



UITDAGENDE KINDEREN TIJDIG IN BEELD

Vroegtijdige onderkenning en aanpak
van (jonge) risicokinderen

Cathy van Tuijl
18 maart 2009
Lectoraat Gedrag- en leerproblemen

Expertis
Onderwijsadviseurs

**HOGESCHOOL
EDITH STEIN HENGelo**
**ONDERWIJS
CENTRUM
TWENTE**



Expertis
Onderwijsadviseurs

**HOGESCHOOL
EDITH STEIN HENGELO**
**ONDERWIJS
CENTRUM
TWENTE**

MOTTO:

‘GEDRAGSUITDAGINGEN IN SCHOOL VERDIENEN OPLOSSINGEN’



INHOUDSOPGAVE

I	INLEIDING: GEDRAGSPROBLEMEN IN HET BASISONDERWIJS	3
II	GEDRAG- EN LEERPROBLEMEN	6
III	OORZAKEN EN ACHTERGRONDEN VAN PROBLEEMGEDRAG	9
IV	INVLOED VAN DE ONDERWIJSSITUATIE OP PROBLEEMGEDRAG	15
V	WAT HELPT IN SCHOOL TEGEN GEDRAGSPROBLEMEN?	19
VI	VISIE OP DOMEIN EN INHOUD VAN HET LECTORAAT 'GEDRAG- EN LEERPROBLEMEN'	22
	DANKWOORD	25
	REFERENTIES	26

Karel is 10 jaar en zit in groep 5. Het is bijna Kerstvakantie. Karel's juf weet niet wat ze met hem in de klas aan moet. Karel heeft gedragsproblemen: hij praat door de lessen heen, heeft moeite om op zijn plaats te blijven zitten, houdt zichzelf en andere kinderen van het werk met zijn praatjes. Als de juf hem probeert te corrigeren wordt hij boos en is er helemaal geen land meer met hem te bezeilen. In de onrustige decembermaand heeft Karel veel op de gang gestaan.

I INLEIDING: GEDRAGSPROBLEMEN IN HET BASISONDERWIJS

De overheid streeft naar een meer doorlopend en kwalitatief goed onderwijsaanbod met name voor kinderen die zorg behoeven. Dit zogenaamde Passend Onderwijs vraagt dat leerkrachten in ieder geval milde gedragsproblemen kunnen hanteren in de klas (OCW, 2008). En daarover gaat de inhoud van deze rede. Wat hebben leerkrachten nodig om enerzijds (milde) gedragsproblemen effectief aan te pakken en anderzijds te bevorderen dat kinderen met milde problematiek toch optimaal presteren?

Het primaire doel van onderwijs is kinderen lezen, taal, rekenen en kennis van de wereld om hen heen bij te brengen. Deze kennis en vaardigheden zijn van belang voor het functioneren later in de samenleving. Daarnaast streven scholen bredere doelen na die creativiteit, een gezonde leefstijl en goed burgerschap bevorderen. Een goede sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale vaardigheden en 'goed gedrag' zijn randvoorwaarden of tussendoelen voor optimaal leren in school. Met goed gedrag bedoel ik zowel je aan regels en afspraken houden als inzet en doorzettingsvermogen tonen bij taken. Het belang van deze vaardigheden voor het goed functioneren in de school wordt in toenemende mate onderkend. Onderzoek laat zien dat gedrag van kinderen in de klas en hun relatie met de leerkracht in de vroegschoolse jaren hun prestaties jaren later voorspellen (Hamre & Pianta, 2001). Hierbij lijkt er sprake van wisselwerking tussen kwaliteit van de onderwijsomgeving, betrokkenheid van kinderen bij onderwijsactiviteiten, hun interpersoonlijke en zelfregulatievaardigheden en hun prestaties (Rimm-Kaufman, Fan, Chiu, & You, 2007). Daarom is het belangrijk stil te staan bij de vraag hoe scholen op het gebied van sociaal gedrag en werkhouding kunnen zorgen voor een optimale ontwikkeling van kinderen.

Mijn lectoraat richt zich op kennis en vaardigheden rond onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen, al dan niet in combinatie met leerproblemen of leerachterstand. Gedragsproblemen zijn ongewenste en voor anderen of het kind zelf storende gedragingen, die structureel optreden en die niet per se samengaan met ernstig disfunctioneren. In dit lectoraat staan vooral externaliserende problemen centraal: gedrag waar anderen last van hebben, zoals driftbuien, door de instructie heen praten, tijdens taken niet op de stoel kunnen blijven zitten. Ook wat ernstiger gedragingen zoals agressie, pesten en delinquent gedrag behoren tot gedragsproblemen.

Gedragsproblemen in school hebben negatieve consequenties. Kinderen met gedragsproblemen zijn niet in staat om optimaal in de onderwijsomgeving te functioneren en optimaal te presteren. Door hun gedrag missen deze kinderen een deel van de instructie, verstoren ze instructies van de leerkracht en leermogelijkheden voor zichzelf (en andere kinderen in de klas). Daaropvolgende conflicten met de leerkracht en afwijzing door klasgenoten, en teleurstellende resultaten, kunnen leiden tot een negatief zelfbeeld en gedragsproblemen versterken.

Gedragsproblemen gaan soms vanzelf over. Bij kinderen met gedragsproblemen die aan een beperkt aantal risico's blootstaan is in de loop van de tijd een afname in gedragsproblemen zichtbaar (Pierce, Ewing, & Campbell, 1999). Maar kinderen met vroege gedragsproblemen die blootstaan aan meerdere risicofactoren, lopen een duidelijk verhoogd risico op blijvende gedragsproblemen of zelfs gedragsstoornissen (Bub, McCartney, & Willett, 2007; Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1996; Shaw, Gilliom, Ingoldsby, & Nagin, 2003). Van gedragsstoornissen wordt gesproken als het ongewenste gedrag langer dan zes maanden aanhoudt en het een belemmering vormt voor het dagelijks functioneren van een kind. Veelal gaat het om een zich herhalend en aanhoudend patroon van negatief, opstandig, vijandig en agressief gedrag, dat in verschillende omgevingen (school, thuis, sportclub) optreedt (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2000). Gedragsstoornissen zijn in beperkte mate behandelbaar (Farmer, Compton, Burns, & Robertson, 2002) en hoe langer de problemen voortduren, des te lastiger dat wordt (Shaw, Bell, & Gilliom, 2000). Gedragsstoornissen hebben door hun opeenstapeling van negatieve gevolgen ernstige consequenties voor het individu en de samenleving (Moffitt, 1993; Van Lier, Verhulst, & Crijnen, 2003; Vujic, Koning, Webbink, & Martin, 2008). Vroege onderkenning en interventie zijn nodig, enerzijds om te zorgen dat gedragsproblemen verminderen, anderzijds om deze kinderen optimaal van het onderwijs te laten profiteren.

Zowel in Nederland als internationaal stelt de omgang met kinderen met gedragsproblemen leerkrachten binnen het reguliere onderwijs voor de meeste problemen (Keesenberg, 2008; Meijer, 2001). In Nederland is het speciale onderwijstype voor kinderen met gedragsproblemen, het zogenaamde cluster 4-onderwijs, sterk groeiend: in de periode 1995-2005 is het aantal leerlingen verdubbeld en wel van 11.585 tot 24.253 (LCTI, 2006). Dit roept de vraag op of er meer kinderen dan voorheen gedragsproblemen hebben. Het antwoord op die vraag is niet eenduidig te geven. Uit internationaal bevolkingsonderzoek (van 1983-2003) lijkt over de breedte van gedragsproblemen geen toename zichtbaar te zijn (NB voor Nederland vond dit onderzoek plaats over een andere periode, namelijk 1983-1993). Wel kan grotere bekendheid van Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) en aan autisme verwante stoornissen geleid hebben tot meer vraag naar cluster 4-voorzieningen (Grietens, Ghesquière & Pijl, 2006). Naast de overheveling van leerlingen van scholen verbonden aan justitiële inrichtingen naar het Ministerie van OCW, worden maatschappelijke verschuivingen als mogelijke oorzaken genoemd voor de toename van deze onderwijsbehoefte. Deze verschuivingen zijn bijvoorbeeld veranderende opvoedingspatronen (toename van permissieve of laissez faire opvoeding), veranderende gezinsstructuren (toename van gebroken en complex samengestelde gezinnen), en vervaging van normen en waarden. Ook het drempelverlagende effect van leerlinggebonden financiering (de 'rugzak': extra onderwijszorg binnen het regulier onderwijs) kan een rol spelen bij de toename van cluster 4-kinderen (LCTI, 2006).

Belangrijke inhoudelijke componenten van dit lectoraat zijn vroegtijdige onderkenning van (jonge) risicokinderen aan de hand van (waar mogelijk) gevalideerde instrumenten, en laagdrempelige interventies in de klas om gedrag van kinderen tijdig bij te sturen. Daarbij zijn speerpunten voor deze doelgroep: het optimaliseren van betrokkenheid bij en deelname aan onderwijsactiviteiten, het aanleren van sociaal gewenst gedrag en het ondersteunen van leerkrachten bij positieve interacties met deze kinderen en hun ouders.



II GEDRAG- EN LEERPROBLEMEN

Componenten van gedragsproblemen

We spreken pas van gedragsproblemen vanaf een leeftijd dat we kinderen in staat achten zich enigszins aan de regels, afspraken en conventies te houden. Veelal start dit rond het tweede tot derde jaar als kinderen simpele omgangsregels aangeleerd krijgen en gaan naleven. Afhankelijk van de leeftijd verschillen de criteria om gedrag als gedragsprobleem te benoemen. Zien we bij jonge kinderen nog regelmatig opstandig gedrag en openlijke agressie, bijvoorbeeld rond het delen van speelgoed, zonder dat we van gedragsproblemen spreken; bij oudere kinderen ligt dat anders. Bij oudere kinderen zien we over het algemeen een afname in agressie en een toename in inschikkelijkheid. Kinderen leren onderhandelen, compromissen sluiten en beetje bij beetje meer rekening houden met anderen. Kinderen die ook als ze ouder worden zich verzetten tegen regels en leidinggeven door volwassenen of zich agressief gedragen, vallen buiten de norm. Hun gedrag noemen we problematisch. Parallel hieraan verwachten we van jonge kinderen nog een beperkte aandachtsspanne en beperkte remming van gedrag. Ook hier geldt dat naarmate kinderen ouder worden we meer eisen gaan stellen, zeker in het onderwijs. Kinderen die hun aandacht onvoldoende kunnen richten of kunnen volhouden of die hun reacties onvoldoende kunnen afremmen, vormen ook een substantiële groep binnen de kinderen met gedragsproblemen (Egger, Kondo, & Angold, 2006).

Zich verzetten tegen regels, tekorten in aandacht en remming van gedrag, teveel aan activiteit en agressiviteit: dit zijn de bestanddelen van gedragsproblemen die in deze rede centraal staan. Belangrijk om te onthouden is dat bij gedragsproblemen een strikt objectief criterium ontbreekt. Gedrag van de leerling is ingebed in een context en daar niet los van te zien. Maar ook verschillen leerkrachten in wat zij als probleemgedrag bestempelen (Chazan, 1994) of in hun verwachtingen van hetgeen kinderen moeten kunnen. Tenslotte is er een gebrek aan gedetailleerde ankerpunten om de grens tussen problematisch en niet-problematisch gedrag weer te geven. We zijn daarom afhankelijk van subjectieve normen.

Gedragsproblemen: hoe vaak, welke combinaties

Op de vraag hoe vaak gedragsproblemen voorkomen, loopt het antwoord sterk uiteen afhankelijk van de definitie van gedragsproblemen, de informant (ouder of leerkracht), de leeftijd van kinderen en de gebruikte instrumenten. Cijfers over gedragsproblemen lopen uiteen van 6 tot ruim 20 procent van de kinderen (Bub et al., 2007; Ince, 2008). Leerkrachten rapporteren meer gedragsproblemen dan ouders. Impulsiviteit, snel afgeleid zijn, opstandig en agressief gedrag kennen vooral een piek in de vroegschoolse jaren (Hill, Degnan, Calkins, & Keane, 2006).

Soms gaan impulsiviteit en tekorten in aandacht samen met overbeweeglijk, druk gedrag (het gecombineerde type Attention Deficit Hyperactivity Disorder) of met opstandig of agressief gedrag. Over het algemeen geldt: hoe breder het probleemgedrag, des te ernstiger de gevolgen voor aanpassing aan sociale en schoolse contexten (Gadow & Nolan, 2002). En ook: in hoe meer verschillende situaties een kind probleemgedrag vertoont, hoe ernstiger de gevolgen (Powell, Lochman, & Boxmeyer, in press).

Gedrag- en leerproblemen: kip of ei

Gedragsproblemen en onderpresteren of leerproblemen gaan vaak samen en beïnvloeden elkaar. In 1992 wierp Hinshaw in een overzichtstudie reeds de vraag op naar de samenhang tussen gedrag- en leerproblemen. Hij onderzocht empirisch bewijs voor vier mogelijkheden: ten eerste leerproblemen leiden tot gedragsproblemen, ten tweede gedragsproblemen leiden tot leerproblemen, ten derde leer- en gedragsproblemen beïnvloeden elkaar wederzijds, en ten slotte: beide problemen berusten op een andere onderliggende factor. Deze vraag is tot op heden nog niet definitief beantwoord. Dus alle vier verklaringen hebben een kern van waarheid.

Er is bijvoorbeeld bewijs voor de stelling dat leesproblemen tot gedragsproblemen leiden (Miles & Stipek, 2006). Frustratie en teleurstelling over eigen falen en gebrek aan succes maakt dat leerlingen afhaken bij schoolse activiteiten. Dit verklaart niet waarom gedragsproblemen zich ook op het schoolplein en thuis manifesteren.

Er is empirisch bewijs voor de stelling dat gedragsproblemen, met name hyperactiviteit en aandachtstekorten, voorafgaan aan en leiden tot lees- (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993) of leerproblemen (Arnold, 1997; Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca, & Lutz, 2003; Saudino & Plomin, 2007). Het verstorende gedrag beïnvloedt veelal de betrokkenheid bij de leertaak en de tijd die daaraan besteed wordt, hetgeen kan leiden tot onderpresteren. Verder beïnvloeden bij kinderen met ADHD tekorten in alertheid en geheugen de schoolprestaties in nadelige zin (Rapport, Scanlan, & Denney, 1999).

De mogelijkheid van de wederkerige beïnvloeding van gedrag- en leerproblemen krijgt relatief veel ondersteuning vanuit de recentere empirische literatuur. Bij deze verklaring spelen de leerkracht-leerlingrelatie en betrokkenheid bij, deelname aan en motivatie voor onderwijsactiviteiten een belangrijke rol (Stipek & Miles, 2008). Met name in de vroegschoolse fase zijn gedrag(sproblemen), de relatie met de leerkracht en betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten bepalend voor schoolaanpassing op lange termijn (Hamre & Pianta, 2001).

De vierde verklaring, een onderliggende factor die zowel leer- als gedragsproblemen beïnvloedt, lijkt eveneens aannemelijk. Een onderliggende basis van gedrags- en leerproblemen zou neuropsychologisch van aard kunnen zijn (Moffitt, 1993) en deels genetisch bepaald zijn (Saudino & Plomin, 2007). Kern hiervan is dat zowel leer- als gedragsproblemen teruggevoerd kunnen worden op aandacht- en remmingsproblemen, verbale tekorten en/of tekorten in cognitieve zelfsturing dan wel zelfcontrole. Een duidelijke aanwijzing is dat veel vormen van gedragsproblemen gezamenlijk voorkomen: dus zowel aandachtsproblemen als impulsiviteit en/of opstandig en/of agressief gedrag.

Aangezien niet alleen uitkomsten van studies verschillen naar studies, de informant (leerkracht of ouder), definities van lees-, leer- en gedragsproblemen, design en meettijdstippen van onderzoek, is een eenduidig antwoord voorlopig niet te verwachten. Het is belangrijk alert te blijven op onderliggende factoren, en waar gedrag- of leerproblemen zich voordoen, op mogelijke consequenties voor prestaties of gedrag in de klas. Bij kinderen die zowel gedrag- als leesproblemen hadden op 7-jarige leeftijd, verergerden hun problemen in de loop der tijd. En, naarmate kinderen ouder worden, wordt de samenhang tussen externaliserend probleemgedrag en leerproblemen sterker (Arnold, 1997).

Duidelijk is dat kinderen met gedragsproblemen niet optimaal van onderwijs profiteren. Bij de aanpak van gedragsproblemen dient rekening gehouden te worden met het creëren van een onderwijsomgeving die een goede sociale ontwikkeling en werkhouding bevordert én optimaal presteren mogelijk maakt. Voorkomen moet worden dat gedragsproblemen en teleurstellende schoolprestaties elkaar versterken. Bovenstaande onderzoeksbevindingen geven een aantal aspecten aan dat mogelijk beïnvloedbaar is binnen het onderwijs.

Succesvol gedrag in de klas: sociaal competente, betrokken en gemotiveerde kinderen

Voordat we ingaan op de achtergronden van gedragsproblemen is het goed stil te staan bij het tegendeel: sociaal competente, betrokken en gemotiveerde, en naar individuele mogelijkheden goed presterende leerlingen. Hoe worden kinderen succesvolle leerlingen? Onderzoek laat zien dat vooral intrede in het onderwijs een belangrijk moment is op weg naar een succesvolle schoolcarrière (Entwisle & Alexander, 1993; Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Cognitieve vaardigheden en gezinsachtergrond bij intrede in school zijn de belangrijkste voorspellers voor schoolsucces. Ladd en collegae (1999) beschrijven hoe deze twee voorspellers gedrag in de klas en deelname aan onderwijsactiviteiten direct en indirect beïnvloeden: Kinderen die bij schoolintrede coöperatief en vriendelijk zijn bij deelname aan activiteiten, bouwen met de leerkracht en klasgenoten goede relaties op. Deze goede relaties vormen een steunbron en bepalen weer toekomstige deelname aan onderwijsactiviteiten en toekomstige prestaties. Kinderen bij wie onvriendelijk en rond speelgoed 'bezitterig' gedrag overheerst, bouwen minder goede relaties op met de leerkracht en klasgenoten. Deze gedragingen leiden ertoe dat zij minder goede relaties en steunbronnen opbouwen, minder kans krijgen tot samenspel of samenwerking. Het zich afgewezen en buitengesloten voelen kan aanleiding zijn tot zich terugtrekken.

Niet alleen moeten leerkrachten juist bij kinderen met gedragsproblemen tot een ondersteunende relatie zien te komen. Ook moet er in een rijke onderwijsomgeving gewerkt worden aan het aanleren van sociaal competent gedrag en vaardigheid in zelfregulatie (Rimm-Kaufman et al., 2007). Zelfregulatievaardigheden die rond problematisch gedrag een rol spelen, liggen op het gebied van gedrag, zoals het kunnen opvolgen van instructies en verzoeken; op gebied van werkhouding (denk bijvoorbeeld aan inzet, doorzettingsvermogen en coöperatieve participatie; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008); en op gebied van emoties, zoals kunnen hanteren van boosheid.

Kortom, kinderen met onaangepast gedrag bouwen minder steunbronnen op en ervaren hindernissen bij het deelnemen aan onderwijsactiviteiten. Deze belemmeren goede prestaties (zie hierboven), tasten het zelfbeeld van de kinderen aan (Henricsson & Rydell, 2004), staan goede relaties op school in de weg (zie hieronder) alsmede het gevoel erbij te horen op school. Dit is meteen de kern van deze rede. Voor goed functioneren op school zijn zowel bepaalde kind- als leerkrachtkenmerken nodig. Deze kenmerken van kind en leerkracht structureren de start op school. De onderwijsomgeving die de leerkracht biedt, en de ervaringen die het kind en leerkracht tijdens de schoolloopbaan opdoen, kunnen elkaars kenmerken versterken of juist compenseren. Belangrijk is te onthouden dat er ontwikkeling mogelijk is en dat de leerkracht die ontwikkeling kan vergemakkelijken.

III OORZAKEN EN ACHTERGRONDEN VAN PROBLEEMGEDRAG

Er zijn twee onderzoekslijnen naar probleemgedrag van jonge kinderen. Allereerst is er een lijn die onderzoekt welke kind-, gezins- en omgevingskenmerken gedragsproblemen voorspellen. Kinderen die het meeste risico lopen op gedragsproblemen vertonen reeds vroeg verstorend gedrag in de klas. Hoogrisicokinderen kenmerken zich door een weinig taakgerichte of betrokken houding bij de activiteiten in de klas en een vijandige houding naar leeftijdsgenoten en leerkracht. Vaak is er sprake van onvoldoende emotionele en gedragsregulatie (Blair, 2002). Anderzijds is er een onderzoekslijn naar omstandigheden in de klas die in positieve of negatieve zin bijdragen aan gedragsproblemen. Het gaat dan om de leerkracht-leerlingrelatie (Hughes & Kwok, 2006) of aspecten van klassenmanagement die bijdragen aan rust en orde in de klas (Kern & Clemens, 2007), zoals duidelijkheid van gedragsregels en inoefenen daarvan. Een enkele keer komen deze twee onderzoekslijnen samen (Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Hamre & Pianta, 2001; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). We starten met een beschrijving van de bevindingen uit de eerste lijn.

Naar aanleiding van de problemen met Karel op school bekijkt de leerkracht een lijst met risico- en beschermende factoren voordat zij een gesprek met moeder aangaat over het gedrag van Karel thuis. Op basis van de gezinsvragenlijst ingevuld bij de aanmelding bij school weet ze het volgende: Karel is thuis het oudste kind. In het geval van Karel zijn er verschillende risicofactoren aanwijsbaar. Karel is een jongen, en hij is iets te vroeg geboren. Zijn ouders zijn gescheiden, vader is uit beeld, en moeder heeft het daar heel moeilijk mee gehad. Dat speelde rond de tijd van aanmelding van Karel bij school. Moeder was overbelast met de zorg rond drie jonge kinderen. Wel had ze veel steun aan haar familie die in de buurt woont. In zijn vroege kinderjaren was Karel beweeglijk, druk en veeleisend. Voor zijn moeder die er alleen voor stond, werd het gedrag van Karel soms teveel. Haar zus nam Karel soms mee, maar zij was erg toegeeflijk. Uit eigen ervaring weet de leerkracht dat leren op school Karel enige moeite kost.

Uit het gesprek met moeder blijkt dat het met haar een stuk beter gaat. Moeder heeft een vriend die het goed kan vinden met haar jongens. Wel vindt ze Karel thuis lastig en te vaak bozig. En ze vindt het moeilijk consequent te zijn. Voor de jongere kinderen gaat ze conflicten met Karel uit de weg.

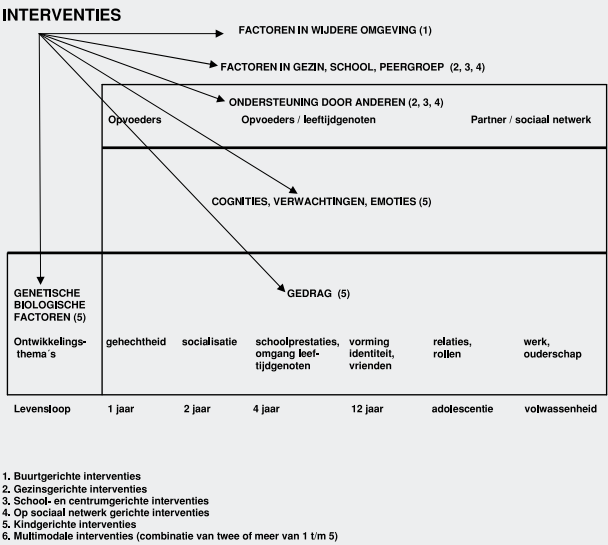
Risico- en beschermende factoren

Wat is de oorzaak van gedragsproblemen? Gedragsproblemen en -stoornissen blijken het best voorspelbaar uit een combinatie van kind- en omgevingskenmerken die elkaar in de loop van de tijd beïnvloeden en versterken, en die vaak een vroege basis hebben in de voorschoolse periode (Colder, Lochman, & Wells, 1997; Lochman, 2004). Deze onderzoeksbevindingen ondersteunen een transactioneel model (Sameroff, 1975).

Belangrijke kindfactoren zijn een moeilijk temperament, vooral veel negatieve emoties en afleidbaarheid, en een lage intelligentie. Het belang van temperament ligt vooral in het effect dat temperament heeft op anderen. Kinderen met een moeilijk temperament ontlokken heel andere reacties dan kinderen met een makkelijk temperament. Omgevingsfactoren die vaak geassocieerd worden met gedragsproblemen zijn bijvoorbeeld starre en negatieve opvoedingsinteracties (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000), ouders met psychologische problemen (met name depressie van moeder; Nelson, Stage, Duppong-Hurly, Synhorst, & Epstein, 2007) en conflicten of instabiliteit in het gezin (Lochman, 2004). Op het niveau van de omgeving zijn armoede en gedesorganiseerde leefomgevingen bekende risicofactoren die bijdragen aan gedragsproblemen (Powell et al., in press). Beschermende factoren kunnen daar waar risico optreedt een grote rol spelen bij het zich al dan niet manifesteren van gedragsproblemen. Zaken als een consistente en liefdevolle opvoeding en een hechte relatie met de leerkracht kunnen de werking van risicofactoren tegengaan (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003).

Veelal ligt er niet één oorzaak aan gedragsproblemen ten grondslag, maar is het een complex van factoren die in de loop van de tijd hun werking hebben. Uit onderzoek blijkt dat vooral de hoeveelheid risicofactoren waaraan een kind is blootgesteld voorspellend is voor gedragsproblemen (Jones, Forehand, Brody, & Armistad, 2002). Hoe meer risicofactoren in kind en omgeving, des te groter de kans op blijvende negatieve uitkomsten (Fergusson et al., 1996).

Figuur 1: Invloeden op kindontwikkeling en aangrijpingspunten voor interventies (Meij & Boendermaker, 2008)



Pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch onderzoek heeft grote groepen kinderen jarenlang in hun ontwikkeling gevolgd. Daarmee heeft men zicht gekregen op de ontwikkeling van probleemgedrag en daarin paden ontdekt, zogenaamde ontwikkelingstrajecten. Cruciaal is welke weg kinderen inslaan op keerpunten (Schaffer, 2004): een gunstig traject is er één dat nieuwe kansen biedt voor ontwikkeling; een ongunstig traject biedt juist minder kansen voor ontplooiing. Het intreden in de school is een voorbeeld van een dergelijk keerpunt (Alexander et al., 1993; Entwisle & Alexander, 1993). Het kind dat voor het eerst naar school gaat, treft daar activiteiten, materialen, een dagstructuur, en een volwassene met een bepaalde omgangswijze aan. Voor kinderen die al bekend zijn met dergelijke zaken is de overgang van het naar school gaan minder groot dan voor kinderen die er onbekend mee zijn. De wijze waarop kinderen zich door die eerste jaren heen slaan, heeft gevolgen voor hun schoolloopbaan. Daarmee kunnen consequenties van eerdere ervaringen geminimaliseerd worden. Als het kind er niet in slaagt die overgang op een goede manier te maken dan kan dit een negatief keerpunt zijn, wellicht een die ongunstige ervaringen uit de eerdere fase versterkt.

Parallel aan het denken in ontwikkelingstrajecten laat onderzoek van de afgelopen decennia in toenemende mate zien dat naast algemene uitspraken over positieve (warmte) of juist negatieve (conflict) kenmerken van de opvoedingsomgeving er ook differentiatie in voorspellingen is. Er is geen 'one size fits all' opvoeding voor alle kinderen. Verschillende typen kinderen hebben behoefte aan een andere vorm van ondersteuning of opvoeding. Zo leidt het bieden van warmte voor juist wat drukkere kinderen tot gewetensvorming (een voorloper van pro sociaal gedrag), terwijl teruggetrokken kinderen hiervoor juist controle en disciplineren behoeven (Kochanska, 1997). Het is belangrijk te weten wat werkt voor welk type kind. Naast de vraag welke factoren een rol spelen bij het ontstaan van gedragsproblemen, is er de vraag hoe deze factoren op elkaar inwerken.

Vroeg verstorend gedrag

Kinderen leren zich tijdens hun vroege kindjaren aanpassen aan de sociale omgangsregels. Waar dat bij kinderen in hun terrible two's nog tot het nodige opstandig en agressief gedrag leidt, nemen deze aanvaringen af naarmate kinderen ouder worden (Tremblay et al., 1999). Niet alle kinderen passen zich in hetzelfde tempo aan. Mede daarom zijn er grote verschillen tussen kinderen als zij als vierjarigen de basisschool binnenkomen. Met betrekking tot gedragsproblemen geeft onderzoek naar ontwikkelingstrajecten aan dat er verschillende groepen zijn die verschillende paden volgen, waarbij een klein deel van de jonge kinderen met probleemgedrag een consistent patroon van gedragsproblemen over de jaren heen vertoont (Fergusson et al., 1996; Nagin & Tremblay, 1999; Shaw et al., 2003). Deze vroege starters tonen bij intrede in het onderwijs opstandig maar vaak ook agressief en vijandig gedrag naar klasgenoten en de leerkracht. Eveneens vanuit een levensloopperspectief maar gericht op uitval of drop-out, wordt benadrukt dat kinderen met persistente problemen bij intrede in het onderwijs weinig taakgericht en weinig betrokken zijn bij activiteiten (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001).

Onderzoek van Shaw en collegae (2003) naar ontwikkelingstrajecten bij jongens uit lage inkomensgezinnen, geeft naast 'early starters' nog een andere probleemgroep aan. Juist in de jonge leeftijd (2-8) heeft een derde van deze jongens milde gedragsproblemen die weliswaar verminderen in de loop der tijd maar duidelijk verhoogd blijven: vergelijkbaar met het niveau dat 2-jarige kinderen met matige gedragsproblemen vertonen. Voor het onderwijs is deze relatief grote groep belangrijk. Kinderen met verstorend gedrag blijken elkaar te versterken (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004; Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Ialongo, 1998; Werthamer-Larsson, Kellam, & Wheeler, 1991), een effect dat in de klas makkelijk tot een negatief klimaat kan leiden (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Ook neemt met het aantal moeilijke kinderen in de klas de kans toe dat deze een conflictueuze relatie met de leerkracht ontwikkelen (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008). Agressieve kinderen met leerproblemen die terechtkomen in een klas met veel agressieve kinderen, worden sterker door een dergelijke negatieve omgeving beïnvloed dan kinderen met minder problemen (Barth, et al., 2004). Dus ook kinderen met een verhoogd maar niet per se problematisch niveau van probleemgedrag, vormen een kwetsbare groep door transactionele processen in de klas.



Vroege onderkenning en screening

Vroege onderkenning van probleemgedrag is cruciaal voor zowel 'early starters' als kinderen met een verhoogd niveau van probleemgedrag. De vroege starters hebben een verhoogd risico op een antisociale gedragsstoornis op latere leeftijd, terwijl de groep met een verhoogd niveau van gedragsproblemen kan afglijden naar blijvende, zij het meestal minder ernstige gedragsproblemen. Belangrijk is dat, ook in het onderwijs, niet gewacht wordt totdat voorlopers van probleemgedrag uitmonden in gedragsproblemen of -stoornissen. In de literatuur wordt de benadering van kinderen met gedragsproblemen in het onderwijs gekarakteriseerd als een 'wait-to-fail' benadering (Albers, Glover, & Kratochwill, 2007). Zolang (gedrags)problemen niet al te ernstig zijn, krijgen kinderen weinig zorg. Pas bij ernstige problemen wordt actie ondernomen en dan is veelal verwijzing naar speciaal onderwijs onvermijdelijk. Het wachten totdat een kind gefaald heeft, kan ernstige gevolgen hebben. Problemen kunnen diep inslijpen en moeilijker behandelbaar worden. Belangrijk is daarom dat er systematisch wordt nagegaan welke kinderen in hoge mate risico lopen en dat vroege interventie wordt ingezet om de invloed van risicofactoren te beperken.

Vroege onderkenning van hoogrisicokinderen is alleen zinvol als deze onderkenning ook betrouwbaar, valide en accuraat is en voldoende voorspellende waarde heeft (Bennett et al., 1999). Informele leerkrachtobservaties zijn onvoldoende accuraat vanwege verschillen in verwachtingen tussen leerkrachten (Lloyd, Kauffman, Landrum, & Roe, 1991). Oordelen van leerkrachten worden betrouwbaarder en nauwkeuriger als er gestandaardiseerde middelen gebruikt worden (Elliott, Huai, & Roach, 2007). Een middel om onderkenning accurater te laten verlopen, is een trechtermodelachtige, stapsgewijze screeningsprocedure waarbij verschillende gedragslijsten en informanten (leerkrachten en ouders) worden ingezet (August, Realmuto, Crosby, & MacDonald, 1995; Kerr, Lunkenheimer, & Olson, 2007; Lochman, 1995). Hierbij is de eerste stap een weinig intensieve screening van een grotere groep, en de tweede stap een intensievere, uitgebreidere screening maar bij een kleiner aantal kinderen. Ook de combinatie van gedragsindicatoren die het kind toont in verschillende omgevingen (school en thuis) in combinatie met risicofactoren waaraan het kind is blootgesteld, kan bijdragen aan accuratere screening (Casat, Norton, & Boyle-Whitesel, 1999; Doctoroff & Arnold, 2004). Betrouwbare, valide, en liefst genormeerde instrumenten die te gebruiken zijn als screeningsinstrument op het gebied van gedragsproblemen zijn schaars. Toch laat onderzoek naar de nauwgezetheid en bruikbaarheid van vroege screeningsinstrumenten zien dat deze effectief zijn in het voorspellen van gedragsproblemen die vier tot vijf jaar later optreden (Hill, Lochman, Coie, Greenberg, & The Conduct Problems Prevention Research Group, 2004).

Vroege onderkenning en interventie

Vroege onderkenning heeft voorts alleen zin als het signaleren van risicokinderen vervolgens ook tot actie leidt. Van verschillende interventies bij kinderen met externaliserende problemen is inmiddels gebleken dat ze de ontwikkelingstrajecten van risicokinderen in positieve zin kunnen ombuigen (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999 en 2002; Raver, Jones, Li-Grining, Metzger, Champion, & Sardin, 2008). Momenteel staat de Respons to Intervention als aangrijpingspunt in de belangstelling. Centrale gedachte bij deze benadering is dat er pas aanleiding is om te denken over gedrag- en of leerproblemen nadat kinderen wier gedrag of resultaten te wensen overlaten zichtbaar niet reageren op acties om de leeromgeving effectiever te maken. Hierbij heeft de leerkracht een belangrijke rol (Gresham, 2005).

Behalve actie in school is ook het betrekken van ouders een belangrijk punt. Gezamenlijke betrokkenheid van thuis en school geldt als een beschermende factor (Gutman et al., 2003). Ouders dienen geïnformeerd te worden over de zorgen die er op school zijn rond een kind. Nagegaan moet worden of er draagvlak is voor een gezamenlijke aanpak (Arnold et al., 1999). Zo niet, dan is het in ieder geval frequent informeren van de ouder over de aanpak en de effecten ervan een eerste stap. Bij vragen van ouders over het gedrag kan de leerkracht verwijzen naar laagdrempelige opvoedingsondersteuning.

Kortom, kinderen die het meeste risico lopen op gedragsproblemen vertonen reeds vroeg verstorend gedrag op school. Een gunstige omgeving kan bescherming bieden en eraan bijdragen dat een minder ongunstig ontwikkelingstraject wordt ingezet. Accurate vroege signalering van verstorend gedrag en risicofactoren waaraan kinderen blootstaan, en vroege interventie, liefst samen met de ouders, kan de negatieve spiraal van afnemende betrokkenheid bij activiteiten in de klas, slechte schoolprestaties en negatieve zelfwaardering van deze kinderen tijdig doorbreken.

IV INVLOED VAN DE ONDERWIJSSITUATIE OP PROBLEMGEDRAG

Karel's leerkracht besluit zijn schoolrapporten van de afgelopen jaren door te nemen. De schoolloopbaan van Karel is wisselend verlopen, afhankelijk van welke leerkracht Karel had. Uit de schoolrapporten blijkt het volgende:

In de kleuterklas was Karel een druk mannetje, soms wat bazig naar andere kinderen. Net als veel jonge kleuters had hij gemakkelijk aanvaringen die hij oploste door te slaan en te schoppen. Hoewel zijn gedrag verbeterde wat betreft het vechten en bazig zijn, bleek in groep 2 dat zijn impulsiviteit het werken aan taken en spelen met andere kinderen belemmert.

In groep 3 blijkt Karel wat achter te blijven met leren lezen en rekenen. De leerkracht in groep 3 vraagt zich af of hij niet beter een jaar extra had kunnen kleuteren: Karel is nog zo speels en impulsief en heeft een korte aandachtsspanne. Karel is een handenbindertje, maar toch kan de leerkracht het goed met hem vinden. Hij gaat over naar groep 4.

Pas in groep 4 worden de problemen rond Karel beter zichtbaar en voor het eerst in het team besproken. De leerkracht geeft aan veel last en hinder van zijn gedrag te ervaren. De inzet en werkhouding, maar ook de contacten met andere kinderen schieten tekort, de prestaties houden niet over. De klachten worden met moeder besproken. De leerkracht vindt het lastig om een ingang te vinden voor verandering. Uiteindelijk gaat Karel na een moeizaam jaar toch over.

Ook leerkrachtfactoren, omstandigheden in de klas (klassenmanagement) en school (schoolklimaat, effectieve schoolleider) dragen in belangrijke mate bij aan het verminderen of juist verergeren van gedragsproblemen. Juist voor kinderen met een moeilijk temperament of die aan meer risico's blootgesteld zijn, is een ondersteunende en gestructureerde onderwijsomgeving van groot belang. Zoals we in het voorgaande gezien hebben, speelt de omgeving een belangrijke rol als het gaat om bescherming tegen risicofactoren waaraan het kind blootstaat. Ik bespreek hier twee aspecten: de relatie en onderliggende interacties tussen leerkracht en kinderen, en klassenmanagement.

Leerkracht-leerlingrelatie

Een belangrijk inzicht in de leerkracht-leerlingrelatie wordt gegeven door de hechtingstheorie (Bowlby, 1969). Volgens deze theorie leren kinderen tijdens hun eerste levensjaren op basis van ouder-kind-interacties bepaalde verwachtingen te hebben van de beschikbaarheid en responsiviteit van ouders. Dit verwachtingspatroon generaliseert zich naar andere belangrijke volwassenen als de leefwereld van het kind groter wordt. De verwachting bij kinderen dat volwassenen weinig beschikbaar zijn of inconsistent zullen reageren, beïnvloedt het gedrag van deze kinderen in negatieve zin, zelfs als deze volwassenen wel beschikbaar zijn en consistent reageren. Zo zullen onveilig gehechte kinderen juist in nieuwe situaties meer moeite hebben zich aan te passen. Maar als een veilige hechting met de leerkracht wel lukt, biedt deze weer nieuwe kansen voor het kind, hetgeen tot uitdrukking komt in een hogere mate van betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten dan bij onveilig gehechte kinderen (Connell & Wellborn, 1991).

Een leerkracht kan een ondersteunende of juist een conflictueuze relatie hebben met een leerling. Daarbij gaat het vooral om de balans tussen positieve en negatieve aspecten (zoals conflicten of afhankelijkheid) van de relatie. Een ondersteunende relatie met de leerkracht gaat samen met minder gedragsproblemen, betere prestaties, betere acceptatie door klasgenoten (Hughes & Kwok, 2006). Een conflictueuze leerkracht-leerlingrelatie in de onderbouw is gerelateerd aan een afname in pro sociaal gedrag en een toename in agressief gedrag in de jaren daaropvolgend, zoals gerapporteerd door leeftijdsgenoten (Birch & Ladd, 1998; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Terwijl voor kinderen die met ongewenst gedrag de school binnenkomen een nabije ondersteunende relatie leidt tot afname van ongewenst gedrag (Silver et al., 2005). Een conflictueuze leerkracht-leerlingrelatie in de vroegschoolse fase als gevolg van ongewenst kindgedrag ondermijnt ook betrokkenheid, inzet en schoolprestaties van het kind op lange termijn (Hamre & Pianta, 2001).

De leerkracht-leerlingrelatie is vooral van belang bij de voorspelling van gedragssuitkomsten van hoogrisicokinderen. Juist kwetsbare kinderen worden beïnvloed door hun ervaringen in de schoolse context en dan met name in de onderbouwjaren (Buyse et al., 2008; Hamre & Pianta, 2001; Silver et al., 2005). Een leerkracht die in staat is een ondersteunende relatie op te bouwen en te onderhouden met leerlingen met aanpassingsproblemen, biedt tijdens deze belangrijke overgang dus een buffer tegen een negatief ontwikkelingsverloop voor risicokinderen. Tegelijkertijd is het duidelijk dat kinderen met gedragsproblemen veel minder vaak een ondersteunende relatie met de leerkracht hebben (Hughes & Kwok, 2006). Daarom verkennen we de bouwstenen van de relatie, de dagelijkse interacties, tussen leerkrachten en kinderen.

Interactiepatronen: microniveau

In het kader van onderzoek naar de problemen van Karel komt een collegiale consulent Karel observeren in de klas. Ze hoeft niet te raden wie Karel is. Waar de leerkracht zich tot Karel wendt, is het vaak negatief. Als de leerkracht vasthoudt aan haar eisen over werk dat af moet, maakt Karel een vreselijke scène, die er uiteindelijk toe leidt dat hij een tijdje ter afkoeling naar groep 3 moet. Als de leerkracht al een positieve opmerking over Karel maakt, dan lijkt die aan hem voorbij te gaan.

De collegiale consulent vraagt zich af of de leerkracht ook weleens plezier heeft met Karel. De leerkracht, geconfronteerd met deze observatie, schrikt: dat heeft ze zich nooit gerealiseerd. Zij heeft zelf ook een aandeel in de problemen van Karel. Ze vindt het pijnlijk dat een ander ziet hoe negatief ze is tegenover Karel. Het valt de collegiale consulent ook op dat de klas rommelig en druk is. Dat commentaar heeft de leerkracht wel eerder van een collega gehad en wat dat betreft is het goed weer eens de puntjes op de i te zetten.

Uit het eerder genoemde temperamentsonderzoek bleek dat kindgedrag een substantiële invloed kan hebben op reacties van volwassenen. Onderzoek van Gardner (1994) naar moeder-kind-interacties laat zien dat er grote verschillen zijn in kind- en oudergedrag tussen peuters en kleuters met en zonder gedragsproblemen. Moeders van kinderen met gedragsproblemen initieerden minder interactie, droegen minder bij aan het op gang houden van een spelactiviteit en waren minder responsief. Interacties met gedragsprobleemkinderen kenmerkten zich door zeer frequente negatieve interacties. In ouder-kind-interacties die zich over een dag vele malen herhalen, raken deze interactiepatronen ingeslepen. Hoe kinderen zich gedragen laat ook leerkrachten niet onberoerd. Analooq aan interacties en relaties tussen ouders en kinderen met gedragsproblemen beïnvloeden gedragsproblemen de leerkracht-leerlinginteracties en op langere termijn de leerkracht-leerlingrelatie (Carr, Taylor, & Robinson, 1991; Sutherland & Morgan, 2003).

Carr, Taylor, & Robinson (1991) beschrijven hoe leerkrachten kinderen met probleemgedrag vaker straffen, maar deze leerlingen tijdens instructiemomenten ook uit de weg gaan. Vanuit de leertheorie bezien is het ongewenste gedrag van het kind voor de leerkracht een prikkel geworden die hij of zij het liefst vermijdt. Maar ook gewenst gedrag van deze leerlingen wordt vaker genegeerd door leerkrachten dan bij niet-problematische kinderen. Leerkracht-leerlinginteracties bij kinderen met gedragsproblemen bestaan voor meer dan 20 procent van de tijd uit negatieve interacties en minder dan 5 procent uit positieve interacties. Ook Van Acker, Grant en Henry (1996) vonden dat hoe de leerkracht zich gedraagt, afhankelijk is van de status van het kind (matig versus veel risico op agressief gedrag). Als kinderen met hoog risico op agressief gedrag zich vrijwillig aanmelden voor een klusje in de klas, reageren leerkrachten niet. Ook maken leerkrachten minder gebruik van herformulering van gedragsverzoeken bij negatief gedrag, maar geven ze deze kinderen meer reprimandes. Dergelijke reacties van leerkrachten lokken meer oncoöperatief gedrag van het kind uit.

Vanuit de leertheorie is veel aandacht uitgegaan naar consequenties van verstorend gedrag. Kinderen met verstorend gedrag lijken op korte termijn uit te zijn op aandacht van de leerkracht of klasgenoten of op ontsnappen aan taken en eisen. Leerkrachten zouden zich bewust moeten zijn dat straffen in feite ook een vorm van aandacht geven is, maar dan één die ongewenst gedrag in stand kan houden (Maag, 2001). Maar zelfs als het voor leerkrachten duidelijk is dat reageren op ongewenst gedrag tegemoet komt aan deze functies, valt het nog niet mee verstorend gedrag te negeren (Packenham, Shute, & Reid, 2004). Leerkrachten hebben immers ook met de andere kinderen uit de groep rekening te houden.

Patterson (1982) heeft vanuit de gezinsliteratuur zogenaamde ‘coercieve cycli’ beschreven. In deze cycli versterken kindgedrag en oudergedrag elkaar wederzijds negatief, totdat uiteindelijk de ouder toegeeft om de rust te laten weerkeren. Het feit dat de ouder toegeeft na escalierend probleemgedrag van het kind, versterkt het ongewenste gedrag van het kind. Het kind leert hiermee dat volhouden en laten escaleren van ongewenst gedrag (gillen, schelden, slaan, schoppen) loont. Het inslijpen van dergelijke gedragspatronen zorgt ervoor dat kinderen de verwachting ontwikkelen dat zij aan door de omgeving gestelde eisen kunnen ontsnappen door negatieve en escalerende reacties. Dergelijke escalerende interactiepatronen zijn gevonden tussen ouders en kinderen met een opstandige of antisociale gedragsstoornis, maar niet voor kinderen met ADHD (Burke, Padini, & Loeber, 2008). Uit het onderzoek van Burke en collegae bleek bovendien dat de invloed van de kinderen met gedragsstoornissen op ouders sterker was dan de invloed van ouders op de kinderen.

Dat ook leerkrachten gevangen kunnen raken in dergelijke negatieve en escalerende interactiepatronen is reeds uit onderzoek gebleken (Sutherland & Morgan, 2003; Sutherland & Oswald, 2005; Van Acker et al., 1996). Voor kinderen met gedragsproblemen en hun leerkrachten vormt dit een extra risico. Juist voor kinderen met gedragsproblemen kan een sensitieve leerkracht ertoe leiden dat kinderen zich in de kleuterfase beter aanpassen (Rimm-Kaufman et al., 2002).

Klassenmanagement

Effectief klassenmanagement draagt bij aan taakgedrag en aan positieve interacties in de klas. Effectief klassenmanagement wordt gekenmerkt door leerkrachten die duidelijke regels en routines vaststellen en communiceren, en actief toezien op de naleving ervan om daarmee onderwijzen en leren mogelijk te maken. Duidelijke instructie houdt kinderen bij de les. Andere aspecten van effectief klassenmanagement zijn frequente en positieve interacties tussen leerkrachten en kinderen, voldoende mogelijkheden om te reageren en te participeren, en snelle en vloeiende overgangen tussen activiteiten (Emmer & Stough, 2001). Leerkrachten anticiperen op probleemgedrag en weten verstorend gedrag te voorkomen door simpele gedragsregels en procedures (Raver et al., 2008).

Effectief gebleken benaderingen die voortborduren op effectief klassenmanagement zijn de responsieve klassenbenadering (Responsive Classroom Approach; Rimm Kaufman et al., 2007), Incredible Years Teacher Classroom Management training voor 3-6-jarigen (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008) en Taakspel, gebaseerd op de Good Behavior Game (zie Embry, 2002 voor een overzicht). Ook de positieve schoolbrede gedragsondersteuningsbenadering (Lewis & Sugai, 1999) lijkt veelbelovend.

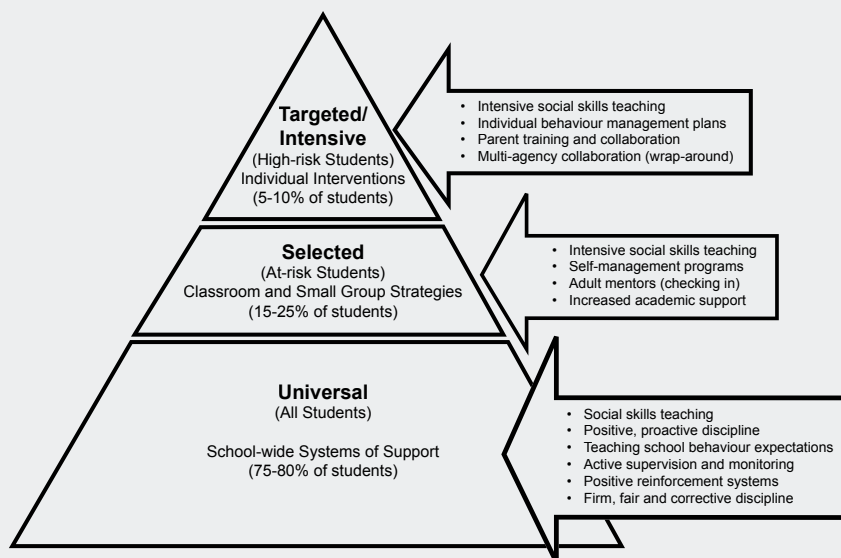
V WAT HELPT IN SCHOOL TEGEN GEDRAGSPROBLEMEN?

Samen met de collegiale consulent wordt besloten Karel een andere, rustigere plek in de klas te geven. De leerkracht zal in overleg met Karel nagaan op welke momenten stil werken beloond wordt. Om succes te bevorderen worden de komende twee weken intervallen van drie minuten gehanteerd tijdens groepsinstructie. De stille momenten worden voor Karel met een pictogram ondersteund. De leerkracht zal ook met Karel een teken afspreken waarmee ze hem onopvallend wijst op spreken door de les. Tegelijkertijd probeert de leerkracht meer variatie aan te brengen in de mogelijkheden om te reageren tijdens haar instructie. Ook houdt ze met een teken voor zichzelf bij op welke momenten ze Karel positief benadert. Tenslotte zal ze de komende twee weken bij twee collega's gaan observeren hoe die startmomenten hanteren.

Sociale competentie en zelfregulatie zijn belangrijke voorspellers voor gedrag in de klas én voor latere schoolprestaties (Ladd et al., 1999; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008). Bij de aanpak van gedragsproblemen willen we niet alleen dat ongewenst gedrag vermindert, maar ook dat kinderen meer gewenst gedrag laten zien: meer emotionele zelfregulatie, meer sociale competentie, een betere werkhouding (meer inzet, meer doorzettingsvermogen), meer betrokkenheid bij en deelname aan onderwijsactiviteiten en betere prestaties. Het is voor kinderen heel belangrijk om succes te ervaren. Niet alleen krijgen ze een positievere kijk op zichzelf, ook worden ze door successen uitgedaagd. Succeservaringen in het onderwijs maken leren leuker en stimuleren kinderen om mee te doen aan onderwijsactiviteiten en nieuwe kennis op te doen.

Voor de aanpak van gedragsproblemen op school wordt aangesloten bij het model van Sugai en collegae (Lewis & Sugai, 1999): 'Positieve gedragsondersteuning in de school'.

Figuur 2: Niveaus van positieve gedragsinterventie van Sugai, Horner, & Gresham (2002)



Dit model van 'Positieve gedragsondersteuning in de school' gaat uit van een preventieve schoolbrede, omvattende aanpak van gedragsproblemen door een combinatie van strategieën die uitgaan van effectief klassenmanagement, positieve gedragsinterventie en gedragsondersteuning. In plaats van op bestraffen ligt de nadruk op preventie en ondersteuning bij het aanleren van gewenst gedrag. Bovendien wordt de intensiteit van de aanpak afgestemd op de ernst van het probleemgedrag van leerlingen. Er worden teams gevormd (leerkracht, intern begeleider, schoolleider, collegiale consultant) om de brede range aan regelovertrekend gedrag aan te pakken. Ten slotte gaat deze benadering uit van beslissingen op basis van verzamelde gegevens over gedrag van leerlingen en leerkrachten ('data driven approach') en waar mogelijk van bewezen effectieve programma's.

Zoals in figuur 2 te zien is, zijn in het model van Sugai en collegae drie niveaus van effectieve interventies te onderscheiden. Allereerst is er ten behoeve van alle leerlingen vanuit een universele preventieve gedachte aandacht voor goed klassenmanagement: duidelijke regels, routines en procedures, actieve supervisie. Doel van deze aanpak is om optimaal presteren mogelijk te maken, om positieve interacties tussen leerlingen en de leerkracht te bevorderen en ongewenst gedrag te verminderen. Daarbij hoort ook sociale vaardigheden aanleren als onderdeel van het curriculum (Gresham, 2004). Belangrijk in deze aanpak is een goede start en heldere communicatie met alle kinderen in de klas. Regels, procedures en verwachtingen van goed gedrag worden niet alleen doorgesproken aan het begin van het jaar en zichtbaar gemaakt in de klas, maar ook herhaald en ingeoefend. In principe zou 80 procent van de leerlingen voldoende hebben aan een dergelijke aanpak om in de klas goed te kunnen functioneren.

Voor de overige 20 procent van de leerlingen zijn er aanvullende maatregelen nodig. Bij die 20 procent is er vaak sprake van risicofactoren. Deze kinderen reageren onvoldoende op de universele maatregelen. Het doel voor deze groep is om ongewenst gedrag, de mogelijkheden ertoe en de bekrachtiging ervan te beperken en hun effectieve prosociale gedragsrepertoire uit te breiden. Mogelijke interventies zijn instructie in kleine groepjes om tekorten in sociale of schoolse vaardigheden te verminderen en succeservaringen te bevorderen, of individuele beloningssystemen. Hierbij worden Respons to Intervention aanpakken gehanteerd waarbij het streven is voor een beperkte groep leerlingen de leeromgeving verder te optimaliseren middels laagdrempelige interventies.

De beperkte groep die niet reageert op deze meer intensieve benadering (1-5%) krijgt na een gedragsanalyse geïndiceerde interventies waarmee gepoogd wordt om de frequentie, intensiteit en complexiteit van hun disfunctioneren te verminderen. Deze drie niveaus van aanpak zijn geen geïsoleerde ondernemingen van leerkrachten in hun eigen lokaal en klas. Belangrijk is dat schoolteams het eens worden over het verbeterplan, voldoende gemotiveerd zijn en ondersteund worden bij de uitvoering van een dergelijk nieuw systeem. Een schoolbrede en langdurige aanpak horen tot de implementatie-eisen (Rimm-Kaufman et al. 2007; Greenberg et al., 2000). De aandacht van het lectoraat gaat uit naar de eerste twee niveaus.

Komen we terug op de eerder gestelde vragen: Wat hebben leerkrachten nodig om enerzijds (milde) gedragsproblemen effectief aan te pakken en anderzijds te bevorderen dat kinderen met milde problematiek toch optimaal presteren? Een effectieve aanpak van gedragsproblemen vraagt om vroegtijdige onderkenning en aanpak van risicokinderen en om optimalisering van een positieve en stimulerende leeromgeving. Hierbij heeft de leerkracht een centrale rol. Leerkrachten hebben kennis en vaardigheden nodig om accuraat vroegtijdig risicokinderen te signaleren, effectief klassenmanagement te hanteren en positieve gedragsondersteuning te bieden, met name voor leerlingen die negatief gedrag uitlokken. Ook vraagt een effectieve aanpak van leerkrachten dat zij goede contacten met ouders van risicokinderen onderhouden. Veel hangt af van de bereidheid van leerkrachten om naar zichzelf te kijken en hun kennis en handelingsrepertoire uit te breiden. Wat nodig is om het leren van leerkrachten te optimaliseren is in wezen hetzelfde als voor leerlingen: een veilig schoolklimaat waarin een duidelijke visie door schoolleider, leerkrachten en ondersteunend personeel gedeeld wordt. Daaraan kan toegevoegd worden het idee van levenslang leren: elke leerkracht blijft levenslang leren.

Opvattingen van leerkrachten vormen het fundament van hun handelen (Jordan, Kircaali-Iftar, & Diamon, 1993). Met vanuit het lectoraat aangereikte kennis wordt gepoogd opvattingen van leerkrachten rond gedrag te verbreden van kindgedrag naar interactiemodel, en van reactief naar proactief handelen door de leerkracht. Aangezien een ondersteunende attitude op zich onvoldoende garantie biedt voor ondersteunend handelen jegens leerlingen met zorgbehoeften (Almog & Shechtman, 2007) is het noodzakelijk dat leerkrachten op basis van concreet, liefst videomateriaal nagaan wat er in hun eigen handelen wellicht vatbaar is voor verbetering. Daarbij staan twee punten centraal: in hoeverre is een positieve proactieve benadering in het handelen van de leerkracht zichtbaar, en in hoeverre weten zij de valkuil van de negatieve interactiecyclus te vermijden.



VI VISIE OP DOMEIN EN INHOUD VAN HET LECTORAAT ‘GEDRAG- EN LEERPROBLEMEN’

Context

Het lectoraat ‘Gedrag- en leerproblemen’ heeft als primaire doelstelling een bijdrage te leveren aan optimalisering van onderwijs aan (jonge) risicoleerlingen. Dit lectoraat sluit aan bij de actuele groei van het aantal leerlingen dat binnen het onderwijs zorg behoeft enerzijds, en anderzijds bij de behoefte van de overheid een continuüm van passende en kwalitatief hoogwaardige zorg aan te bieden binnen een flexibele onderwijsstructuur (zogenaamd passend onderwijs). Een meer flexibele onderwijsstructuur vraagt om verdere professionalisering en ondersteuning van leerkrachten, interne en externe begeleiders en schoolleiders, zittend en op te leiden personeel. Bij de zorgverbreding in het reguliere basisonderwijs worden vooral vragen van leerkrachten over gedragsproblemen, al dan niet in combinatie met leerproblemen of leerachterstand van leerlingen verwacht. Zo geeft Keesenberg (2008) rond passend onderwijs aan dat er drie behoeften op het gebied van professionalisering prevaleren: omgaan met gedragsproblemen, klassenmanagement en betrekken van ouders. Deze drie gebieden liggen in elkaars verlengde.

Inhoud

Gedragsproblemen in het onderwijs is een breed domein. Dit lectoraat zet in op verdieping binnen dit domein, namelijk vroegtijdige signalering en aanpak van gedragsproblemen bij (jonge) risicoleerlingen in de klas, al dan niet in combinatie met leerachterstand en leerproblemen. Deze afbakening past in het streven van de overheid om ook in het onderwijs meer op preventie in te zetten. Vroege signalering kan aanzet zijn tot tijdig bijsturen van gedrag van zowel leerling als leerkracht. Vroege signalering van gedragsproblemen heeft ook als doel betrokkenheid van de leerling en diens ouders bij het onderwijs en diens prestaties op de school te optimaliseren. Dit vereist van leerkrachten en andere betrokkenen in school kennis over gedragsproblemen, vroege signalering, aanpak en effectiviteit evenals handelingsbekwaamheid. In het verlengde daarvan wordt gewerkt aan professionaliseringstrajecten voor leerkrachten op het gebied van vaardigheden in signalering (kwaliteit, timing, bruikbare instrumenten en protocollen) en aanpak (verbeteren van positieve ondersteuningsvaardigheden en klassenmanagement van leerkrachten, gesprekvoering met ouders). Ook wil het lectoraat bijdragen aan praktijkgericht onderzoek waarbij opvattingen, adequaat handelen van leerkrachten, en zorgvuldige implementatie van betrouwbare, valide en bewezen effectieve instrumenten, procedures of methoden centraal staan. Bij deze implementatie hoort ook onderzoek naar en kennis over randvoorwaarden in de klas en in de school die nodig zijn. Het lectoraat richt zich dus zowel op kennis en handelen van leerkrachten als op de kwaliteit van ingezette middelen/interventies. Zo wil het lectoraat bijdragen aan professionalisering van leerkrachten en intern begeleiders in de regio Twente.

Onderzoeksvragen

De eerste fase van onderzoek zal zich richten op inventarisatie van signalering en aanpak met als centrale vragen: hoe ziet de praktijk van vroege signalering en aanpak van gedragsproblemen eruit, welke ondersteuningsbehoeften geven leerkrachten en andere betrokkenen aan, welke opvattingen spelen daarbij een rol? Wat zijn volgens de vakliteratuur essentiële elementen van vroegtijdige signalering en aanpak van gedragsproblemen? Op basis daarvan hopen we een aantal 'good practices' te kunnen beschrijven.

De volgende fase zal gericht zijn op een beperkt aantal kleine kortdurende experimenten waarmee verbeteringen op het gebied van signalering en aanpak van gedragsproblemen worden uitgetest in de praktijk. Het gaat dan om het plannen en uitvoeren van verbeteringen rond signalering, positieve gedragsondersteuning, klassenmanagement en oudercontacten, zoals die voor de gemeente Enschede in voorbereiding zijn. Maar juist ook gaat het om het vaststellen van en reflecteren op resultaten en randvoorwaarden om op basis daarvan verbeteringen aan te passen ('learning from data'). Op basis van de resultaten uit deze fase moet in samenspraak met deelnemers uit het veld duidelijk worden of, hoe, en voor wie verdere verspreiding van de kennis en vaardigheden uit de eerste twee fasen moet plaatsvinden en hoe we verbeteringen vasthouden.

Uit onderzoek naar de toename van leerlingen met ernstige gedragsproblemen in het primair onderwijs van Grietens en collegae (2006) blijkt dat er nog weinig zicht is op vragen die er leven bij leerkrachten en scholen rond de aanpak van gedragsproblemen. Als uiteindelijke doel wordt daarom voorlopig gehanteerd: leerkrachten zodanig toe te rusten dat zij met name bij (jonge) risicokinderen op basis van de juiste kenmerken, systematisch en met kwalitatief goede middelen vroegtijdig gedragsproblemen kunnen signaleren, en een systematische en effectieve aanpak van gedragsproblemen kunnen hanteren.

Partners

Dit lectoraat wil bijdragen aan professionalisering van (aankomend) docenten uit het regulier onderwijs op het gebied van omgang met gedragsproblemen, klassenmanagement en contacten met ouders. Een belangrijk middel hierbij is praktijkgericht onderzoek door de kenniskring. Onder meer via Twentse initiatieven Passend Onderwijs, die met de groep van Ad Kappen wordt vormgegeven, en het Raak-project met Henk Ritzen en Kees Vernooy. Hbo-docenten die lid zijn van de kenniskring participeren in praktijkgericht onderzoek. De kennis en vaardigheden die zij opdoen, wordt via de vakgroepen doorgegeven aan collegae. De kennis en ervaringen die andere kenniskringleden, namelijk die van Expertis Onderwijsadviseurs en het onderwijsveld, opdoen moeten binnen het onderwijsveld bekendheid krijgen. Door middel van lokale, regionale dan wel landelijke bijeenkomsten en (werk)conferenties en door publicaties worden nieuwe kennis en inzichten aan het praktijkveld gegenereerd en doorgegeven. Naast kennisoverdracht voor professionals via bijeenkomsten, ondersteuningsteams, conferenties, fact sheets en vakpublicaties wordt gestreefd naar laagdrempelige overdracht via massamediale weg (kranten, tijdschriften).

Het lectoraat is ingebed in het Digitaal Kenniscentrum Onderwijsvragen Twente. Hierbij wordt in samenwerking met de Bibliotheek Hengelo een 1-loketfunctie voor onderwijs verzorgd. Er wordt vraaggestuurd kennis geleverd aan ouders, opvoeders, instellingen en organisaties; kennis wordt vergroot door middel van onderzoek en bestaande kennis wordt verzameld en toegankelijk gemaakt. Vanuit dit kenniscentrum worden vragen gesteld wellicht vanuit andere invalshoeken dan vanuit de opleiding. Deelname aan dit Digitaal Kenniscentrum maakt het mogelijk kennis en inzichten voor een breder publiek toegankelijk te maken.

Ten slotte zijn externe adviseurs belangrijke partners. Voor bovenstaande projecten is er samenwerking met prof. dr. P.P.M. Leseman (Universiteit Utrecht) en worden prof. dr. J.E. Lochman (University of Alabama, director of Center for Prevention of Youth Behavior Problems) en dr. M. Dynarski (Mathematica Policy Research Princeton, USA) geconsulteerd.

Bijdrage aan het curriculum

Meer gerichte aandacht binnen het pabocurriculum rond gedragsproblemen moet ertoe leiden dat toekomstige leerkrachten goed zijn voorbereid op de groep risicokinderen, en dat zij kunnen inschatten welke bijdrage zij als leerkrachten leveren. Van kennis en vaardigheden die volgens de kenniskring voldoende urgentie, pregnantie of relevantie hebben voor de opleiding, wordt opname in het curriculum nagestreefd. Het is de taak van leerkrachten om de leeromgeving en hun eigen handelen zodanig aan te passen, dat een positief schoolklimaat voor alle kinderen mogelijk is. Vooral met betrekking tot klassenmanagement, positief gedrag jegens kinderen met uitdagend gedrag, en oudercontacten zijn modeling, training en consultatie van belang. Daar kan niet vroeg genoeg mee begonnen worden. In het curriculum moet er veel aandacht zijn voor het inoefenen van de positieve ondersteuningsvaardigheden. Het gaat hierbij om het primaire proces tussen leerkracht en risicoleerling. Dit primaire proces hoort centraal te staan in het onderwijs en de opleiding van toekomstige leerkrachten.

DANKWOORD

Henk Mulders, Manon Ketz en Dea Knol: dank voor het in mij gestelde vertrouwen en de plezierige samenwerking. Henk en Manon: ook dank voor jullie anticiperende houding, die maakt dat de contacten en de bereidheid in het veld om met dit lectoraat samen te werken optimaal zijn. Ad Kappen van Consent en Jos Sprakel van SKOE voor hun open en collegiale houding die het voor mij als nieuwkomer in Twente makkelijk maakt om in te voegen zonder op te dringen. Ben Sniijders dank voor zijn werk achter de schermen om het Digitaal Kenniscentrum Onderwijsvragen Twente op te bouwen. Gabi Brühne voor haar ondersteuning bij een snelle inzet van kenniskringleden zonder dat het onderwijs daardoor geschaad wordt.

In korte tijd hebben maar liefst vier mensen zich aangemeld voor de kenniskring: Alice Bekke, Gerdie Deterd Oude Weme, Elsbeth Ruitkamp en Anneke de Jong: wat fijn dat jullie zo enthousiast zijn en ik zie uit naar onze samenwerking.

Ook wil ik scholen, directeuren en leerkrachten en medewerkers van SSTS in Twente bedanken; zij ontvingen mij gastvrij en gaven me een kijkje in hun onderwijs- en ambulante begeleidingskeuken. Collega's van Hogeschool Edith Stein: dank voor de open en vriendelijke ontvangst van "die lekkere toraten".

Prof. dr. Paul Leseman bedank ik voor zijn onvoorwaardelijke bereidheid elke keer weer over mijn schouder mee te kijken ondanks zijn drukke agenda, en ook voor zijn hoogwaardige en constructieve feedback. Collegae van de Universiteit Utrecht dank voor de interesse in mijn lectorenbestaan, al is die ver van jullie bed. Rianne Gijzen bedank ik voor haar ondersteuning als student-assistente, waarbij zij buitengewoon veel werk heeft verzet rond het opzoeken, uitprinten en ordenen van de literatuur. Rianne, ik zal je missen.

Medelectoren Kees Vernooij ('Doorlopende leerlijnen: effectief taal- en leesonderwijs') en Henk Ritzen ('Onderwijsarrangementen in een maatschappelijke context'): dank voor de collegiale samenwerking die er vanaf mijn start als lector was en het delen van kennis. Ellen van den Berg, Petra Fisser en Martine Delfos: dank voor de goede discussies over het kennisinstituut dat de Hogeschool Edith Stein moet gaan worden.

Vrienden, bedankt voor jullie meedenken over de beslissing om lector te worden en jullie belangstelling voor mijn verhalen uit Hengelo. Familie, in het bijzonder mijn tweelingzus Marguéríte: elke keer kan ik mijn verhaal bij jullie kwijt en leven jullie mee. Mijn gezin, Wim, Lucas en Simon: Wim, je hielp me bij het verbreden van mijn carrièreperspectief en daar heb je nu behoorlijk wat ongemak van. Desondanks geef jij volop ondersteuning zodat ik mijn werk goed en met plezier kan doen. Lucas en Simon, jullie moeten me wat vaker missen nu ik naar Hengelo afreis, maar jullie gunnen me dat van harte. Bedankt lieve jongens!

Dr. Cathy van Tuijl

REFERENCES

- Albers, C. A., Glover, T. A., & Kratochwill, T. R. (2007). Introduction to the special issue: How can universal screening enhance educational and mental health outcomes. *Journal of School Psychology, 45*, 113-116.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*, 801-814.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*, 760-822.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 115-129.
- Arnold, D.H. (1997). Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: A preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18* (3), 317-330.
- Arnold, D. H., Ortiz, C., Curry, J. C., Stowe, R. M., Goldstein, N. E., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (1999). Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology, 27*(5), 589-598.
- August, G.J., Realmuto, G.M., Crosby, R.D., & MacDonald, A.W. (1995). Community-based multiple-gate screening of children at risk for conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 23* (4), 521-544.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*, 115-133.
- Bennett, K.J., Lipman, E.L., Brown, S., Racine, Y., Boyle, M. H., & Offord, D. R. (1999). Predicting conduct problems: Can high-risk children be identified in kindergarten and grade 1? *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 67* (4), 470-480.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34* (5), 934-946.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57* (2), 111-127.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss*. London: Penguin books
- Bub, K. L., McCartney, K., & Willett, J. B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: A latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 653-670.
- Burke, J. D., Pardini, D. A., & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 679-692.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Carr, E. G., Taylor, J. C., & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24* (3), 523-535.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*, 467-488.
- Casat, C. D., Norton, H. J., & Boyle-Whitesel (1999). Identification of elementary school children at risk for disruptive behavioral disturbance: Validation of a combined screening method. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38* (10), 1246-1253.

- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (3), 261-274.
- Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251-263.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for conduct problems: I The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast track prevention trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 3-59.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M.Gunnar & L.A.Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 22, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doctoroff, G. L. & Arnold, D. H. (2004). Parent-rated externalizing behavior in preschoolers: The predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (4), 813-818.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36, 413-432.
- Egger, H. L., Kondo, D., & Angold, A. (2006). The epidemiology and diagnostic issues in preschool attention-deficit/hyperactivity disorder. *Infants & Young Children*, 19(2), 109-122.
- Elliott, S.N., Huai, N., & Roach, A.T. (2007). Universal and early screening for educational difficulties: Current and future approaches. *Journal of School Psychology*, 45, 137-161.
- Embry, D.D. (2002). The good behaviour game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5, 273-297.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.
- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S. & Lutz, M. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review*, 32, 185-203.
- Farmer, E.M.Z., Compton, S.N., Burns, B.J., & Robertson, E. (2002). Review of the evidence base for treatment of childhood psychopathology: Externalizing disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 1267-1302.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1996). Factors associated with continuity and changes in disruptive behaviour patterns between childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(5), 533-553.
- Gadow, K. D. & Nolan, E. E. (2002). Differences between preschool children with ODD, ADHD, and ODD+ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (2), 191-201.
- Gardner, F. (1994). The quality of joint activity between mothers and their children with behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 935-948.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2000). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. Gevonden op http://www.pde.state.pa.us/svcs_students/lib/svcs_students/Chapter12PreventingMentalHealthDisorders.pdf, 18 november 2008.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.

- Gresham, F. M. (2005). Response to intervention: An alternative means of identifying students as emotionally disturbed. *Education and Treatment of Children*, 28(4), 328-344.
- Grietens, H., Ghesquière, P. & Pijl, S. J. (2006). Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking. Eindrapport. Onderzoek in opdracht van de programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Gevonden op <http://www.lvc3.net/docs/af7cdead-9c26-7a28-e2c4-c03fb68e2ead.pdf>, 24 juni 2008.
- Gutman, L.M., Sameroff, A.J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777-790.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913-928.
- Hill, L. G., Lochman, J. E., Coie, J. D., Greenberg, M. T., & The Conduct Problems Prevention Research Group (2004). Effectiveness of early screening for externalizing problems: Issues of screening accuracy and utility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 809-820.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111 (1), 127-155.
- Hughes, J. N. & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Ince, D. (2008). Cijfers over gedragsproblemen. Nederlands Jeugdinstituut: Dossier gedragsproblemen, gevonden op: http://www.nederlandsjeugdinstituut.nl/nji/dossierDownloads/Cijfers_gedragsproblemen.pdf, versie juli 2008.
- Jones, D. J., Forehand, R., Brody, G. & Armistad, L. (2002). Psychosocial adjustment of African American children in single-mother families: A test of three risk models. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 105-115.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C. T. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40(1), 45-62.
- Keesenberg, H. (2008). *Passend onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Jafar, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10 (2), 165-185.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65-75.
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: a longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28 (10), 967-975.
- Kochanska, G. K. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33, 228-240.

- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 96-104.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.
- LCTI, Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling (2006). *De groei van de deelname aan cluster 4: opvattingen over oorzaken en groeibeperkende maatregelen*. Gevonden op www.minocw.nl/documenten/25819a.pdf, 24 juni 2008.
- Lewis, T. J. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31 (6), 1-24.
- Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Landrum, T. J., & Roe, D. L. (1991). Why do teachers refer pupils for special education? An analysis of referral records. *Exceptionality*, 2, 115-126.
- Lochman, J. E. (1995). Screening of child behavior problems for prevention programs at school entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 549-559.
- Lochman, J. E. (2004). Contextual factors in risk and prevention research. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (3), 311-325.
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67(2), 173-186.
- Meij, H. & Boendermaker, L. (2008). Oorzaken en achtergronden van een problematische ontwikkeling. Nederlands jeugdinstituut: Dossier gedragsproblemen, gevonden op <http://www.jeugdinterventies.nl/eCache/DEF/1/09/528.html>, versie juli 2008.
- Meijer, C. J. W. (2001). Inclusive education and effective classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education. Gevonden op http://www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm, 27 augustus 2008.
- Miles, S. B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77 (1), 103-117.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Nelson, J.R., Stage, S., Duppong-Hurly, K., Synhorst, L. & Epstein, M.H. (2007). Risk factors predictive of problem behaviour of children at risk for emotional and behavioural disorders. *Exceptional Children*, 73, 367-379.
- OCW (2008). Voortgang Kwaliteitsagenda PO. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Gevonden op <http://www.passendonderwijs.nl/files/media/historie/2008/TKjuni08brief%20Passend%20onderwijs.pdf>, 24 juni 2008
- Packenham, M., Shute, R., & Reid, R. (2004). A truncated functional behavioral assessment procedure for children with disruptive classroom behaviors. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 9-25.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, L. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pierce, E. W., Ewing, L. J., & Campbell, S. B. (1999). Diagnostic status and symptomatic behavior of hard-to-manage preschool children in middle childhood and early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (1), 44-57.

- Powell, N.R., Lochman, J.E., & Boxmeyer, C.L. (in press). The prevention of conduct problems.
- Rapport, M.D., Scanlan, S.W., & Denney, C.B. (1999). Attention-deficit/hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of dual developmental pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1169-1183.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L., (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10-26.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470.
- Rimm-Kaufman, S.E., Fan, X., Chiu, Y.J., & You, W. (2007). The contribution of the Responsive Classroom Approach on children's academic achievement: Results from a three year longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45, 401-421.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18, 65-79.
- Saudino & Plomin, (2007). Why are hyperactivity and achievement related? *Child Development*, 78, 972-986.
- Schaffer, H.R. (2004). *Introducing Child Psychology*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Shaw, D.S., Bell, R.Q., & Gilliom, M. (2000). A truly early starter model of antisocial behaviour revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 155-172.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M. & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39 (2), 189-200.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Stipek, D. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79 (6), 1721-1735.
- Sugai, G., Horner, R.H., & Gresham, F.M. (2002). Behaviorally effective school environments. In M.R.Shinn, G. Stoner, & H.M. Walker (Eds.), *Interventions for academic and behaviour problems: preventive and remedial approaches* (pp. 315-350). Silver Spring, MD: national Association for School Psychologists.
- Sutherland, K. S. & Morgan, P. L. (2003). Implications of transactional processes in classrooms for students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 48(1), 32-37.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., Boivin, M., Zoccolillo, M. Montplaisier, J., & McDuff, P. (1999). The search for the age of onset of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 8-23.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 67-77.
- Van Acker, R., Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children*, 19, 316-334.
- Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., & Crijnen, A. A. M. (2003). Screening for disruptive behavior syndroms in children: The application of latent class analyses and implications for prevention programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (2), 353-363.

- Vujic, S., Koning, P., Webbink, D. & Martin, N. (2008). *The effect of human conduct disorder on human capital. CPB Discussion paper, no. 113*. The Hague, The Netherlands: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471-488.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S., & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19 (4), 585-602.

Per 1 september 2008 is mevrouw dr. Cathy van Tuijl benoemd tot lector 'Gedrag- en leerproblemen: vroegtijdige onderkenning en aanpak van jonge risicokinderen'. Met dit lectoraat willen Hogeschool Edith Stein/OCT en Expertis Onderwijsadviseurs een bijdrage leveren aan de kennisontwikkeling op het gebied van gedrag- en leerproblemen en aan de professionalisering van (aankomende) leerkrachten voor het primair onderwijs.

Mevrouw dr. Cathy van Tuijl is klinisch pedagoog. Zij is deskundig op het gebied van de vroege kindontwikkeling en opvoeding, en op het gebied van ontwikkelingsstimulering en opvoedingsondersteuning.

Zij werkt inmiddels ruim 20 jaar bij het Instituut voor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht. Ze geeft onder meer onderwijs binnen de Master Jeugdzorg afdeling Preventie, en ontving in 2004 de 'Docentenstimuleringsprijs' voor haar bijdrage aan de opzet van de cursus 'Culturele diversiteit in Opvoeding en Onderwijs'. De laatste vijftien jaar deed ze onder meer onderzoek naar langetermijneffecten van het stimuleringsprogramma 'Opstap' op schoolresultaten van allochtone kleuters en naar de ontwikkeling van zelfregulatie bij jonge kinderen. Zij is pleitbezorger voor preventie en voor onderzoek naar en gebruik van bewezen effectieve middelen.



UITDAGENDE KINDEREN TIJDIG IN BEELD

Lectorale intreerede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector 'Gedrag- en leerproblemen.'

Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis
Onderwijsadviseurs, Hengelo (O)

Dr. Cathy van Tuijl

Woensdag 18 maart 2009



Digitaal Kenniscentrum Onderwijsvragen Twente

Informatie nodig over passend onderwijs? Belangstellenden kunnen vanaf 18 maart 2009 surfen naar www.onderwijsvragentwente.nl van het Digitaal Kenniscentrum Onderwijsvragen Twente. Dit kenniscentrum is één van de activiteiten van de Twente School of Education, waarvan Hogeschool Edith Stein deel uitmaakt. In het kenniscentrum wordt ook samengewerkt met Bibliotheek Hengelo, Expertis Onderwijsadviseurs en regionale Expertisecentra Het Maatman, SSTS en EduKint. Bibliotheek Hengelo zorgt voor de eerste vraagopvang, maakt de kennis digitaal toegankelijk en stelt alle materialen via haar catalogus beschikbaar. Het lectoraat 'Gedrag- en leerproblemen' is bij het kenniscentrum betrokken doordat de lector, samen met haar kenniskring, specifieke onderwijsvragen van het publiek zal beantwoorden. Met name wanneer deze vragen leiden tot onderzoek. De hierdoor verkregen kennis verrijkt het kenniscentrum en is via de website toegankelijk voor een breder publiek.