoorbeeld gaan met het fysiek vastpakken van leerlingen?"*).

Theoretische kennis wordt door de praktijkbegeleiders gezien als basis voor het professioneel en praktisch kunnen handelen van een leerkracht. Voorbeelden die worden genoemd zijn kennis van de ontwikkelingsfasen van kinderen, groepsvorming, specifieke gedragsproblematiek, en effectief gebleken gedragsinterventies. Kennis over de wijze waarop kinderen zich ontwikkelen, heeft een leerkracht nodig om te weten wat van een leerling verwacht mag worden in een bepaalde fase zodat een eventuele afwijkende ontwikkeling kan worden gesignaleerd. Kennis over specifieke gedragsproblematiek is nodig om een onderscheid te kunnen maken tussen bijvoorbeeld 'echte' gedragsproblemen en eventuele interactieproblemen tussen leerlingen onderling of met de leerkracht. Kennis over processen van groepsvorming en gedragsinterventies zorgt ervoor dat een leerkracht zicht heeft op handelingsalternatieven.

De praktijkbegeleiders benadrukken dat de professionele ontwikkeling van startende leerkrachten een vervolg moet krijgen ná de opleiding wanneer deze als eindverantwoordelijke zelfstandig voor een groep staat. Starters hebben veel behoefte aan praktijkgerichte, individuele ondersteuning op maat om de primaire en complexe taak van het lesgeven aan de eigen groep pedagogisch, didactisch en organisatorisch onder de knie te krijgen. De regie zou daarbij moeten liggen bij de leerkracht zelf en de begeleider moet vervolgens aansluiten bij de specifieke praktijksituatie, behoeften en stijl van lesgeven:

"Je moet bekijken waar een leerkracht tegenaan loopt, soms is het een persoonlijk aspect, maar soms ligt het aan de kennis. Ik denk dat je heel erg moet differentiëren naar wat een leerkracht nodig heeft. [...] Je moet aansluiten op wat er nodig is."

Door middel van zelfreflectie kan een leerkracht zicht krijgen op de eigen reactiepatronen bij het omgaan met ongewenst gedrag. Dit fungeert als basis voor het ontwikkelen van een breder persoonlijk handelingsrepertoire.

Volgens de excellente leerkrachten zijn belangrijke aspecten voor het handelingsrepertoire: gericht zijn op kinderen en relaties met hen op kunnen bouwen, oog hebben voor individuele (leer)behoefte, je bewust zijn van het dilemma van ruimte geven en tegelijkertijd als leerkracht de leiding nemen, de basis kennen van goed onderwijs. Eén van de respondenten geeft aan dat deze verschillende vaardigheden nog niet direct verwacht kunnen worden van een startende leerkracht:

"Iemand die net van de opleiding komt [...] wil de ideale juf of meester zijn en een vriend van de kinderen. Maar je moet toch de basis hebben om dat te kunnen en dat is vaak een valkuil als ze hun eigen groep hebben. Je moet echt schipperen tussen drie dingen: af en toe de baas zijn, af en toe de kinderen het zelf laten doen en af en toe het verzorgende. Tussen die drie ben je constant aan het wisselen en vaak zijn startende leerkrachten te lief of te autoritair. Hoe voorkom je dat? Dat is lastig voor een beginner."

Vorbereiding in de praktijk, veel stage lopen wordt door alle excellente leerkrachten als essentieel beschouwd: veel praktijkervaring opdoen, leren door te doen, met vallen en opstaan.

Conclusie en aanbevelingen

Wat is de betekenis van bovenstaande bevindingen voor de pabo-opleiding en de begeleiding van startende leerkrachten? De uitkomsten van de interviews bevestigen allereerst het beeld dat omgaan met ongewenst gedrag een kern raakt van de professionaliteit van leerkrachten. Leerkrachten voelen zich verantwoordelijk voor het realiseren van een goede leeromgeving en zijn zich zeer bewust van de negatieve impact van leerlingen die ongewenst gedrag vertonen op zowel het leerproces als de overige leerlingen in een groep. Zij ervaren in eerste instantie externaliserend ongewenst gedrag als problematisch, zeker als dat samengaat met gebrekkige sociale vaardigheden van een leerling waardoor er moeilijk contact is te krijgen en het niet lukt een relatie op te bouwen. Hierdoor ontstaat het gevoel geen invloed te hebben op het getoonde gedrag. Het valt daarbij overigens op dat vrijwel alle startende leerkrachten tijdens de interviews bij het aanduiden van vormen van ongewenst gedrag nauwelijks labels hanteren als ADHD, ODD, autisme, et cetera. Aanduidingen hebben vooral betrekking op ongewenst gedrag

dat zichtbaar en merkbaar is in de groep. Er wordt gesignaleerd, maar er worden zeker niet (te) snel allerlei 'informele etiketten' uitgedeeld ('typisch een ADHD-ertje') waar de Onderwijsraad in haar advies van 2010 voor waarschuwde.

Een belangrijk scharnierpunt in het adequaat omgaan met ongewenst gedrag betreft de eigen rolopvatting van leerkrachten. In geval een startende leerkracht volledig zelfstandig de eindverantwoordelijkheid krijgt voor een groep, ligt de nadruk in eerste instantie meer op het reageren op ongewenst gedrag dan op het proactief handelen: alert en sensitief zijn voor wat er in een groep leeft en daarop adequaat inspelen. Er is als het ware sprake van een fase van 'bewust onbekwaam', waarbij een startende leerkracht ongewenst gedrag wel signaleert maar daar nog onvoldoende effectief op kan inspelen. Men lijkt zich - overeenkomstig het principe van transactionaliteit - nog niet altijd bewust van de eigen invloed en rol. Als gevolg daarvan kan een

leerkracht zich in voorkomende gevallen (onbewust) negatief opstellen naar een leerling en daarmee het ongewenste gedrag eerder versterken dan afzwakken ('negative reinforcement'). Zowel de praktijkbegeleiders als de excellente leerkrachten benadrukken in dat kader het belang van persoonlijk en emotioneel afstand nemen. Accepteren dat niet het kind altijd moet of kan veranderen, maar dat je er als leerkracht anders mee moet/kan omgaan en dat door de eigen opstelling een positieve invloed kan worden uitgeoefend op het pedagogisch klimaat en het gedrag van leerlingen.

Soms moet je als leerkracht een kind niet willen veranderen, maar er anders mee omgaan.

Het aanbrengen van theoretische kennis wordt door alle respondenten gezien als een belangrijke voorwaarde voor professioneel handelen. Startende leerkrachten geven aan dat er wat hen betreft in de opleiding meer accent zou mogen liggen op het aanreiken van theoretische verdieping en beproefde methodieken met betrekking tot het omgaan met ongewenst gedrag. Zowel praktijkbegeleiders als excellente leerkrachten benadrukken dat voor een adequate omgang met ongewenst gedrag niet alleen kennis nodig is over verschillende verschijningsvormen en oorzaken, maar ook kennis over allerlei andere zaken, waaronder bijvoorbeeld klassenmanagement, leerkracht-leerling interacties, de ontwikkelingsfasen van leerlingen, of de onderliggende principes van groepsdynamiek. In de dagelijkse onderwijspraktijk moet die kennis immers integraal worden ingezet en het is om die reden van belang dat binnen de opleiding de verschillende leerstofinhouden geïntegreerd worden aangeleerd. Op grond hiervan is het aan te bevelen om in de verschillende fasen van de opleiding expliciet aandacht te geven aan de onderlinge samenhang van de verschillende leerstofinhouden (zoals pedagogisch klimaat, klassenmanagement en groepsvorming) en de wijze waarop dit bijdraagt aan het voorkomen van en omgaan met ongewenst gedrag. Docenten kunnen die samenhang sterker zichtbaar maken en expliciet onder de aandacht brengen, omdat studenten over het algemeen die samenhang niet als vanzelf zien en (nog) niet in staat zijn de directe relatie te leggen met het voorkomen van en omgaan met ongewenst gedrag.


Een goede theoretische basis zorgt voor een gemeenschappelijke professionele taal waarmee eigen praktijkervaringen kunnen worden geordend en naar een hoger abstractieniveau gebracht. Hierop aansluitend betreft een tweede aanbeveling dat het handelen van praktijkbegeleiders goed wordt afgestemd op het theoretisch kader dat in de opleiding wordt aangeleerd. Training van praktijkbegeleiders is veelal gericht op de techniek van het begeleiden en evalueren.

ren/reflecteren. In die training zou het op de opleiding aangeboden theoretische kader echter een duidelijke plek moeten krijgen, zodat begeleiders hun pedagogisch-didactisch handelen daaraan kunnen koppelen en hun praktijkadviezen ook vanuit de theorie kunnen duiden.

Uit de interviews blijkt eveneens dat er bij alle respondenten overeenstemming is over het gegeven dat er vooral geleerd wordt door te doen. Op basis van praktijkervaringen worden op inductieve wijze inzichten opgedaan en vaardigheden ontwikkeld voor het (proactief) leren omgaan met ongewenst gedrag. Op deze wijze bouwt elke leerkracht als het ware aan zijn eigen praktijktheorie op grond waarvan zich een persoonlijk handelingsrepertoire ontwikkelt. Men zou dit kunnen aanduiden met de term 'wisdom of practice' (Schulman, 2004). Waardevolle kennis die in het hoofd van ervaren leerkrachten zit. Dergelijke verborgen kennis ('tacit knowledge') laat zich veelal lastig expliciteren en wordt vaak nog het beste 'grijpbaar' in de vorm van bijvoorbeeld demonstraties, intervisie of directe begeleiding. Dit komt ook naar voren in de interviews met de praktijkbegeleiders en excellente leerkrachten. Zij benadrukken dat de professionele ontwikkeling van startende leerkrachten vooral ondersteund moet worden door praktijkgerichte individuele ondersteuning op maat, zowel in de opleiding als ook gedurende de eerste periode waarin zelfstandig eindverantwoordelijkheid wordt gedragen voor een groep (vgl. Van Veen et al., 2010; Van den Berg, 2011; Kessels & Geldens, 2013). Het leren door te doen en leren door te kijken wordt daarbij regelmatig benadrukt. Voor de opleiding resulteert dit in de aanbeveling om het werken aan de hand van praktijkervaringen van studenten systematisch op te bouwen en structureel te verankeren in het curriculum. Op deze wijze worden zij ondersteund in het ontwikkelen en opbouwen van een persoonlijk handelingsrepertoire.

Om dit te kunnen realiseren is het aanbrengen van het hiervoor genoemde theoretische kader van belang, maar ook het binnenhalen van de 'wisdom of practice' door continu aandacht voor praktische toepassing en vertaling van theorie naar concrete praktijk (bijvoorbeeld door het laten zien van 'good practices'). Tegelijkertijd is het belangrijk dat studenten vanuit de opleiding ook worden ondersteund om hun fragmentarisch opgedane praktijkervaringen vanuit een breder theoretisch kader te ordenen. Op deze wijze is er sprake van interactie tussen theorie en praktijk. Werkvormen die aansluiten op het inductief en praktijkgericht leren van studenten kunnen helpen om systematisch en gestructureerd eigen of andermans praktijkcasussen te analyseren vanuit het theoretisch kader om daar vervolgens algemene conclusies aan te verbinden voor toekomstig handelen in nieuwe situaties. Het leerproces van startende leerkrachten kan worden versneld door hen gedurende een afgebakende periode doelgericht activiteiten te laten inoefenen ('deliberate practise'). Met behulp van gerichte feedback werkt de startende leerkracht dan stap voor stap aan uitbreiding van zijn handelingsrepertoire (Snoek, 2015).

Op grond van bovenstaande aanbevelingen wordt van twee kanten gezocht naar synergie tussen theorie en praktijk: vanuit de opleiding wordt de theorie geduid door middel van de praktijk en vanuit het werkveld wordt de praktijk geduid vanuit de theorie. Door het hanteren van een gemeenschappelijke professionele taal wordt de kloof tussen theorie en praktijk verkleind. 'Opleiden op het instituut' en 'opleiden in de praktijk' zijn op deze wijze niet alleen complementair, maar versterken elkaar en dragen bij aan het opbouwen van een persoonlijk handelingsrepertoire gebaseerd op een stevig theoretisch fundament.



**Een goede
theoretische basis
maakt een hoger
abstractieniveau
mogelijk.**

Referenties

- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Fukking, R. (2015). *Van startbekwaam tot stadsbekwaam: Over de pedagogische functie van onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: HVA.
- Fukking, R., & Oostdam, R. (2016). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum: Coutinho.
- Gaikhurst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments*. Amsterdam: UvA.
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit: Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.
- Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). *Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kessels, J., & Geldens, J. (2013). *Stilstaan bij de start. Onderzoek naar begeleidingspraktijken voor startende leraren in po en vo*. Utrecht: APS.
- Koerhuis, M., & Oostdam, R. (2014). Ongewenst gedrag van vmbo-leerlingen en hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53, 117-131.
- Leeferink, H., & Koster, B. (2016). Leren van ervaringen op de werkplek. In: Beijaard, D. (red.), *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Meppel: Ten Brink.
- Olweus, D., Block, J., & Radke-Yarrow, M. (Eds.) (1986). *Development of antisocial and prosocial Behavior: Research, theories, and issues*. New York: Academic Press.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten; Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Snoek, M. (red.) (2015). *Kennisbasis Startende Leraren in Amsterdam. Groeidocument*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam/project Juniorleraar.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in teaching the profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-50.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren Organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Van Gennip, H., Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. Nijmegen: ITS.
- Van Overveld, K. (2012). *Groepsplan Gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Van den Berg, D. (2011). *De begeleiding van startende leraren: Een (inter)nationale verkenning*. Den Haag: SBO.
- Van der Ploeg, J.D. (2007). *Gedragsproblemen: Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van der Wolf, K., & Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.