

Woord vooraf bij de vertaling

Voor u ligt een waardevol boek: een boek gebaseerd op een brede waaier van empirisch onderzoek, een boek dat uitgaat van bewezen werkbare aspecten in de praktijk van school, en een boek over een belangrijk onderwerp: hoe kunnen we ervoor zorgen dat er voor iedereen in school een veilig en positief klimaat ontstaat.

Dit boek gaat in op de vraag hoe we juist voor leerlingen bij wie emoties als boosheid overheersen, tot een andere omgangswijze kunnen komen. En daarmee voor deze leerlingen een ander traject mogelijk kunnen maken waarin zij hun beperkingen ontgroeien zodat de schoolse wereld weer hanteerbaar wordt. De beschreven aanpak richt zich op een kleine groep leerlingen en is het meest effectief als die geplaatst wordt in het kader van een schoolbrede aanpak van het systematisch aanleren van gedrag. Hierdoor ontstaat een continuüm aan ondersteuning van alle leerlingen. In dit boek is veel aandacht voor de rol van de begeleiders van deze groep leerlingen (gedragspecialisten, ambulante begeleiders, orthopedagogen of psychologen) maar ook voor de rol van de leerkracht bij de transfer van geleerde vaardigheden naar de klassensituatie.

Juist nu in Nederland ‘passend onderwijs’ wordt geïntroduceerd, levert dit boek een belangrijke bijdrage door vanuit een ontwikkelingsmodel te kijken naar gedrag van leerlingen. Leerkrachten worden in toenemende mate geconfronteerd met een diversiteit aan gedrag in de klas. Zij staan voor de uitdaging met deze problematiek om te gaan: het leidt af van leermogelijkheden, verstoort routine in de klas en heeft negatieve invloed op klasgenoten. Er is geconstateerd dat er in Nederland geen evidence-based programma bestaat voor geïndiceerde preventie bij externaliserende gedragsproblemen op school (Hermanns, Öry & Schrijvers, 2005). Tegelijkertijd ervaren leerkrachten een toename van geweld, agressie en gedragsproblemen (Van Overveld & Louwe, 2005) en is de behoefte aan een dergelijke interventie groot. Preventieve interventies voor kinderen die externaliserend gedrag vertonen dienen in een vroegtijdig stadium plaats te vinden vanwege de schadelijke gevolgen voor het kind, zijn omgeving en de maatschappij (Stoltz et al., 2011).

Voor een professional als de leerkracht is gedrag meer dan waarneembaar gedrag hier en nu. Gedrag is ingebed in een context, die van een groep leerlingen bijvoorbeeld, en in verwach-

tingen van mensen in die context (zowel leerlingen als leerkrachten). *Help schoolkinderen hun boosheid te hanteren* biedt concrete handvatten om in de praktijk met leerlingen in een kleine groep aan de slag te gaan. Daarbij wordt aangegeven dat deze curatieve interventies verweven moeten zijn met preventieve, zoals in de Positive Behavior Support (of positieve gedragsondersteuning), en op gebied van instructie: de Response to Instruction-benadering, in Nederland vertaald binnen werkwijzen als handelingsgericht en opbrengstgericht werken.

De auteurs zijn in Nederland niet zo bekend als in de VS, ook al was John Lochman tussen 2007 en 2009 gasthoogleraar bij de Universiteit Utrecht. Jim Larson en John Lochman representeren een groep wetenschappers die naast een zeer uitgebreide en gedegen onderzoekservaring ook hun bevindingen voor de werkvloer toegankelijk en toepasbaar weten te maken en daarin een rijke ervaring hebben opgedaan. Voor een Nederlandstalig publiek is de vertaling van *Helping schoolchildren cope with anger* een aanwinst.

Kortom, dit boek biedt theoretisch inzicht in combinatie met praktische handvatten voor begeleiders en leerkrachten. Hierbij is er aandacht voor een preventieve groepsaanpak voor alle leerlingen en voor curatieve interventies voor een groep kinderen waarvan er in elke klas wel een te vinden is, en wiens gedrag voor de groep en de leerling zelf verstorend is.

Cathy van Tuijl (Hogeschool Edith Stein) en Ina Cijvat (Expertis onderwijsadviseurs)

Inhoud

Voorwoord	11
Inleiding	13
1 De ontwikkeling van agressie	17
Nieuwe uitdagingen voor beroepskrachten	18
Historische en actuele begripsvorming rond agressie	19
De ontwikkeling van agressief gedrag	20
Samenvatting	29
2 De empirische basis voor een ontwikkelingsmodel	31
Agressie en boosheid	31
Sociaal-cognitieve modellen	32
Omgaan met boosheid: een cognitief-gedragsmatige interventie	42
3 De rol van agressiereductietraining binnen een aanpak van positieve gedragsondersteuning	43
Uitdagingen voor de school	44
Het antwoord van het onderwijs	46
Niveau 1: Het standaardprogramma	48
Niveau 2: Zorgaanbod en de rol van omgaan met boosheid	57
Niveau 3: Specialistische ondersteuning	59
Samenvatting	61

4	Aan de slag met het Anger Coping Program	63
	Zorgleerkrachten/trainers, screening en indeling	63
	Competenties en kwaliteiten van trainers	64
	Screening en selectie van leerlingen	66
5	Transfer en de rol van de groepsleerkracht	75
	Meichenbaums checklist voor de procedure	76
	De rol van de groepsleerkracht bij de transfer	81
	De stap naar transfer: persoonlijke doelen	84
	De leerkracht als partner van de trainer	88
	Toestemming van de ouders	90
6	De voorbereiding van de eerste sessie	91
	De trainingssituatie	91
	Strategieën voor gedragsbeheersing	92
	Punten en strafpunten	93
	Kinderen die extra ondersteuning nodig hebben	98
	Het gebruik van video: planning en wettelijke aspecten	99
7	Resultaten van onderzoek naar het Anger Coping Program en het Coping Power Program	101
	Onderzoek naar opbrengsten van agressiereductietraining	101
	Het Coping Power Program en resultaten	106
	Conclusie	112
8	Handleiding voor het Anger Coping Program	115
	Sessie 1. Introductie en groepsregels	116
	Sessie 2. Begrijpen en schrijven van doelen	119
	Sessie 3. Omgaan met boosheid: poppenspel	122
	Sessie 4. Zelfinstructie	125
	Sessie 5. Het interpreteren van acties	128
	Sessie 6. Kijken naar boosheid	129
	Sessie 7. Hoe voelt boosheid aan?	131
	Sessie 8. Keuzes en consequenties	133

Sessie 9. Stappen bij probleemoplossing	136
Sessie 10. Probleemoplossing in de praktijk	137
Sessie 11. Videoproductie 1	139
Sessie 12 – 18. Videoproducties 2 – 8	140
Sessie 13. Inhoud: Videoproductie 3	142
Sessies 14 – 18. Inhoud: Videoproducties 4 – 8	142
9 Agressiereductietraining met meisjes en met kinderen met andere culturele achtergronden	145
De ontwikkeling van fysieke agressie bij meisjes	146
Problemen als gevolg van fysieke agressie bij meisjes	147
Relationele agressie	148
Genderspecifieke interventies voor fysiek agressieve meisjes	148
Aanpassingen bij agressiereductietraining voor meisjes	149
Kinderen met andere culturele achtergronden	155
10 Mogelijke negatieve groepseffecten en alternatief gebruik voor individuen	159
Onderzoek naar de ontwikkeling van negatieve groepsprocessen	159
Mechanismen achter negatieve groepsinvloeden	160
Onderzoek naar interventies bij negatieve groepsprocessen	161
Potentiële voordelen van groepsbenadering	164
De rol van de trainer bij het voorkomen van afwijkende groepsprocessen	168
Aanpassing van het Anger Coping Program voor individuele toepassing	169
11 Praktijkvoorbeeld	171
12 Veelgestelde vragen	177
13 Nawoord	181
Controle van de voortgang en evaluatie	181
Opbrengstenanalyse met percentages van niet overlappende data	182
Het inschalen van behaalde doelen	184
Convergerende bewijzen	185
Terugkombijeenkomsten	185

Aanvullende onderwerpen met betrekking tot behoud en transfer	186
Blijvende ondersteuningsbehoeftes	186
Dankbetuigingen	189
Over de auteurs	191
Literatuur	193
Bijlagen	195
Bijlage 1: Signaleringslijst voor leerkrachten	197
Bijlage 2: Screeningslijst voor leerkrachten	198
Bijlage 3: Gespreksformulier persoonlijke doelen	199
Bijlage 4: Trainingsovereenkomst	201
Bijlage 5: Tips voor transfer	202
Bijlage 6: Mijn persoonlijke doelen	205
Bijlage 7: Bereikte doelen in beeld	206
Bijlage 8: Toestemmingsformulier ouders	207
Bijlage 9: Checklist voor start	209
Bijlage 10: Conflictenlogboek	210
Bijlage 11: Ouderbrieven	211
Bijlage 12: Vorderingenverslag (CPMR)	214
Bijlage 13: Checklists per sessie	215
Bijlage 14: Voorbeeldafbeeldingen	222

Voorwoord

Bij de eerste editie van *Helping Schoolchildren Cope with Anger* ben ik gevraagd het voorwoord te schrijven en dat heb ik met enthousiasme gedaan. Bij de voorbereidingen van de tweede editie kwam er weer een verzoek om een voorwoord. Ik was blij dat er een nieuwe versie uitkwam en dat ik de bijdragen van twee belangrijke onderzoekers op het gebied van agressiebeheersing bij leerlingen kan bespreken. In deze editie voorzien Jim Larson en John Lochman in een gedetailleerde, therapeutisch uitgebalanceerde, theoretisch en empirisch onderbouwde behandelingshandleiding voor het werken met agressieve jongeren. Met een focus op groepsinterventies, is dit boek opgezet voor gebruik bij acht- tot twaalfjarigen en voorziet het in een reeks cognitief-gedragsmatige procedures.

Voordat ik overga tot de bespreking van de waardevolle eigenschappen van de uitvoerige presentatie in het boek, wil ik eerst stilstaan bij de urgentie van dit werk. Leerlingen met emotionele en gedragsmatige problemen, vooral merkbaar in de manier van regulering van boosheid en agressief gedrag (zo'n zes tot zestien procent van de jongens en twee tot negen procent van de meisjes), lopen meer risico op lage leeropbrengsten, slechte relaties met groepsgenoten, schooluitval en latere psychische problemen en problemen met de wet. De individuele en maatschappelijke kosten van dergelijke ontwikkelingen zijn substantieel. Iedereen die in de VS vroegtijdig school verlaat, verdient in de rest van zijn of haar leven \$ 290.000 minder en betaalt \$ 100.000 minder belasting dan leerlingen die de middelbare school afronden. Als in de Verenigde Staten één procent meer leerlingen het voortgezet onderwijs afrondt, levert dat per jaar \$ 1,4 miljard belasting op, ofwel \$ 2100 per leerling (Moretti, 2007).

Natuurlijk zijn er veel invalshoeken om deze ontwikkelingen bij te sturen. Larson en Lochman hebben een weldoordachte beschrijving verzorgd van het Anger Coping Program (ACP) en het nog uitgebreider Coping Power Program, dat ook training van ouders behelst, als een invalshoek om de ontwikkelingen te veranderen. Beide trainingsprogramma's zijn gebaseerd op het model van verwerking van sociale informatieprocessen bij agressief gedrag, zoals beschreven door Kenneth Dodge en zijn collega's.

Het ACP richt zich op de basale problemen en tekortkomingen die leerlingen hebben met zelfsturing, inclusief beheersing van boosheid, cognitieve tekortkomingen en problemen met het in perspectief zien van gebeurtenissen, het attribueren en het oplossen van sociale

problemen. Met een gedetailleerde aanpak leiden Larson en Lochman trainers van sessie tot sessie en ze gebruiken praktijkvoorbeelden om de stappen in de interventie toe te lichten.

Hier volgt een overzicht van de belangrijke kenmerken van deze nieuwe editie. De editie:

1. is theoretisch en praktisch onderbouwd, met gedegen vervolgonderzoek tot drie jaar na de interventie;
2. is integraal gericht, met een focus op de invoering van het ACP in een schoolbrede benadering, rekening houdend met de missie van de school, gedragsafspraken, klassenmanagement en samenwerking met leerkrachten en management;
3. heeft aandacht voor transfer van gedragsveranderingen in andere situaties, in tijd en in klassen; de auteurs bespreken uitvoerig hoe de benadering verder kan gaan dan 'er het beste van hopen' en deze bespreking is waardevol voor welke training dan ook;
4. bespreekt de mogelijkheden om ouders te betrekken bij interventies met leerlingen;
5. bespreekt de mogelijkheden om de training, opgezet voor jongens, aan te passen voor meisjes (zie bijvoorbeeld de bespreking van SNAP: Stop Now And Plan); er is ook aandacht voor de rol van culturele verschillen en van de 'straatcultuur' bij de implementatie van het ACP;
6. voorziet in een gedetailleerde interventiechecklist en een bespreking van manieren om de effectiviteit van het ACP te evalueren, zodat op basis van gegevens beslissingen kunnen worden genomen;
7. onderzoekt mogelijkheden om het ACP en verwante programma's te verspreiden.

Terwijl de auteurs doorgaan met het verzamelen van data en het verfijnen van het ACP, kijk ik uit naar een derde editie. Gezien de persoonlijke en maatschappelijke kosten van het werken met kinderen met emotionele en gedragsmatige problemen, blijft het bieden van effectieve interventies essentieel. Het werkveld is veel dank verschuldigd aan Jim Larson en John Lochman voor hun voortrekkersrol, wetenschappelijk inzicht, therapeutische scherpzinnigheid, gevoeligheid voor cultuur- en genderverschillen en hun praktische kennis.

Elke 'race to the top', zoals bepleit door de U.S. Secretary of Education, Arne Duncan, dient er garant voor te staan dat *alle* kinderen, ook die met emotionele en gedragsmatige problemen, kunnen meedoen. De ondersteuning van programma's als het ACP en andere die in dit waardevolle boek besproken worden, moet dan ook worden gefinancierd en in het beleid worden meegenomen.

Donald Meichenbaum, PhD

Distinguished Professor Emeritus, University of Waterloo, Ontario;

Distinguished Visiting Professor, School of Education, University of Miami;

Research Director, Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment.

Literatuur

Moretti, E. (2007). Crimes and the code of criminal justice. In C. Belfield & H.M. Levin (Eds.), *The price we pay: Economic and social consequence of inadequate education*. New York: Brookings Institution.

Inleiding

Waarom zijn we ooit begonnen aan het schrijven van een boek over de behandeling van boze en agressieve kinderen? Omdat, terwijl *doodslag* onder leerlingen afneemt, dat bij *interpersoonlijke fysieke agressie* niet het geval is. Gegevens van een gezamenlijk rapport van het U.S. Department of Education en het Department of Justice, maakten duidelijk dat ongeveer zesendertig procent van de scholieren in het voortgezet onderwijs in het voorafgaande jaar betrokken was geweest bij fysiek geweld, waarvan twaalf procent op schoolterrein (National Center for Education Statistics, 2009). Niet alle kinderen die op de basisschool agressief zijn worden in de puberteit vechtersbazen die slachtoffers maken, maar vroege chronische agressie is een dermate grote risicofactor, dat het uiterst serieus moet worden genomen. Dat wij het serieus nemen, blijkt uit de samenwerking die heeft geleid tot het verschijnen van dit boek.

De plannen voor dit boek ontstonden op een vergadering die we belegden op de National Association of School Psychologists in Chicago in het midden van de jaren negentig. Er werd al meer dan een decennium onderzoek gedaan naar het Anger Coping Program; toch was het ons duidelijk dat dit in potentie belangrijke onderzoek nog steeds het domein was van een kleine kring van onderzoekers en van zeer weinig mensen in de praktijk. Uit ons begeleidingswerk op scholen werd ons duidelijk, dat veel begeleiders en orthopedagogen graag wilden werken aan de problemen rond geweld op school, maar dat ze onzeker waren over de vaardigheden die nodig waren om tegemoet te komen aan de behoeften van agressieve leerlingen. Wij hadden beiden in het hele land workshops over trainingen met kinderen verzorgd, maar het was duidelijk dat deze vraag onze beperkte capaciteiten te boven ging. We besloten ons Anger Coping Program te koppelen aan onze gezamenlijke ervaring en wetenschappelijke kennis, om een toegankelijke en betrouwbare informatiebron voor de praktijkmensen te creëren.

In deze tweede editie van *Helping Schoolchildren Cope with Anger: A Cognitive-Behavioral Intervention*, presenteren we naar onze mening een nog 'praktijkvriendelijker' boek over effectieve interventies bij boze, agressieve kinderen. Dit is een boek voor orthopedagogen, psychologen, schoolbegeleiders en andere professionals die werken met kinderen van acht tot twaalf jaar in schoolsituaties. Met bepaalde aanpassingen kan het ook ten dienste staan aan hulpverleners in residentiële of therapeutische settings.

Een groepsinterventie voor kinderen met externaliserend gedrag is een hele uitdaging, zeker voor mensen die weinig ervaring hebben. Therapeutische technieken en procedures worden in de opleiding zelden uitvoerig behandeld, dus de meeste professionals moeten zich die vaardigheden zelf eigen maken. Het gevolg is dat deze kinderen geen hulp krijgen, of – zoals vaak het geval is – ondeskundige hulp krijgen met programma's die ontworpen zijn voor minder gecompliceerde kinderen. De behandelingsprocedures die in dit boek beschreven worden zijn empirisch getoetst en komen voort uit gecontroleerde onderzoeken van beide auteurs en hun jarenlange ervaring met agressieve kinderen. In dit boek is gestreefd naar een combinatie van de uitgebreide onderzoeksresultaten met meer praktische therapeutische inzichten: procedures, adviezen en suggesties die in de jarenlange praktijk hun waarde hebben bewezen. Wij zijn enthousiast over de verbeteringen in deze nieuwe editie en zijn van mening dat we met deze publicatie een mooie brug slaan van de relevante research naar de praktijk.

De hoofdstukken 1 en 2 geven solide basisinformatie over de factoren die een rol spelen bij de ontwikkeling van agressie en bieden ook een theoretische oriëntatie op het Anger Coping Program. Deze hoofdstukken zijn vooral informatief voor lezers die geen achtergrondkennis hebben over agressie of cognitief-gedragsmatige theorieën, maar kunnen ook dienen als opfrisser voor ervaren praktijkbeoefenaars. Zorgvuldige bestudering van deze hoofdstukken is een belangrijke voorwaarde alvorens over te gaan tot de meer praktijkgerichte hoofdstukken die volgen.

In hoofdstuk 3 plaatsen we het Anger Coping Program in de ruimere context van schoolbrede afspraken en beleid met betrekking tot gedrag. De uiteindelijke effectiviteit van individuele of groepsgewijze agressiereductietraining hangt voor een groot deel af van de verbinding met de schoolbrede of klasgebonden ondersteuningsmaatregelen voor gedrag. Met de groeiende aandacht voor handelingsgericht werken en positieve gedragsondersteuning, moeten vaardigheidstrainingen een duidelijke plaats innemen binnen deze totale aanpak.

Hoofdstuk 4 leidt de professional door de essentiële praktische stappen, die nodig zijn om de leerlingen die het meest baat zullen hebben bij het ACP te screenen en in te delen. Anders dan sommige andere begeleidingstrajecten, gaat het Anger Coping Program uit van een schoolbrede samenwerking, waarbij de meest betrokken volwassenen uit het leven van de kinderen betrokken worden, zoals leerkrachten, schoolleiding en ouders. De interventie is 'multisystemisch', in die zin dat gebruik wordt gemaakt van het schoolbrede systeem van begeleiding, onderwijzen en gedragsafspraken, gericht op het verwerven van permanente vaardigheden en transfer. De essentiële rol van dat systeem en de aanbevolen aanpak om geïnteresseerde volwassenen bij het proces te betrekken, worden uitvoerig besproken in de hoofdstukken 5 en 6.

Alvorens over te gaan tot de praktische handleiding zelf, bespreken we in hoofdstuk 7 de empirische bewijzen voor de effectiviteit van het Anger Coping Program. We kunnen niet genoeg nadruk leggen op het belang van het inzicht in en het gebruik van op ervaring ge-

baseerde interventies voor kinderen. Scholen zijn bijzonder geschikte locaties voor het bewerkstelligen van positieve therapeutische en gedragsmatige veranderingen – maar alleen als de pogingen daartoe zijn gebaseerd op ‘wat werkt’. De beschikbare tijd op scholen is te kort, de personele kosten zijn te hoog en de risico’s voor de kinderen zijn te groot om ‘op goed geluk’ met procedures te starten.

In hoofdstuk 8 vindt de lezer de complete stap-voor-staphandleiding voor het Anger Coping Program, in een nieuwe versie. De toegevoegde, kopieerbare formulieren en voorbeeldteksten voor trainers zorgen voor een grotere gebruiksvriendelijkheid.

Het laatste deel van het boek bevat belangrijke nieuwe hoofdstukken over het werken met meisjes en met kinderen met verschillende culturele achtergronden, een bespreking van recent en voortgaand onderzoek naar bijkomende negatieve groepseffecten, en aanbevelingen voor het gebruik van het ACP bij individuen. Ook nieuw in deze editie is het laatste hoofdstuk, waarin we procedures beschrijven om de vorderingen van leerlingen en het gehele programma te evalueren.

Tot slot willen we nogmaals onze waardering uitspreken voor alle professionals die hebben gekozen voor de soms ontmoedigende uitdaging om agressieve kinderen de vaardigheden te leren die ze het hardst nodig hebben om hun slechte gewoontes te veranderen. Op onze scholen zitten ook andere groepen kinderen die aantoonbaar vergelijkbare behoeften hebben aan geestelijke gezondheidszorg en die in kleinere groepen wellicht minder problemen zouden opleveren. Toch is het moeilijk voor te stellen dat er kinderen zijn die meer risico lopen op latere negatieve ontwikkelingen in hun leven dan de kinderen met chronische agressie. In deze tijden, waarin scholen en de geestelijke gezondheidszorg voortdurend onder druk staan om ‘iets te doen’ aan agressie in de samenleving, verdienen beroepskrachten die deze uitdaging aannemen ons diepe respect.

Jim Larson en John E. Lochman

3

De rol van agressiereductie-training binnen een aanpak van positieve gedragsondersteuning

Dit boek behandelt de hulp aan kinderen bij het hanteren van reactieve agressie en gedragsproblemen door de inzet van training van sociale vaardigheden in kleine groepjes.

Elke school heeft een percentage leerlingen voor wie het standaard disciplinaire systeem extra aandacht vraagt. De opvoeders zien hen als leerlingen die de gedragsregels lijken te kennen, maar die schijnbaar niet in staat (of in sommige gevallen niet van zin) zijn zich eraan te houden:

- Ze verzetten zich tegen een beroep op gehoorzaamheid, soms met brutale antwoorden of buien.
- Ze duwen, vechten en bekvechten op het schoolplein en in het gebouw.
- Ze verstoren coöperatieve werkvormen en worden stelselmatig gevreesd en afgewezen door andere leerlingen.

Het gevolg is dat deze leerlingen een onevenredig beslag leggen op de tijd van leerkrachten en management. Het disciplinair systeem komt niet tegemoet aan hun opvoedingsbehoeften (Kaufman, 2005) en leidt in toenemende mate tot uitsluiting (Skibia & Peterson, 2000). De traditionele disciplinaire aanpak van probleemgedrag op school richt zich op afwijzende consequenties, zoals contact met de ouders, een streng gesprek en nablijven. Deze aanpak gaat ervan uit, dat de meeste kinderen die probleemgedrag vertonen eigenlijk wel weten hoe ze zich behoren te gedragen, maar toevallig of bewust hebben gekozen dat niet te doen en daarom een milde straf nodig hebben om het in de toekomst beter te doen.¹

Deze aanpak werkt goed voor de meerderheid van de leerlingen in een gemiddelde populatie, zeker in combinatie met de spontaan voorkomende bekrachtiging van gewenst gedrag. Met af en toe een misser, weten de meeste leerlingen zich goed te gedragen. Over die leerlingen hebben we het hier echter niet.

Een kleine groep leerlingen loopt op school dagelijks tegen probleemsituaties aan en beschikt niet over de vaardigheden om die op de door de school gewenste wijze op te lossen. Terwijl

¹ In dit hoofdstuk worden met toestemming delen gebruikt van Larson, J. (2005). *Think first: Addressing aggressive behavior in secondary schools*. New York: Guilford Press.

de sociaal meer vaardige groepsgenoten in staat zijn tot 'negeren', 'weglopen', 'iets anders gaan doen', 'de leerkracht inschakelen', of 'assertief maar niet agressief reageren', lijkt deze groep vooral conflicten aan te trekken. Bovendien lijkt het erop dat deze kinderen naar conflicten worden toegetrokken, waardoor ze weer worden geconfronteerd met de gedragsregels:

LEERKRACHT: Wat is de afspraak over slaan?

LEERLING: Hou je handen bij je.

LEERKRACHT: En heb jij dat gedaan?

LEERLING: Nee.

LEERKRACHT: En waarom niet?

LEERLING: Hij begon!

De kinderen over wie het in dit boek gaat, hebben niet de sociale en emotionele vaardigheden verworven die nodig zijn om tegemoet te komen aan de vele gedragsmatige eisen die de schoolomgeving stelt. De ervaring leert, dat de overweldigende meerderheid van hen succes wil hebben; ze weten alleen niet hoe dat te bereiken. En berispingen, telefoontjes naar de ouders of straffen, leren hen niet wat ze wél moeten doen. Gedragmatig onhandige kinderen, vooral die met agressieve problemen in verschillende situaties, hebben behoefte aan een gerichte, positieve interventie, waarin ze sociale vaardigheden leren en inslijpen die nodig zijn in het dagelijkse leven.

Deze vaardigheden – inclusief beheersing van boosheid, impulscontrole en probleemoplossend vermogen – kunnen effectief worden aangeleerd in de context van de dagelijkse schoolroutine. In de rest van het boek willen we gedetailleerd beschrijven hoe dit kan worden aangepakt.

UITDAGINGEN VOOR DE SCHOOL

Mensen die in het onderwijs werken, worden in het begin van de eenentwintigste eeuw geacht tegemoet te komen aan de sociale en emotionele behoeften van een groeiende groep zorgleerlingen binnen de school. In de Verenigde Staten leefde in 2007 achttien procent van de kinderen tussen de nul en zeventien jaar onder de armoedegrens, door een toename van zeventien procent in 2006 (Forum on Child and Family Statistics, 2009). In 2010 maakten in Nederland 327.000 kinderen jonger dan achttien jaar (9,7 procent van alle kinderen) deel uit van een gezin waar het inkomen onder de lage-inkomensgrens lag (CBS/SCP, 2011). Het is gebleken dat kinderen die leven in lage sociaal-economische omstandigheden vaker gedragsproblemen vertonen dan welvarender leeftijdsgenoten (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994). In twee studies naar strafmaatregelen van het schoolmanagement op scholen in achterstandswijken, stelden onderzoekers vast dat het grootste deel van de incidenten bestond uit verstoring van de orde, grof taalgebruik en ernstige ongehoorzaamheid (Lo & Cartledge, 2007; Putnam, Luiselli, Handler & Jefferson, 2003).

In de Verenigde Staten ziet men dat Afro-Amerikaanse leerlingen uit sociaal-economisch zwakkere milieus die gedragsproblemen vertonen, een onevenredig grote kans lopen op forse disciplinaire maatregelen, inclusief schorsing en verwijdering van school (Fenning & Rose, 2007; Mendez & Knoff, 2003; Rausch & Skiba, 2004), een situatie die zal bijdragen aan de hoge schooluitval, vooral onder mannelijke Afro-Amerikaanse leerlingen. De daarmee samenhangende werkloosheid, misdaad, detentie en andere individuele problemen zijn veel beschreven en de kosten voor de maatschappij zijn duizelingwekkend. Er is bijvoorbeeld berekend dat in geval van één procent meer mannelijke leerlingen die het voortgezet onderwijs met een diploma afsluiten, dit een besparing van 1,4 miljard dollar, oftewel 2100 dollar per geslaagde per jaar zou opleveren (Moretti, 2007). Nederland kent, vooral in de grote steden, een vergelijkbare problematiek met bepaalde groepen allochtone jongeren.

Op het moment heeft ongeveer twintig procent van de kinderen en jongeren in de Verenigde Staten gediagnosticeerde mentale problemen en van deze kinderen krijgt slechts een vijfde de professionele ondersteuning die ze nodig hebben (Hoagwood & Johnson, 2003). Bovendien, als het grotere percentage kinderen met lichte tot matige symptomen wordt meegewogen, krijgt zelfs zeventig procent van de kinderen met zorgen over de mentale ontwikkeling niet de hulp die ze nodig hebben (U.S. Department of Health and Human Services, 1999). In Nederland wordt het percentage kinderen en jeugdigen met psychosociale problemen geschat op elf tot achtentwintig procent. Ook daarvan krijgt slechts een kleine groep begeleiding of behandeling (Zeijl, Crone, Wiefferink & Reijneveld, 2005).

Elke dag komen kinderen met duidelijke psychosociale problemen naar school, in de verwachting goed onderwijs te krijgen. Een klein deel kan daarbij gebruikmaken van voorzieningen voor speciaal onderwijs, maar het grootste deel krijgt onderwijs en sociaal-emotionele ondersteuning op reguliere scholen. Hierdoor komt de mentale ondersteuning in handen van algemeen opgeleide leerkrachten en leerlingbegeleiders op schoolniveau. Het is dan ook niet verbazingwekkend, dat het grootste deel van de kinderen in de VS dat enige vorm van behandeling voor zijn mentale gezondheidsproblemen krijgt, deze behandeling krijgt in de schoolsituatie (Rones & Hoagwood, 2000, emphasis added). Zoals Mayer en Van Acker (2009) stellen: 'Schools have become the de facto mental health system for children and youth in the United States' (p. 85).

In Nederland is het doel van de invoering van passend onderwijs om leerlingen zoveel mogelijk een passend ondersteuningsaanbod te bieden binnen het reguliere onderwijs door een nauwe samenwerking tussen speciaal en regulier onderwijs. Leerkrachten kunnen gedrags-, ontwikkelings- en opvoedingsproblemen bij kinderen en ouders vroegtijdig signaleren en de benodigde eerste leerlingenzorg bieden. Bij complexe psychosociale problemen krijgen kinderen en ouders externe zorg en hulpverlening. Daarnaast biedt de jeugdgezondheidszorg (jgz) preventieve gezondheidszorg aan alle kinderen van nul tot negentien jaar.

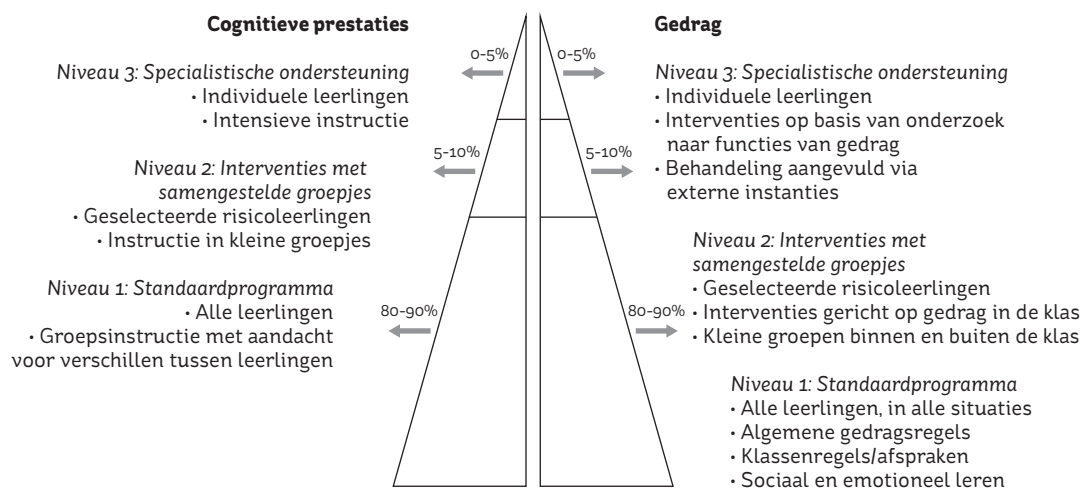
HET ANTWOORD VAN HET ONDERWIJS

Hoewel dit onderwerp deels gaat over de tekortkomingen in sociaal-economisch opzicht en in de geestelijke gezondheidszorg, die buiten de schoolwereld staan, gaat het ook over uitdagingen en kansen voor scholen. In dit hoofdstuk bespreken we een model om tegemoet te komen aan de sociaal-emotionele behoeften van alle kinderen en beschrijven de belangrijke rol van het Anger Coping Program, een op onderzoek gebaseerde interventie voor beheersing van boosheid.

Naar aanleiding van de herbevestiging van de 'Individuals with Disabilities Education Act' (IDEA) in 2004 in de Verenigde Staten, werd de wetenschappelijke interventieprocedure onder de naam 'Respons To Intervention' (RTI) een belangrijke impuls voor intellectueel debat, training en implementatie voor scholen door het hele land. Gedurende de afgelopen twintig jaar heeft RTI in de Verenigde Staten, geworteld in het model van probleemoplossing, zowel aanhangers als legitimiteit verworven. Deze ontwikkeling was grotendeels het gevolg van de toename van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs – in het bijzonder kinderen met leer- en ontwikkelingsproblemen – en de over het algemeen teleurstellende opbrengsten daarbij (zie Ikeda et al., 2002). Het RTI-model is in de Verenigde Staten ontwikkeld om de traditionele verwijspprocedure naar het speciaal onderwijs (op basis van testen) te vervangen door een serie op gegevens gebaseerde educatieve interventies. De leerling krijgt ondersteuning op basis van competentiegerichte toetsen en de ondersteuning evolueert op basis van voortdurende analyse van de voortgang. De ondersteuning kan bestaan uit instructie in kleine groepjes of individueel en verwijzing naar specialistische hulp vindt pas plaats als de algemene opties zijn uitgeput. In de Nederlandse situatie is RTI vertaald binnen werkwijzen als opbrengstgericht werken, handelingsgericht werken en handelingsgerichte diagnostiek.

Het is belangrijk om vast te stellen dat RTI op het moment op scholen wordt ingevoerd voor de ondersteuning van leerprocessen. De tegenhanger met betrekking tot het omgaan met gedragsproblemen is 'Positive Behavioral Supports' (PBS). PBS is 'a decision making framework that guides selection, integration and implementation of the best evidence based academic and behavioral practices for improving important academic and behavior outcomes for all students' (OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2009, 'What is SWPBS?' section). In Nederland wordt ook wel gebruikgemaakt van de term positieve gedragsondersteuning. PBS focust op het aanbieden van een continuüm aan gedragsondersteuning, van schoolafspraken tot individuele casussen, om tegemoet te komen aan de behoeften van alle leerlingen. Net als RTI gaat PBS uit van een preventieve aanpak, waarbij een variatie aan interventies systematisch wordt afgestemd op vastgestelde behoeften (Sandomierski, Kincaid & Algozzine, 2007). Terwijl RTI zich vooral richt op aanpassingen aan instructie of leerstof, legt PBS de nadruk op het aanleren van gewenst gedrag in combinatie met het aanpassen van de situatie aan zowel onderwijskundige als gedragsmatige doelen om zo de leerresultaten te stimuleren.

Training in kleine groepjes van programma's als het Anger Coping Program, spelen een belangrijke rol in het continuüm van gedragsondersteuning via PBS. Dit continuüm wordt vaak voorgesteld als een piramide met drie niveaus, waarbij ieder niveau staat voor een in intensiteit toenemende mate van ondersteuning (zie figuur 3.1). Op niveau 1 is de vraag: 'Wat hebben *alle* leerlingen nodig voor de preventie van problemen?' Voor tachtig tot negentig procent van de gemiddelde schoolpopulatie zijn standaardregels en -instructie afdoende. Deze groep leerlingen heeft over het algemeen een hoger niveau van zelfdiscipline en controle over eigen gedrag dan sommige van hun minder vaardige groepsgenoten. Programma's en procedures op het eerste niveau kunnen worden omschreven als algemene instructie- en gedragsvoorwaarden, ofwel het standaardprogramma.



FIGUUR 3.1. De drie niveaus van onderwijsaanbod

Hoger in de piramide, op niveau 2, vinden we de groep leerlingen die op basis van persoonlijke eigenschappen of omgevingsfactoren het risico loopt op blijvende leer- en gedragsproblemen. Begeleidingsprogramma's die gericht zijn op de behoeften van deze kinderen kunnen we *zorgaanbod* noemen en de activiteiten hebben een remediërend karakter. Het werken in subgroepjes, zoals bij het Anger Coping Program, wordt vaak toegepast op dit niveau van interventie.

Tot slot vinden we in de top van de piramide, op niveau 3, de kleinste groep leerlingen. Dit zijn de kinderen die behoefte hebben aan externe hulp bij het oplossen van hun gedragsmatige/mentale problemen. Voor deze kinderen, die niet meer reageren op standaard procedures of zorgaanbod, is specialistische hulp nodig. Veelal gaat het om geïndiceerde zorg. Kinderen die behoefte hebben aan training in het omgaan met onlustgevoelens, maar die niet goed kunnen functioneren in een groep, kunnen op dit niveau individuele training in vaardigheden krijgen.

De effectiviteit van de sociale vaardigheidstraining in kleine groepjes of individueel is nauw verbonden met de plaats van de training binnen de context van gedragsregels en -afspraken.

ken op school- en klassenniveau. Gekozen zorgstappen (niveau 2) hangen sterk af van de effectieve uitvoering van stappen op algemeen niveau (niveau 1); de combinatie moet garant staan voor een continuüm aan ondersteuning van de leerlingen. We vervolgen met een uitvoerige beschrijving van de drie niveaus van PBS, met speciale aandacht voor het leren omgaan met boosheid. Zie voor nadere informatie over PBS: <http://www.swpbs.nl/>

NIVEAU 1: HET STANDAARDPROGRAMMA

Het grootste deel van de leerlingen komt op school met de vereiste kwaliteiten en vaardigheden om het curriculum effectief te kunnen doorlopen, met weinig of geen gedragsproblemen. Over het algemeen is het voor hen voldoende om de school- en klassenregels te kennen en te begrijpen; ze zijn in staat ze toe te passen en zich eraan te gedragen. Omdat deze leerlingen zo positief afsteken tegen meer problematische groepsgenoten, zien volwassenen vaak over het hoofd dat ook zij op onderdelen tekortkomingen of behoeften hebben op het vlak van discipline. Het doel van een schoolbrede gedragsaanpak is om deze leerlingen ook op dit terrein te ondersteunen, zodat zoveel mogelijk leerlingen hiervan profiteren. Aan de behoeften wordt het best tegemoetgekomen door een effectieve schoolbrede gedragscode, regels per klas en sociaal-emotionele opvoeding.

Het geheel van afspraken en regels is een instrument dat gericht is op het aanleren van gewenst gedrag en het voorkomen van problemen door het zodanig inrichten van situaties en activiteiten dat gewenst gedrag gestimuleerd wordt. Goed opgestelde gedragsregels en klassenafspraken ondersteunen de leerlingen bij het uitvoeren van positieve acties en het vermijden van ongewenst gedrag. Kennis van regels en klassenafspraken leidt niet automatisch tot gedragsverandering, maar bij de meeste leerlingen is dit wel het geval. We zullen beide principes nader bekijken.

Gedragsregels

Een duidelijke beschrijving van gedragsregels is een vitaal aspect van een schoolbrede aanpak van de discipline, aangezien het de normen voor gewenst gedrag duidelijk maakt en legitimiteit biedt aan maatregelen die nodig zijn om probleemgedrag bij leerlingen aan te pakken (O'Donnell, 2001). Door de officiële bekrachtiging door het bevoegd gezag, geven de gedragsregels zicht op het verwachtingspatroon van de gemeenschap. In hun review van 'North American school discipline codes' concludeerden Shannon en Mc Call (2003) 'that school policies that set reasonable, clearly understood, actively enforced behavioural expectations for students and staff can be effective in protecting the safety of all students as well as in correcting the behaviours of offending students' ('Behavioural expectations' section, para. 5).

Het opstellen van goede gedragsregels behelst echter meer dan het louter opstellen van een lijst van ongewenst gedrag, gekoppeld aan mogelijke consequenties. Juist het formuleren van gedragsverwachtingen met behulp van positief geformuleerde gedragsregels zorgt ervoor dat er aandacht besteed wordt aan gewenst gedrag.

Goede gedragsregels horen een organisch onderdeel van de organisatie te zijn. Ze spelen een rol bij interacties en bepalen de aard van de leeromgeving. Als de gedragsregels een natuurlijk onderdeel zijn van leermomenten en sociale activiteiten, functioneren ze optimaal.

Bijvoorbeeld als sociaal stabiele volwassenen bijeenkomen voor een ontmoeting, dan zijn er 'gedragsregels', die als onderdeel van het proces doelbewust, maar vaak onmerkbaar, het doel helpen bereiken. Er staat niets op papier. Niemand heeft bij aanvang een kaartje gekregen met do's en don'ts. De gedragsregels zijn er gewoon, ingebed in het gedragsrepertoire van de deelnemers; men wordt zich pas bewust van de regels als ze niet nageleefd worden. De kans dat het voor iedereen een prettige bijeenkomst wordt, hangt vooral af van de mate van rijpheid van de deelnemers en de vraag of iedereen met hetzelfde doel voor ogen komt.

Scholen daarentegen zijn sociale omgevingen waar een verscheidenheid aan individuen met verschillende ontwikkelingsniveaus dagelijks samenkomen met doelen, die soms rechtstreeks conflicteren met die van anderen:

Ik kom hier om te leren.

Ik kom hier om zoveel mogelijk lol te trappen.

Ik kom hier om les te geven.

Ik kom hier omdat ik niet meer mag spijbelen.

Ik kom hier om de leerkrachten aan werk te helpen.

Ik kom hier om drugs te dealen.

Ik werk hier aan mijn pensioenvoorziening.

Enzovoort. Als het zo simpel was dat alle leerlingen kwamen om te leren en alle leerkrachten om te onderwijzen, dan zou het opstellen van gedragsregels overbodig zijn. Helaas is dat niet het geval.

Het ontwikkelingsproces en de inhoud van bruikbare en effectieve gedragsregels zijn besproken in verschillende beschouwingen (bijv. Day, Golench, MacDougall & Beals-Ganzales, 1995; Gottfredson, 1997; Redding & Shalf, 2001; Shannon & McCall, 2003) en politieke stellingnames (bijv. U.S. Department of Education, 1998). Redding en Shalf (2001) produceerden een lijst met websites van elf voorbeelden van reglementen in de Verenigde Staten. Op basis daarvan zetten we de volgende elementen van een overzicht van gedragsregels op een rij.

- 1. De gedragsregels dienen op een natuurlijke wijze te ontstaan en worden bekrachtigd door de schoolleiding en het bestuur.** Zoals Shannon en McCall (2003) stellen, moeten gedragsregels een natuurlijke legitimiteit hebben en representatief zijn binnen de organisatie.
- 2. De gedragsregels dienen in gezamenlijkheid tot stand te komen.** Of een school nu een bestaand reglement aan het herschrijven is of vanaf nul begint, inbreng en een gevoel van eigenaarschap van alle betrokkenen is essentieel. Als de regels een integraal deel uit moeten maken van het programma op school, dan moeten ze worden samengesteld door allen die bij de school betrokken zijn. De werkgroep die de regels opstelt zou moeten bestaan uit management, leerkrachten, leerlingen, onderwijsondersteunend personeel, externe betrokkenen (orthopedagoog, schoolmaatschappelijk werker),

ouders en zo nodig vertegenwoordigers van het lokaal wettelijk gezag. Elke belangengroep kan aandachtspunten inbrengen. Bijvoorbeeld:

- *Leerkrachten:* Welke elementen in het reglement zijn essentieel voor het creëren van optimale condities voor het werken in de klas? Hoe kunnen de regels zo worden opgesteld, dat ze voor leerlingen en ouders simpel te begrijpen zijn? Welke aanpassingen in taalgebruik of vorm zijn nodig om het begrijpelijk te houden voor kinderen of ouders met beperkingen? Is het reglement op een eenvoudige manier uit te leggen en aan te leren? Wat is de meest doeltreffende en praktische aanpak om de kinderen de inhoud te leren (zoals integreren in het lesaanbod, speciale lessen, speciale bijeenkomsten of zoeken naar andere alternatieven)?
- *Leerlingen:* Welk positief gedrag van medeleerlingen en volwassenen moet worden gestimuleerd door de regels? Welk negatief gedrag moet worden ontmoedigd of gestraft? Welke interpersoonlijke problemen tussen leerlingen zijn kenmerkend voor deze school en moeten worden opgenomen in het reglement (zoals benedegedrag, cliëkvorming, discriminatie, seksueel getint gedrag)? Welk taalgebruik in het reglement is ouderwets en zou moeten worden vervangen?
- *Externe deskundigen:* Heeft onderzoek naar de ontwikkelingsbehoeften en karakteristieken van de leerlingen invloed op de inhoud van het reglement? Welke specifieke behoeften hebben de leerlingen in de gedragsmatige risicogroep en komen de regels daaraan tegemoet?

3. De gedragsregels dienen de specifieke situatie en missie van de school te representeren. Er is niet één reglement dat geschikt is voor alle scholen. Hoewel men kan leren van reglementen van andere scholen – en het bestuderen ervan zelfs raadzaam is – zal het reglement uiteindelijk de unieke kenmerken van de eigen school, zijn populatie en zijn doelen moeten reflecteren. Deze eigenheid wordt bereikt door een heldere visie op de behoeften van de leerlingen en de redenen waarom ze deze school bezoeken. Het veelvuldig noemen van de schoolnaam in het document (bijvoorbeeld: ‘Leerlingen op de Kennedyschool begrijpen dat ...’) helpt samenstellers en lezers te focussen op het onderwerp en de mensen die het betreft.

4. De gedragsregels dienen duidelijkheid te verschaffen over de rol en het doel voor de betrokkenen. Het formuleren van een inleidende doelstelling is een van de eerste taken van de werkgroep. De doelstelling beschrijft in eerste instantie voor de samenstellers en later voor de lezers waarom een reglement nodig is en wat de relatie is met de missie van de school. Door deze start behouden de auteurs hun focus op de overeengekomen functie van het reglement en wordt voorkomen dat het wordt overladen met materiaal dat elders behoort. In de doelstelling moet minimaal antwoord worden gegeven op de volgende vragen:

- Wat is in het kort de missie van de school?
- Hoe draagt het reglement bij aan de realisering van die missie?
- Specifiek: wiens gedrag wordt door dit reglement gestuurd?

5. De gedragsregels dienen betrekking te hebben op iedereen die bij de school betrokken is, niet alleen op de leerlingen. Het document moet een naam hebben als ‘Gedragsregels van de ...-school’ en niet ‘Gedragsregels voor de leerlingen’, en moet

zich uitspreken over rechten, verantwoordelijkheden en toegestaan gedrag van iedereen die bij het onderwijsproces betrokken is. Het is niet alleen belangrijk voor leerlingen om te zien dat volwassenen handelen naar geaccepteerde normen, maar het beschrijven van de verwachtingen van opvoeders en ouders kan ook ten dienste staan aan het inwerken van nieuwe medewerkers en behulpzaam zijn bij het instellen van procedures bij overtreding van de regels.

6. **De gedragsregels dienen duidelijk te zijn over verantwoordelijkheden en gewenst gedrag en dienen deze aan te moedigen.** Het document moet bruikbaar zijn als leermiddel dat met succes iedereen ondersteunt bij de dagelijkse beslissingsprocessen. Meer dan alleen de verklaring van regels en sancties, verstrekt een goed reglement details over attitudes, vaardigheden en gedrag die bijdragen aan succes binnen de schoolomgeving. De hamvraag voor de samenstellers is: ‘Welke attitudes en gedragingen willen we stimuleren bij onze leerlingen, medewerkers en ouders?’ Deze informatie dient zorgvuldig te worden uitgewerkt in een positieve formulering.
7. **De gedragsregels dienen de rechten van leerlingen en medewerkers duidelijk te verwoorden.** De schoolregels kunnen nooit afbreuk doen aan de wettelijke rechten van leerlingen en medewerkers. In een effectief document worden de rechten die het meest relevant zijn voor de schoolsituatie toegelicht in begrijpelijke taal en mogelijk voorzien van voorbeelden om het begrip te bevorderen.
8. **De gedragsregels** stellen duidelijke grenzen aan het gedrag en geven richtlijnen hoe te handelen wanneer grenzen overschreden worden. Heldere en specifieke formulering is daarbij van het grootste belang.
 - Beschrijf waarneembaar gedrag in duidelijke termen. Vermijd termen als ‘storend gedrag’ of ‘agressief gedrag’, zonder duidelijk te specificeren wat wordt bedoeld; voeg een lijst van de meest geobserveerde voorbeelden toe.
 - Beschrijf de fysieke plekken waar het reglement van kracht is. Geldt het ook op het plein? Op weg naar huis? Tijdens uitstapjes buiten de school?
 - Beschrijf de tijden waarin het reglement van kracht is. Zoals bij activiteiten die buiten de schooluren vallen, zoals deelname met een schoolteam aan sportevenementen in het weekend of in de vakanties.
9. **De gedragsregels dienen onderscheid te maken tussen kleine en grote overtredingen.** Het overgrote deel van overtredingen bestaat uit kleine misstappen (zoals spullen vergeten mee te nemen, te laat komen, grof taalgebruik en dergelijke), maar in het streven naar ideale leeromstandigheden is vermelding in het reglement wenselijk. De aanpak van deze kleine misstappen vormt de basis. Een adequate reactie op deze overtredingen kan effect hebben op de frequentie van het aantal misstappen op het volgende ‘level’.
10. **De gedragsregels dienen zowel preventief als educatief te zijn en bevatten interventies om overtreders te helpen.** Het is belangrijk dat de samenstellers zich bewust zijn van de pedagogische missie van de school en dat ze dit laten blijken bij het samenstellen van het reglement. Het reglement moet niet alleen het gewenste gedrag benadrukken en stimuleren, maar ook ongewenst gedrag voorkomen en zo mogelijk hulp verlenen aan overtreders. Het is niet voldoende om kinderen met gedragsproblemen

simpelweg te straffen en te verwachten dat ze op magische wijze de vaardigheden krijgen om in de toekomst problemen te voorkomen. De disciplinaire maatregel die wordt voorgesteld na elke overtreding, zou idealiter de leerling moeten helpen een volgende misstap te voorkomen door hem iets nieuws te leren of een steuntje in zijn ontwikkeling te bieden. Op deze manier kunnen opvoeders de kans verkleinen dat het kind in de toekomst in dezelfde fout vervalt, doordat het kennis of vaardigheden krijgt aangereikt om alternatieve, positieve keuzes te maken.

11. De gedragsregels dienen aan de leerlingen te worden onderwezen via een effectieve aanpak van de instructie. Het simpelweg uitdelen van de gedragsregels met de mededeling dat iedereen nu de verantwoordelijkheid heeft zich ernaar te gedragen, heeft geen zin. Het uitdelen van complexe informatie, enkel als leesopdracht, is een voorbeeld van een slechte didactische aanpak, ongeacht de inhoud; als de leerlingen vervolgens verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud, is dat pedagogisch niet te verdedigen. Taal en rekenen hebben belangrijke educatieve prioriteit, wat ook blijkt uit de tijd die er over het algemeen aan besteed wordt. Slechts door op een vergelijkbare manier aandacht te geven aan de gedragsregels, kan de school het belang ervan onder de aandacht brengen en de kans op succes vergroten. Het prikkelen van de leerlingen door dagelijks enkele minuten aan het onderwerp te besteden kan veel opleveren in de vorm van minder gedragsmatige problemen. We adviseren de volgende aanpak om iedereen met het reglement bekend te maken:

- Breng de onderdelen van het reglement onder in een serie lesmodules en leeropbrengsten. Beschrijf wat de leerlingen moeten ‘weten en kunnen’ na elke module en beschrijf manieren om dat te testen.
- Faciliteer (senior)leerkrachten om deze activiteiten voor te bereiden, zodat het voor de leerkrachten gemakkelijke pedagogische procedures en activiteiten oplevert, met een minimum aan voorbereiding.
- Behandel het programma met alle leerlingen.
- Overweeg het trainen van een groep leerlingen voor het opvoeren van rollenspelen in de verschillende klassen om zo voorbeelden van belangrijke of verwarrende aspecten van de gedragsregels te laten zien.

12. De gedragsregels dienen jaarlijks te worden herzien en verfijnd. Zo is bijvoorbeeld door de toename van het gebruik van computers en mobiele telefoons de behoefte ontstaan om grenzen te stellen en gedragsregels te bepalen voor het gebruik ervan. Het verdient aanbeveling om jaarlijks tegen het einde van het schooljaar de gedragsregels te evalueren en zo nodig aan te passen, zodat in het nieuwe schooljaar met een actueel overzicht gestart kan worden. Ook kan tijdens het schooljaar op basis van observaties en andere gegevens besloten worden de gedragsregels aan te passen.

Een bijzonder waardevol en praktisch boek over dit onderwerp is geschreven door Stein, Richin, Banyon, Banyon en Stein (2000): *Connecting character to conduct: Helping students do the right thing*. In dit boek beschrijven ze wat ze zien als vier belangrijke principes van leerlingengedrag, namelijk respect, impulsbeheersing, inlevingsvermogen en redelijkheid. De auteurs hebben deze principes vertaald naar standaarden voor leerlingengedrag in ver-

schillende schoolsituaties en beschrijven, uitgaande van het denkbeeldige schoolbestuur 'Centerville', hoe de principes kunnen worden geïntegreerd en onderwezen binnen het bestaande curriculum.

Klassenregels

Zoals het reglement helpt vorm te geven aan de algemene leersituatie, zo geven de klassenregels invulling aan de specifieke kenmerken van verschillende leeromgevingen. Klassenregels zijn het middel om de regels uit het reglement aan te passen aan de specifieke behoeften op de werkvloer.

Een bevriende leraar vertelde vaak bij wijze van grap dat hij elk jaar begon met de leerlingen te wijzen op zijn 'twee simpele regels voor succes in mijn klas'.

Regel 1: Doe wat ik je vraag.

Regel 2: Zie regel 1.

In de praktijk is het presenteren van een kort lijstje afspraken om het gedrag van de leerlingen te sturen een belangrijke stap in het primaire proces. Klassenregels kunnen worden gezien als een aanpassing van het reglement aan de specifieke omstandigheden van een klas en een gedragsnorm voor die situatie. Regels in het handenarbeidlokaal, de gymzaal of voor werkplekken in de hal zullen inhoudelijk verschillen, maar zullen alle tot doel hebben de kinderen te stimuleren tot het vertonen van verantwoordelijk, gedisciplineerd gedrag, zoals ook wordt genoemd in de schoolregels.

Net als bij de schoolregels, beïnvloeden de klassenregels het gedrag preventief of procesmatig en hebben ze invloed op de keuze van gedrag *voordat* het wordt uitgevoerd. Een leerling komt een lesruimte in en probeert het gedrag te vertonen dat leidt tot bevestiging of tot vermijding van conflicten. Sommige kinderen gaan meteen zitten en bereiden zich voor op het werk, anderen kletsen wat met klasgenoten en weer anderen zijn aan het stoeien. Ze hebben allemaal gedrag gekozen waarvan ze denken dat het goed voor hen is, op basis van eigen kennis, vaardigheden en ervaringen. In het algemeen zijn hun doelen (1) het voortzetten of beginnen van een prettige toestand of (2) het beëindigen of vermijden van een vervelende situatie.

Jennifer weet bijvoorbeeld, dat ze haar gesprek met Sara, een prettige situatie, kan voortzetten totdat de leerkracht roept dat ze moet gaan zitten. Dan weet ze dat ze een vervelende situatie als een straf kan vermijden door te gehoorzamen. Jan weet, dat als hij vast begint met zijn eigen spullen klaar te leggen, hij de vervelende situatie vermijdt dat hij ze voor de rest van de klas moet uitdelen. Ravi weet dat hij, als hij blijft stoeien, de klas uitgestuurd wordt, waarmee hij de vervelende situatie van een les die hem niet interesseert vermijdt. Leve de lol, een menselijke eigenschap...

Klassenregels geven informatie over welk gedrag door de leerkracht gewaardeerd en bevestigd wordt in die specifieke situatie. Voor de meerderheid van de probleemloze leerlingen is die informatie over het algemeen voldoende. Op basis van die richtlijnen weten ze zich te gedragen naar de norm. Met andere woorden: duidelijke klassenregels zijn een steun voor de leerlingen die in staat en geneigd zijn tot positief leergedrag. Als die groep dat doet, kan dit een goed voorbeeld zijn voor de minder vaardige of minder gemotiveerde leerlingen. Bij gebrek aan redelijke en goed nageleefde regels, zoeken zelfs de minst problematische leerlingen bevestiging bij anderen (bijvoorbeeld medeleerlingen) of proberen ze de situatie te vermijden.

Walker, Colvin en Ramsey (1995) stelden dat klassenregels moeten voldoen aan de volgende eisen: (1) expliciet gesteld, (2) functioneel, (3) in werking vanaf de eerste schooldag, (4) geoefend en (5) nageleefd. De regels moeten zo duidelijk zijn, dat er geen ruimte is voor interpretatieverschillen. Het gebruik van woorden als *respect*, *ongepast of onacceptabel* is niet expliciet en biedt ruimte aan persoonlijke inschatting. Het is beter te formuleren in positieve, functionele termen, die duidelijk maken wat de leerkracht van de leerling verwacht. Walker et al. (1995, p. 157) gaven elf voorbeeldzinnen, waaronder de volgende:

- Kom op tijd in de klas.
- Kom rustig de klas binnen.
- Ga meteen naar je werkplek.
- Luister naar de aanwijzingen of uitleg van de leerkracht.
- Steek je hand op als je wilt praten of als je hulp nodig hebt.

Deze regels geven aan wat het gewenste gedrag is en dragen bij aan het creëren van een positieve leeromgeving. Het beperken van de lijst tot niet meer dan drie tot zes items leidt gemakkelijker tot acceptatie en naleving (Striepling, 1997).

De eerste schooldag is het meest geschikte moment om de klassenregels te introduceren, omdat daarmee wordt voorkomen dat zowel de leerkracht als de leerlingen eerst onjuist gedrag vertonen en dat moeten afleren. Het betrekken van oudere leerlingen bij het bespreken van de regels is pedagogisch een goede keuze (Hyman, 1997). Het simpelweg meedelen van de regels levert minder op dan op de eerste dag twintig tot dertig minuten met de klas te werken aan 'onze klassenregels'. Het is wel belangrijk dat de leerkracht op voorhand weet op welke onderdelen hij of zij positief gestelde regels wil bereiken, zodat hij de discussie die kant op kan sturen. Bijvoorbeeld:

'Deze klas is net een bedrijf waar wordt gewerkt. Jullie werk is om (de leerstof) te leren en mijn werk is om jullie daarbij te helpen. Om te zorgen dat ieder van ons zijn werk goed kan doen met zo weinig mogelijk problemen, moeten we samen een aantal dingen afspreken. Mijn ervaring leert, dat het beter is om regels op te stellen over wat er van je verwacht wordt dan over wat je niet mag doen. Bijvoorbeeld een regel in het handenarbeidlokaal zou kunnen zijn: Breng het gereedschap terug naar de juiste plek als je klaar bent. Dit is beter

dan: Laat het gereedschap niet rondslingeren. Op die manier weet iedereen precies wat er van hem verwacht wordt. Laten we beginnen met het binnenkomen in het lokaal bij het begin van school of na de pauze. Steek je hand maar op als je een voorstel hebt voor een afspraak of regel. Hoe moet iedereen het lokaal binnenkomen?’

De leerkracht kan zorgen voor een exacte formulering op een plakkaat, maar het is belangrijk dat de leerlingen ervaren dat ze participeren in het proces en dat ze zich mede-eigenaar voelen. Het moet echter wel duidelijk zijn, dat de leerlingen participeren en niet de leerkracht dicteren. Neem nooit een regel op, die een veilige, rustige leersituatie in de weg staat en die niet eerlijk en consequent kan worden toegepast en laat nooit een regel achterwege die voor jou persoonlijk belangrijk is.

Als de regels eenmaal zijn vastgesteld, moet het gedrag worden geoefend en ingeprent. Gedurende de eerste week elk dagdeel vijf minuten en daarna enkele keren een herinneringslesje moet over het algemeen voldoende zijn om dit te bereiken. Het is goed om de bedoeling achter de regels in een cyclisch model te herhalen. Wat wil het bijvoorbeeld zeggen als een leerling ‘alle benodigde spullen’ heeft? Betekent: ‘Ga onmiddellijk aan je tafel zitten,’ dat een leerling niet meer met de leerkracht mag praten? Wat is het verschil tussen ‘op zachte toon’ en ‘op normale sterkte’? Leerkrachten kunnen leerlingen laten voordoen hoe het is als je de regels wel volgt en als je ze niet volgt, om zo duidelijkheid te verschaffen.

Als de regels eenmaal zijn vastgesteld en eigen gemaakt, is het belangrijk om *telkens als een regel wordt overtreden daar een consequentie aan te verbinden*. Dit principe onderscheidt een regel van andere aanwijzingen of invloeden op het gedrag in de klas. Een regel is niet een suggestie of een voorkeur voor bepaald gedrag, maar een afgesproken standaard waar niet aan kan worden getornd zonder dat er een consequentie volgt. Rechtvaardige en consequente toepassing van de regels, vanaf het begin, helpt de leerlingen bij het zich eigen maken van de afspraken en geeft de regels de functie waarvoor ze bedoeld zijn, namelijk het bepalen van de normen voor gewenst gedrag.

Voorbehoud: Als een op andere terreinen regelgevoelige leerling consistent een bepaalde regel overtreedt, ondanks de bijbehorende vervelende consequenties, moet de leerkracht de mogelijkheid overwegen dat het gaat om *een gebrek aan vaardigheid* in plaats van *een gebrek aan motivatie* (dus ‘niet kunnen’ in plaats van ‘niet willen’). Terwijl de meeste leerlingen zonder gedragsproblemen de capaciteit hebben hun gedrag aan te passen om aan de regels te voldoen, hebben sommige leerlingen die capaciteit simpelweg niet en hebben ze dus aanvullende ondersteuning nodig. Een oplossingsgericht gesprek met de leerling, eventueel in combinatie met een zorgcoördinator of andere deskundige, kan mogelijk ophelderen welke gedragsmatige ondersteuning nodig is.

De algemene ordemaatregelen doen een preventief beroep op naar wangedrag neigende leerlingen, door een rustige situatie te creëren met voorspelbaar correct gedrag. Het groot-

ste deel van de leerlingen die verkeerd gedrag afwijzen, krijgt handreikingen en formele waardering voor hun correcte gedrag. Het gedrag van deze leerlingen levert positieve rolmodellen op en draagt bij aan de mogelijkheid om verschillende zaken op school te organiseren, die de kans op probleemgedrag van hun agressievere medeleerlingen verkleinen.

Sociaal en emotioneel leren

Bierman (2007) benoemt zes vaardigheden die belangrijk zijn voor de sociale en emotionele competentie van schoolkinderen: het kunnen benoemen van de eigen emoties, het herkennen van emoties van anderen, het onderdrukken van impulsieve boze reacties, het omgaan met frustraties, het kunnen communiceren van eigen gevoelens naar anderen en het niet-agressief oplossen van sociale problemen. Kinderen met chronische problemen met boosheid en agressie ontberen vaak veel, zo niet alle, van deze competenties en de kans dat ze die tijdig verwerven door het standaardaanbod van lessen en het disciplinaire systeem op school is klein. Daarom is het de taak van de school om deze competenties specifiek aan te bieden en te laten leren. Dit in aanvulling op het aanbod van school- en klassenregels. Op niveau 1 kan ook op onderzoek gebaseerd aanbod in sociaal en emotioneel leren voorkomen.

Sociaal en emotioneel leren (SEL) is de 'capacity to recognize and manage emotions, solve problems effectively and establish positive relationships with others' (Zins & Elias, 2006, p. 1). Op niveau 1 kan dit leeraanbod bestaan uit klassikale instructie op terreinen als zelfbewustzijn, sociaal bewustzijn, het nemen van verantwoorde besluiten, zelfsturing en relationele vaardigheden (Zins & Elias, 2006). The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL; zie www.casel.org) heeft handreikingen voor het ontwikkelen en implementeren van programma's opgesteld, evenals vele 'evidence-based' commercieel verkrijgbare lespakketten. Op www.nji.nl is een overzicht te vinden van erkende effectieve methodieken en programma's binnen Nederland.

Een recente meta-analyse van meer dan zevenhonderd programma's voor positieve ontwikkeling van jeugdigen, SEL, persoonlijkheidsontwikkeling en op preventie gerichte interventies heeft uitgewezen dat SEL-programma's

- effectief zijn, zowel binnen als buiten schoolverband;
- effectief zijn voor leerlingen met verschillende etnische en raciale achtergronden, van grote stad tot platteland;
- een positieve invloed hebben op de sociaal-emotionele vaardigheden, attitudes ten opzichte van zichzelf en anderen, de relatie tot school en het sociale gedrag;
- leiden tot een verbetering in leerresultaten met elf tot zeventien procent (CASEL, 'Benefits/Meta-Analysis' section).

Het gebruik op niveau 1 van een weloverwogen aanpak van het stimuleren van positief gedrag op school- en klassenniveau leidt, in combinatie met op praktijkonderzoek gebaseerd sociaal en emotioneel lesaanbod, tot een toename van het aantal gedragsmatig competente leerlingen. Dit algemene aanbod is noodzakelijk, maar een kleinere groep leerlingen heeft een leeraanbod op sociaal en emotioneel gebied nodig, dat niveau 1 overstijgt.

NIVEAU 2: ZORGAANBOD EN DE ROL VAN OMGAAN MET BOOSHEID

Hoewel het algemene aanbod op sociaal-emotioneel en gedragsmatig gebied essentieel is, is het niet voldoende om een school zonder interpersoonlijke agressie en verstoerend gedrag te bereiken. De schoolleiding moet ook zorgen voor een zorgaanbod voor die leerlingen die niet over de vaardigheden of de instelling beschikken die nodig zijn voor acceptabel gedrag. Kinderen met chronische patronen van ordeverstoring, agressief gedrag behoeven een meer geïndividualiseerde ondersteuning die gericht is op het verwerven van de vaardigheden die nodig zijn voor goed gedrag op school (Walker, Ramsey & Gresham, 2004). Deze leerlingen hebben consequent extra aandacht nodig. Als het onderwijzend personeel er niet in slaagt adequaat vaardigheden te trainen en gedragsondersteuning te geven, maar in plaats daarvan gaat straffen, zijn er alleen maar verliezers.

Welke interventies en welke leerlingen?

Binnen het uitgangspunt van positieve gedragsondersteuning, biedt niveau 2 een zorgaanbod met aanvullende oefening en informatie aan leerlingen met agressief gedrag en andere negatieve psychosociale gedragingen. Dit *zorgaanbod* kan bestaan uit sociale vaardigheidstraining, leerondersteuning, aangepaste schooltijden, persoonlijke gedragsafspraken, coaching of andere op research gebaseerde interventies (Walker et al., 1996). De aard van de ondersteuning hangt af van het probleem dat speelt, maar het is goed om te beginnen met een aanpak die het minst ingrijpt in de dagelijkse gang van zaken. Ondersteuning in de klas-situatie of een persoonlijk gedragscontract is bijvoorbeeld minder ingrijpend dan een trainingsprogramma buiten de klas, zoals het Anger Coping Program.

Als het standaardaanbod goed functioneert, is het selecteren van de leerlingen die extra zorg nodig hebben niet zo moeilijk. Het veelvuldig straffen of verwijzen naar de schoolleiding, toont al snel aan dat er een probleem is dat niet kan worden opgelost binnen het standaardaanbod. Als dit signaal is herkend, is het belangrijk onderzoek te doen naar de achtergronden om te bepalen welke interventie gewenst is.

Een effectief zorgaanbod voor gedragsmatige risicoleerlingen dient te zijn gebaseerd op individueel onderzoek, dat een beschrijving geeft van de functie van het gedrag en de omstandigheden die het veroorzaken en in stand houden. Een functionele gedragsanalyse (functional behavioral assesment, FBA) is een aanpak voor het verzamelen van informatie die nodig is om persoonlijke gedragsmatige ondersteuning op te zetten. Bij dit proces verwijst de term *functie* naar 'the purpose the behavior may serve in the environment' (Kazden, 2001, p. 102). Degene die het agressieve gedrag van een leerling onderzoekt, probeert informatie te verzamelen die leidt tot een hypothese over het doel van dit gedrag. Dient het om uit een vervelende interpersoonlijke situatie te komen? Is het een uitlaatklep voor boosheid? Levert het aanzien op bij groepsgenoten? Bovendien kan het onderzoek zicht geven op omstandigheden die de kans op het gedrag vergroten of voorspellen.

O'Neill et al. (1997, p. 3) definieerden de vijf primaire uitkomsten van een FBA:

1. een duidelijke beschrijving van het probleemgedrag;
2. een beschrijving van de gebeurtenissen, tijdstippen en situaties die voorspellen wanneer het probleemgedrag wel of niet zal voorkomen, gedurende een normale schooldag;
3. een beschrijving van de factoren die het gedrag in stand houden (m.a.w. wat is de functie van het gedrag voor de leerling);
4. één of meer korte verklaringen of hypothesen over specifiek gedrag, een type van situatie waarin het voorkomt en de bijbehorende 'beloningen' die het gedrag in stand houden;
5. een overzicht van observatiegegevens die de verklaringen/hypothesen ondersteunen.

Deze informatie kan direct worden verzameld door observatie of indirect door gesprekken of gedragsvragenlijsten. De complete procedure voor een FBA is niet complex, maar vraagt wel enige mate van bestudering en voorbereiding en valt buiten het bereik van deze tekst. Geïnteresseerde lezers verwijzen we naar O'Neill et al. (1997) en Watson & Steege (2009). Op basis van de informatie uit het FBA wordt een zorgaanbod ontwikkeld dat de leerling alternatieve mogelijkheden biedt voor zijn probleemgedrag.

De ondersteuning van gedrag op klassenniveau is het effectiefst als het gedrag stimuleert dat al in het handelingsrepertoire van het kind zit: het kind weet wat het gewenste gedrag is, maar heeft ervoor gekozen dat (nog) niet toe te passen. Er is dus sprake van 'niet willen'. Ondersteuning vanuit de omgeving is erop gericht de kans op gewenst gedrag te vergroten en die op ongewenst gedrag te verkleinen.

Het wordt echter moeilijker als het probleemgedrag voortkomt uit een *gebrek aan vaardigheden* en niet uit een *motivatieprobleem*. In dat geval zou het kunnen dat het kind wel gewenst gedrag wil vertonen, maar niet weet hoe. Bijvoorbeeld de wens om plaaggedrag van andere leerlingen te negeren en niet boos te worden, vraagt meer vaardigheden dan alleen motivatie; het vraagt een complex geheel aan sociaal-cognitieve vaardigheden. In de gevallen waarbij het standaard ondersteuningsaanbod tekortschiet bij boos en agressief gedrag, is een specifiek zorgaanbod nodig.

Het Anger Coping Program

Het zorgaanbod van het Anger Coping Program is ontwikkeld voor kinderen in het primair en voortgezet onderwijs, die boos en agressief gedrag vertonen dat grotendeels voortkomt uit sociaal-cognitieve vervormingen en tekortkomingen. Deze leerlingen zullen weinig openstaan voor de standaardbenadering en het klassikale zorgaanbod. Het is een grote vergissing als opvoeders prematuur overgaan tot schorsing en verwijzing naar speciaal onderwijs als voor de hand liggende oplossingen. Dit soort acties onthouden de leerling het brede scala aan regulier onderwijsaanbod en leiden tot een onevenredige deelname van minderheden aan speciaal onderwijs (Fenning & Rose, 2007) en klassen voor kinderen met emotionele en gedragsproblemen (Losen & Orfield, 2002). Sociale vaardigheidstraining, hetzij individueel, hetzij in groepjes, is de logische vervolgstap voor kinderen die niet voldoende baat hebben bij minder intensieve interventies.

Scholen zijn in belangrijke mate ideale situaties voor vaardigheidstrainingen als het Anger Coping Program:

- Het verzamelen van informatie is gemakkelijk door het leerlingendossier te raadplegen, door directe observaties of door een FBA.
- Het is eenvoudig om voortgangsinformatie te verzamelen via verslagen van leerkrachten, verzuimregistratie, registratie van incidenten en andere bronnen.
- Het schoolbrede en klassikale aanbod, zoals stimulering van positief gedrag en strafmaatregelen, kan worden beïnvloed door maatregelen toe te voegen of aan te passen.
- Binnen de klas en in andere sociale settings hebben de kinderen die het programma volgen ruimschoots de gelegenheid om prosociale rolmodellen te observeren en om gedragsvaardigheden te oefenen.
- De aanwezigheid van een groep andere professionele opvoeders in het gebouw biedt de zorgaanbieder mogelijkheden voor overleg, samenwerking en zo nodig ondersteuning (Larson, 2005).

Het Anger Coping Program is een aanpak in kleine groepjes buiten de klas, die wordt uitgevoerd in achttien sessies; het wordt uitvoerig beschreven in hoofdstuk 8. Het programma is gebaseerd op uitgebreid onderzoek, beschreven in hoofdstuk 2, en kan gemakkelijk worden aangepast aan de leeftijd van de kinderen. Hoewel het programma buiten de klas wordt uitgevoerd, werkt de leerkracht mee in een belangrijke rol, met de verantwoordelijkheid voor het generaliseren van de aangeleerde vaardigheden en voortdurende ondersteuning van het gedrag. Ook de ouders worden via regelmatig overleg bij het proces betrokken. Een wel-doordachte, valide en betrouwbare screening van het proces is een essentiële component van de gekozen inspanningen in de eerste fase; dit wordt besproken in hoofdstuk 4.

NIVEAU 3: SPECIALISTISCHE ONDERSTEUNING

Het Anger Coping Program biedt met relatief ongecompliceerde en matig intensieve activiteiten hulp aan het merendeel van de risicoleerlingen met gedragsproblemen. Zoals al eerder aangegeven, is er echter een derde, kleinere groep leerlingen. Zij vertonen chronische en ernstige emotionele en gedragsmatige problemen en hebben een veel intensievere begeleiding nodig. In de structuur van de drie niveaus hebben we het dan over geïndiceerde zorg.

In bepaalde gevallen volgen deze kinderen onderwijs op scholen voor speciaal onderwijs aan kinderen met gedragsproblemen. Dit is echter geen garantie voor adequate ondersteuning van het sociaal gedrag. In vergelijking met leerlingen uit het reguliere onderwijs en die uit andere vormen van speciaal onderwijs, hebben kinderen met gedragsproblemen 'disproportioneel hogere uitvalcijfers op ontwikkelingsgebied en schoolverlaten, meer kans op het in aanraking komen met justitie, armoede, werkloosheid, verboden drugsgebruik en tienerzwangerschappen' (Eber, Sugai, Smith & Scott, 2002, p. 137).

Als een kind met gedragsproblemen ook chronisch agressief gedrag vertoont op school, kan de begeleiding van het gedrag een ontmoedigende en soms een preciaire aangelegenheid zijn. Net als bij andere leerlingen in het regulier onderwijs die specialistische ondersteuning nodig hebben, wordt bij kinderen met ernstige gedragsproblemen eerst uitgebreid onderzoek gedaan naar kindfactoren en omgevingsfactoren die het gedrag veroorzaken of beïnvloeden. Op basis van deze informatie kan een individueel handelingsplan (hp) worden gemaakt, met ruimte voor aanpassingen aan veranderende omstandigheden. Op basis van handelingsgericht onderzoek en gedragsobservaties worden heldere doelen en criteria opgesteld. Bij betrokkenheid van de leerling bij incidenten op school, is het belangrijk de omstandigheden onder de aandacht van het zorgteam te brengen, zodat eventueel aanpassingen aan het handelingsplan kunnen worden doorgevoerd.

Voor de begeleiding van kinderen op niveau 3 is vaak alle ondersteuning noodzakelijk die de school kan verkrijgen. Op dit niveau zijn de doelen voor het aanleren van kennis en vaardigheden ter preventie van het ontstaan van belemmerende emotionele problemen en gedragspatronen beperkter dan op de andere twee niveaus; de aandacht gaat vooral uit naar het voorkomen van verslechtering van het probleem. Onderzoek door Eber en haar collega's (zie Eber et al., 2002, voor een review en zinvolle discussie) was gericht op het nut van multidisciplinaire begeleiding van leerlingen met gedragsproblemen:

Via een multidisciplinaire benadering is een oplossingsgerichte, stimulerende begeleiding van het kind en het gezin mogelijk. Verschillende organisaties en strategieën kunnen ondersteuning bieden aan het kind en het gezin. Het kind, de gezinsleden en hun sociale netwerk en professionele hulpverleners kunnen samen de ondersteuning, dienstverlening en interventies afstemmen op een overeengekomen doel (Eber et al., 2002, p. 139).

Geïndiceerde zorg kan voorzien in een afstemming van zorg voor de leerling, in en buiten school, met een op de persoon gericht programma (Larson, Smith & Furlong, 2002). Idealiter overleggen school, ouders en externe ondersteuners (zoals ambulante begeleider, schoolverpleegkundige, leerplichtambtenaar en maatschappelijk werker) om bedreigende en compenserende factoren bij kind en gezin in beeld te brengen en een plan van aanpak te ontwikkelen. Er wordt steun gezocht voor op school, thuis en bijvoorbeeld binnen verenigingen. Onderdelen van het plan van aanpak kunnen zijn: (1) aanpassingen van roosters, werkafspraken en coaching, (2) trainen van vaardigheden, (3) versterken van aanwezige kwaliteiten, (4) verbetering van toegang tot hulpbronnen, (5) ondersteuning van hulpverleners/verzorgers en (6) op de praktijk gerichte gedragsondersteuning (Eber et al., 2002). Op deze manier kan een leerling met sociaal beperkende, emotioneel bepalende en gedragsmatige problemen ondersteund worden bij het zo optimaal mogelijk functioneren in de reguliere schoolomgeving.

Agressiereductietraining

Onderdeel van deze brede ondersteuningsaanpak kan zijn het aanbieden van individuele agressiereductietraining (zie hoofdstuk 10).

SAMENVATTING

In alle omgevingen, zowel landelijk als stedelijk, zijn er leerlingen met agressief gedrag, die een bedreiging vormen voor een veilige leeromgeving. Het is wel zo, dat de nadelige effecten van armoede en de daaraan verbonden risicofactoren in sommige gemeenschappen sterker vertegenwoordigd zijn, waarbij het aantal leerlingen met ondersteuningsbehoeften op het gebied van gedrag, sterk van school tot school kan variëren. Voor alle leerlingen geldt echter dat hun onderwijs- en ondersteuningsaanbod een plaats heeft in de piramide van niveaus, zoals besproken in dit hoofdstuk. De verdeling van percentages over de niveaus illustreert de verschillen tussen scholen en die verschillen spelen een rol bij het vaststellen van de missie van de school.

De onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de schooljeugd zijn sneller veranderd dan de capaciteiten van onderwijspersoneel om aan die behoeften tegemoet te komen. Het is nog niet zo heel lang geleden, dat scholen zich niet bezig hoefden te houden met de uitdaging om te werken met leerlingen met verschillende behoeften op onderwijskundig of gedragsmatig gebied; leerlingen pasten ofwel binnen het bestaande systeem of werden er (direct of indirect) uit verwijderd.

Door die verandering is echter de behoefte ontstaan aan een inhaalslag in onderzoek naar mogelijkheden om tegemoet te komen aan leerbehoeften en gedragsondersteuning van een steeds diverser wordend leerlingenbestand, en er is nog steeds veel te leren. Empirisch onderzoek moet nog antwoord geven op de vraag welke programma's het beste zijn voor welke leerlingen en welke combinaties van programma's voor welke scholen. Zolang dit onderzoek voortduurt, kunnen scholen vooralsnog gebruikmaken van positieve praktijkvoorbeelden. De piramide met drie niveaus, biedt een structuur waarbinnen het schoolpersoneel met elkaar kan expliciteren welk gedrag verwacht wordt en welke interventies noodzakelijk zijn om alle leerlingen dit gedrag aan te leren.