afstudeeronderzoek naar

'De beleving van gedragsproblemen in het onderwijs'

door Daniël Çakiçi

Deventer, 2016

AUTEUR

Naam	Dhr. Daniël Çakiçi
Studentnummer	135335
E-mailadres	135335@student.saxion.nl

OPLEIDING

Instelling	Saxion Hogescholen, Deventer
Academie	Academie Mens & Arbeid (AMA)
Opleiding	Toegepaste Klinische Psychologie

BEGELEIDERS

Eerste begeleider	Dhr. R. Rohde
Tweede begeleider	Mevr. dr. M.O. Hartendorp

OPDRACHTGEVER

Organisatie	Helicon Opleidingen MBO Den Bosch
Praktijkbegeleider	Dhr. D.-J. de Jong, zorgcoördinator MBO Den Bosch

VOORWOORD

Voor u ligt de scriptie ‘De beleving van gedragsproblemen in het onderwijs’. In opdracht van Helicon Opleidingen MBO Den Bosch heb ik onderzoek verricht naar de wijze waarop de coaches gedragsproblemen ervaren en hoe zij daarmee omgaan. Dit onderzoek en de rapportage hiervan zijn uitgevoerd in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Toegepaste Klinische Psychologie aan Saxion Hogescholen te Deventer.

Het tot stand komen van dit onderzoek bleek geen eenvoudige opgave. Voor mij was perfectionisme het grootste struikelblok. Zo heb ik achteraf veel informatie moeten schrappen om het verslag leesbaar te houden. Ook moest ik mijn vrees voor statistiek onder ogen zien. Gelukkig stonden mijn onderzoeksbegeleiders, dhr. R. Rohde en mevr. M.O. Hartendorp, voor mij klaar. Graag bedank ik hen voor de ondersteuning en kritische blik tijdens dit proces.

Tevens wil ik de zorgcoördinator van Helicon Opleidingen MBO Den Bosch, dhr. D.-J. de Jong, bedanken voor de mogelijkheid om bij de organisatie af te studeren. Hij toonde veel belangstelling in dit onderzoek en had veel geduld tijdens het onderzoeksproces. Ook wil ik de coaches bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek. Zonder hun tijdsinvestering zou dit onderzoek niet mogelijk zijn geweest.

Tot slot bedank ik mijn zus, mevr. E. Hof, voor haar feedback op de leesbaarheid van dit verslag.

Ik wens u veel leesplezier.

Daniël Çakiçi

Deventer, 27 mei 2016

VERKLARENDE WOORDENLIJST

Cluster(s)	Er zijn verschillende oorzaken die ertoe kunnen bijdragen dat een leerling geen regulier onderwijs kan volgen. In Nederland wordt het onderscheid gemaakt tussen de volgende vier clusters: 1. visuele beperkingen. 2. auditief beperkingen. 3. verstandelijke beperkingen, lichamelijke beperkingen en chronische ziektes. 4. gedrags-, ontwikkelings- en psychiatrische stoornissen.
Handelingsrepertoire	Een verscheidenheid aan mogelijke manieren die men bezit om te handelen.
Handelingsverlegenheid	Door Goei en Kleijnen (2009) omschreven als "... datgene wat de leraar benoemt of ervaart - zoals twijfels, stress, tekorten in kennis en/of vaardigheden, tekorten in competenties - in het niet doelmatig kunnen handelen binnen de handelingsruimte in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen" (pg. 16).
Handelingswijze	De wijze waarop gehandeld wordt.
Kwalitatief onderzoek	Onderzoek dat zich op subjectieve en interpretatieve fenomenen richt. Kwalitatief onderzoek is daarom dan ook niet statistisch toetsbaar.
Kwantitatief onderzoek	Onderzoek dat zich op cijfermatige en objectiveerbare fenomenen richt. Kwantitatief onderzoek is daarom dan ook wél statistisch toetsbaar.
Speciaal onderwijs	Leerlingen die beperkt worden in het volgen van regulier onderwijs worden in het speciaal onderwijs geplaatst. In het Nederlandse onderwijssysteem is er speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal voortgezet onderwijs (svo).
Zorgleerlingen	Leerlingen met beperkingen in het volgen van onderwijs, en daardoor zorgbehoevend zijn.

SAMENVATTING

Gedragsproblemen hebben een negatieve invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Volgens de opdrachtgever van dit onderzoek leidt dit in enkele gevallen tot handelingsverlegenheid. Daardoor blijft een adequate interventie meestal uit, en neemt de kwaliteit van het onderwijs af. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de beleving en attitude van de coaches ten aanzien van gedragsproblemen. De bevindingen kunnen een basis verschaffen voor vervolgonderzoek, deskundigheidsbevordering of beleidsverandering.

De hoofdvraag luidt: 'hoe beleven de coaches gedragsproblemen en hoe gaan zij daarmee om?'. De deelvragen hebben betrekking op: (1) hetgeen wat de coaches onder probleemgedrag verstaan, (2) de mate waarin zij moeite hebben om daarmee om te gaan, (3) de mate waarin zij daarmee te maken hebben gehad en (4) wat hun attitude is ten aanzien van probleemgedrag. Er zijn twee surveys geconstrueerd; de eerste vragenlijst (n=23) geeft antwoord op de eerste drie deelvragen en de laatste vragenlijst (n=26) op de vierde deelvraag. Beide surveys zijn online afgenomen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de coaches hebben in het algemeen weinig moeite hebben om met probleemgedrag om te gaan, maar wel vaak met niet-eerlijk, agressief en explosief gedrag. Ook hebben zij in het afgelopen schooljaar soms te maken gehad met problematisch gedrag in de klas, maar wel vaak met de volgende gedragingen: ongeconcentreerd, druk, slechte werkhouding, onzeker, weinig motivatie, onrustig, regels schendend en faalangstig.

Met betrekking tot cognitie, zijn de coaches in het algemeen iets positiever dan negatiever in hun denken over probleemgedrag. In de omgang daarmee - met betrekking tot affectie - ervaren zijn geen uitgesproken negatieve of positieve gevoelens. Het bespreekbaar maken van probleemgedrag vinden de coaches een effectieve handelingswijze, in tegenstelling tot het negeren als wel het bestraffen van gedragsproblemen.

Correlatie analyse toont (1) een matig positief verband tussen cognitie en affectie, (2) een matig negatief verband tussen cognitie en bestraffen, (3) een zwak negatief verband tussen affectie en bestraffen, (4) een matig positief verband tussen bestraffen en negeren en (5) een zwak negatief verband tussen negeren en bespreken.

Er worden twee aanbevelingen gedaan. Ten eerste kan het gezien de beperkingen van dit onderzoek wenselijk zijn om dit onderzoek te herhalen. Geadviseerd wordt om (1) een grotere steekproef (n=≥65) te onderzoeken en (2) meer objectieve data te integreren. Ten tweede wordt vervolgonderzoek geadviseerd naar de gedragingen waar de coaches het vaakst te maken hebben. Geadviseerd wordt om te focussen op (1) de prevalentie, (2) de handelingswijze van de coaches en (3) hun ondersteuningsbehoefte.

INHOUDSOPGAVE

Hoofdstuk 1 - Inleiding 7
1.1 Achtergrond 7
1.2 Onderzoeksvraag 9
1.3 Doelstelling 10

Hoofdstuk 2 - Theoretisch kader 11
2.1 Gedragsproblemen 11
2.2 Attitude 13
2.3 Attitudes ten opzichte van gedragsproblemen 15
2.4 Conceptueel model 16

Hoofdstuk 3 - Onderzoeksdesign 18
3.1 Methode 18
3.2 Doelgroep 18
3.3 Instrumenten 19
3.4 Procedure 21
3.5 Analyse 22

Hoofdstuk 4 - Resultaten 23
4.1 Verloop 23
4.2 Homogeniteitsanalyse 23
4.3 Resultaten deelvraag 1 24
4.4 Resultaten deelvraag 2 26
4.5 Resultaten deelvraag 3 27
4.6 Resultaten deelvraag 4 28

Hoofdstuk 5 - Interpretatie, conclusie, discussie en aanbevelingen 30
5.1 Interpretatie 30
5.2 Conclusie 32
5.3 Discussie 33
5.4 Aanbeveling 35
5.5 De rol van de toegepast psycholoog 36

Literatuurlijst 38

Bijlagen 42
Bijlage 1 - Flyer 42
Bijlage 2 - Eerste survey 43
Bijlage 3 - Tweede survey 44
Bijlage 4 - Toestemmingsverklaring 49
Bijlage 5 - Tabellen 50

HOOFDSTUK 1 - INLEIDING

Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding voor dit onderzoek. In de eerste paragraaf wordt op het probleem ingegaan. Er wordt achtergrondinformatie gegeven en de noodzaak tot onderzoek beargumenteerd. In de tweede paragraaf worden de hoofdvraag en deelvragen toegelicht. Tot slot wordt de doelstelling van dit onderzoek in de derde paragraaf beschreven.

1.1 Achtergrond

Iedere docent heeft weleens te maken met gedragsproblemen in de klas. Vaak leidt dit gedrag tot een verstoorde leersituatie en verslechterde leerprestaties (Onderwijsraad, 2010). Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) behoren gedragsproblemen dan ook "tot [één van] de moeilijkste sociale problemen waarmee een samenleving geconfronteerd wordt" (pg. 16).

Volgens de publieke opinie is de prevalentie van gedragsproblemen in het onderwijs toegenomen. Deze mening valt echter niet eenvoudig te onderbouwen; kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeken komen vaak tot tegenstrijdige bevindingen (Duk & Stellinga, 2009; Onderwijsraad, 2010). Studies die zich baseren op de ervaringen van docenten rapporteren doorgaans een toename van gedragsproblemen, terwijl cijfermatige studies hier geen bewijs voor vinden (zie: Van der Wolf, 2005; Sontag et al., 2005; Everaert & Van der Wolf, 2006; Smeets & Rispens, 2007; Besseling et al., 2007; Van Lieshout, 2009; Van der Wolf & Van Beukering, 2009; Vegter et al., 2011).

De publieke opinie lijkt voornamelijk gebaseerd te zijn op de ervaringen uit het onderwijs. Maar waardoor docenten precies een toename ervaren is niet duidelijk. Waarschijnlijk gaat het om een samenspel van complexe maatschappelijke en onderwijskundige veranderingen. Zo wordt er meer dan vroeger in de maatschappij nadruk gelegd op schoolprestaties en communicatieve vaardigheden. Ook wordt afwijkend gedrag minder getolereerd. Kinderen die buiten de norm van de verwachtingen vallen lopen daardoor een hoger risico om problematisch gedrag of psychiatrische stoornissen te ontwikkelen (Meijer, 2004; Pameijer, 2008; Torrance, 2009; Onderwijsraad, 2010). Ook nieuwe inzichten in de effectiviteit van het speciaal onderwijs hebben tot onderwijskundige veranderingen geleid. Zo is er in de loop der jaren consensus ontstaan dat zorgleerlingen met een cluster 3-indicatie (met verstandelijke beperkingen, lichamelijke beperkingen, of chronische ziektes) en een cluster 4-indicatie (met een gedrags-, ontwikkelings- of psychiatrische stoornissen) beter af zouden zijn in het regulier onderwijs met ondersteuning van ambulante hulpverlening. In 1991 werd het beleid 'Weer Samen Naar School' ingevoerd. Sindsdien blijven zorgleerlingen langer binnen het regulier onderwijs, met als gevolg dat docenten in het regulier onderwijs meer dan voorheen te maken hebben met complexe problematieken (Smeets & Van Gennip, 2005).

Met de toenemende mate van zorgleerlingen in het regulier onderwijs komen de verantwoordelijkheden en competenties van docenten steeds vaker onder druk te staan (zie: Hamstra, 2004; Sontag et al., 2005; Grietens et al., 2006; Kamerstukken II 2006/07, 30300, 8; Smeets & Rispens, 2007; Stoutjesdijk & Scholte, 2009; Hermanns, 2009; Oostdam, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2009; Goei & Kleijnen, 2009). De confrontatie met gedragsproblemen roept bij docenten vaak gevoelens op van stress, onzekerheid en incompetentie (Goei & Kleijnen, 2009; Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Hierdoor ontstaat vaak ook handelingsverlegenheid: "datgene wat de leraar benoemt of ervaart - zoals twijfels, stress, tekorten in kennis en/of vaardigheden, tekorten in competenties - in het niet doelmatig kunnen handelen binnen de handelingsruimte in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen", aldus Goei en Kleijnen (2009, pg. 16).

Resumerend: gedragsproblemen hebben een negatieve invloed op de beleving van docenten en hun handelingsrepertoire. De wijze waarop docenten met probleemgedrag omgaan wordt voornamelijk bepaald door hun attitudes. Ten aanzien van hun werk hebben docenten een basisbehoefte om betekenisvol te willen zijn voor hun leerlingen en zien zij lesgeven als hun belangrijkste taak (Boxer et al., 2006; Orpinas & Horne, 2004). Wanneer gedragsproblemen het werk van docenten bemoeilijken, zou dit tot negatieve gevoelens en denkwijzen bij docenten kunnen leiden ten aanzien van het problematische gedrag. Als eenmaal het idee ontstaat dat een leerling niet van het onderwijsaanbod profiteert, zullen docenten zich minder geneigd voelen om zich in te zetten (Pines, 2002; Van der Wolf & Van Beukering, 2009; Liljequist & Renk, 2007). Dobbs en Arnolds (2009) spreken hier van een zelf-vervullende voorspelling. Toch lijken docenten deze vicieuze cirkel niet altijd te (h)erkennen. Zo stellen Ysseldijke et al. (2000) dat docenten zichzelf weinig verantwoordelijk achten voor het ontstaan of in stand houden van problematisch gedrag in de klas, maar dat zij deze vaak aan externe oorzaken toeschrijven.

De heterogeniteit van gedragsproblemen vormt vaak een uitdaging voor docenten. Zeker wanneer het een zorgleerling betreft. Het is daarom niet verrassend dat steeds meer docenten in het regulier onderwijs bijscholing volgen om zich in zorgleerlingen te verdiepen (Nederlandse Omroep Stichting [NOS], 2015). Er wordt immers van hen verwacht dat zij op een adequate wijze hiermee om kunnen gaan.

Binnen de organisatie waarin dit onderzoek plaatsvindt, zijn de coaches verantwoordelijk voor de preventie van gedragsproblemen. Volgens de opdrachtgever weten sommige coaches soms niet goed met problematisch gedrag om te gaan. Hij schetst een situatie waarin een confrontatie met problematisch gedrag leidt tot kwalitatief slecht onderwijs, doordat er geen adequate interventie heeft plaatsgevonden als gevolg van handelingsverlegenheid (dhr. D.-J. de Jong, persoonlijke communicatie, 30 januari 2015).

Uit de literatuur blijkt dat de wijze waarop de coaches met hun leerlingen omgaan bepalend is voor het ontstaan en voortbestaan van gedragsproblemen in de klas. Ook is attitude bepalend voor de wijze waarop docenten zich voor hun leerlingen inzetten (zie: Harinck & Veerman, 1995; Gersten et al., 1997, 2000; Smeets & Rispens, 2007; Van Gennip et al., 2007; Van der Veen et al., 2008; Gutkin & Curtis, 2009; Goei en Kleijnen, 2009).

De opdrachtgever geeft aan dat vooralsnog geen onderzoek is verricht naar de beleving en attitude van de coaches ten aanzien van gedragsproblemen. Dit onderzoek streeft ernaar hierin inzicht te verschaffen.

1.2 Onderzoeksvraag

De centrale vraag van dit onderzoek wordt als volgt geformuleerd: 'Hoe beleven de coaches probleemgedrag en hoe gaan zij daarmee om?'.

1.2.1 Deelvragen

De centrale vraag laat zich met de volgende vier deelvragen beantwoorden:

1. 'Wat verstaan de coaches onder gedragsproblemen?'
2. 'In welke mate hebben de coaches over het algemeen moeite om met gedragsproblemen om te gaan?'
3. 'In welke mate zijn de coaches in het afgelopen schooljaar (2014-2015) geconfronteerd met gedragsproblemen in hun coach-leerlingen?'
4. 'Wat is de attitude van de coaches ten aanzien van gedragsproblemen?'

1.2.2 Toelichting

Het begrip gedragsproblemen heeft een subjectief en normatief karakter (Van der Ploeg, 2007). Daarom moet eerst worden vastgesteld wat de coaches daaronder verstaan en welke kenmerken zij daaraan toeschrijven. Dit heeft betrekking op de eerste deelvraag.

De tweede en derde deelvraag focust zich op de wijze waarop de coaches gedragsproblemen ervaren in hun dagelijkse praktijk. Het gaat enerzijds om de mate waarin de coaches in het algemeen moeite hebben om daarmee om te gaan, en anderzijds om de mate waarin zij in het afgelopen schooljaar daarmee te maken hebben gehad.

De vierde deelvraag heeft betrekking op de manier waarop de coaches over probleemgedrag denken en voelen, en wat zij in de omgang daarmee een effectieve handelingswijze vinden.

1.2.3 Definiëren van begrippen

Coaches. Binnen de organisatie waarin dit onderzoek plaatsvindt, zijn een aantal docenten verantwoordelijk voor het verstrekken van basisondersteuning aan leerlingen. Zij worden coaches genoemd. Binnen het onderwijs worden coaches ook wel '(studieloopbaan)

begeleiders' of 'mentoren' genoemd. In dit onderzoek kan daar waar ‘docent’ (of: leraar, leerkracht, of onderwijzer) staat, ook ‘coach’ worden gelezen. Vice versa gaat niet op; daar waar coach staat, heeft dit expliciet betrekking op coaches en niet op docenten.

Gedragsproblemen. In dit onderzoek worden de termen ‘probleemgedrag’ en ‘problematisch gedrag’ afwisselend gebruikt voor het begrip ‘gedragsproblemen’. Alle drie de termen verwijzen naar gedrag dat problematisch wordt bevonden (Van der Ploeg, 2007). Binnen het onderwijs heeft dit betrekking op het gedrag van leerlingen. Daarom moet in dit rapport telkens ‘leerlingen met…’ worden gelezen vóór elke verwijzing naar gedragsproblemen.

Attitude. Attitudes zijn evaluaties die men heeft over bepaalde mensen, objecten, ideeën of ervaringen (Eagly & Chaiken, 1993). Het begrip is een construct dat gebruikt wordt om een verband te leggen tussen een kennis- en gedragscomponent (Berends, 2003). Een attitude bestaat uit drie componenten: cognitie, affectie en gedrag (Rosenberg & Hovland, 1960). Deze componenten hebben betrekking op de kennis, gevoelens en het handelen van de coaches in de omgang met gedragsproblemen (Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, 2000).

1.3 Doelstelling

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Helicon Opleidingen MBO Den Bosch, namens dhr. D.-J. de Jong. De organisatie is een opleidingscentrum voor agrarische opleidingen in het regulier (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs. In totaal heeft Helicon 4 vmbo-scholen en 8 mbo-scholen. Volgens de meest recente gegevens heeft Helicon 5530 leerlingen in het mbo (Helicon Opleidingen, 2015). De meeste leerlingen (1668) vallen onder MBO Den Bosch; deze vestiging is met scholen in Den Bosch en Boxtel veruit de grootste.

Kwalitatief goed onderwijs staat bij Helicon hoog in het vaandel. Het ondersteunen van (zorgbehoevende) leerlingen is een cruciaal aspect daarvan. Binnen de organisatie wordt het zorgaanbod gecoördineerd vanuit het zorgteam. Dit team bestaat uit onder andere psychologen, orthopedagogen, ambulante en interne begeleiders. Ondanks dat coaches geen deel uit maken van het zorgteam, vervullen zij desalniettemin een belangrijke taak in het begeleiden en monitoren van de studievoortgang en het schoolwelbevinden van leerlingen. De coaches zijn een belangrijke schakel in het leveren van kwalitatief onderwijs. Om deze reden staan coaches in dit onderzoek centraal.

De doelstelling van dit onderzoek is om meer inzicht te verschaffen in de beleving en attitude van de coaches ten aanzien van problematisch gedrag. De bevindingen kunnen de opdrachtgever een basis verschaffen voor vervolgonderzoek, deskundigheidsbevordering of beleidsverandering.

HOOFDSTUK 2 - THEORETISCH KADER

Dit hoofdstuk zet het theoretisch kader van dit onderzoek uiteen. In de eerste en tweede paragraaf worden respectievelijk de begrippen 'gedragsproblemen' en 'attitude' toegelicht. Bevindingen uit relevante studies komen in de derde paragraaf aan het bod. Tot slot wordt in de vierde paragraaf het conceptueel model van dit onderzoek toegelicht.

2.1 Gedragsproblemen

Ieder kind vertoont weleens lastig gedrag. Er hoeft dan niet direct sprake te zijn van een gedragsprobleem of een gedragsstoornis. Soms is lastig gedrag normaal.

2.1.1 Terminologie: lastig gedrag, gedragsprobleem en gedragsstoornis

Kinderen ondergaan allerlei biologische en emotionele ontwikkelingen. Deze veranderingen kunnen samengaan met allerlei lastige gedragingen. Zo komen agressie en driftbuien het vaakst voor in de peutertijd, en stemmingswisselingen en autoriteitsproblemen het vaakst in de puberteit. Dit soort gedragingen zijn doorgaans een gevolg van de ontwikkelingen die het kind doormaakt. Zij passeren naarmate het kind verder ontwikkeld. Tot op zekere hoogte is hier sprake van normaal lastig gedrag (Valenkamp et al., 2014).

Wanneer normaal lastig gedrag aanhoudt en storend wordt voor de omgeving, kan er sprake zijn van een gedragsprobleem. Van der Ploeg (2007) omschrijft gedragsproblemen als "een relatief concept dat aan de orde is als de op dat moment in een bepaalde omgeving heersende normen en geldende regels worden overschreden. De ernst van het probleemgedrag wordt verder bepaald aan de hand van de frequentie, de duur en de omvang alsmede door de mate waarin de betrokkene zichzelf en/of zijn omgeving psychische schade berokkent" (p. 18).

Als het dagelijks functioneren zodanig belemmerd wordt dat de persoon of zijn omgeving hier last van heeft, en dit tenminste 6 maanden aanhoudt, kan er sprake zijn van een gedragsstoornis. Dit betreft een psychiatrisch syndroom waarvan de criteria in het *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* worden beschreven (5e dr.; DSM–5; American Psychiatric Association, 2013).

In tegenstelling tot gedragsstoornissen bestaan er voor gedragsproblemen geen eenduidige of objectiveerbare criteria (Prodia, z.j.). Dit leidt vaak tot miscommunicatie. Zo stelt Vaessen (2008) dat docenten vaak moeilijk onderscheid kunnen maken tussen normaal lastig gedrag, gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Het beoordelen van (storend) gedrag bij kinderen kan lastig zijn. Volgens Prodia (z.j.) moeten de volgende criteria kritisch beschouwd worden.

Ontwikkelingsniveau. Gedrag dat op een bepaalde leeftijd gepast is, kan op latere leeftijd ongepast zijn. Aangezien kinderen niet even snel ontwikkelen, moet daarom rekening worden gehouden met (belemmerende factoren in) de ontwikkeling van het kind.

Continuïteit. Ieder kind is weleens angstig, opstandig of onoplettend. De ontwikkeling van kinderen met gedragsproblemen verschilt kwalitatief dan ook nauwelijks van kinderen zonder gedragsproblemen. Wel bestaat er kwantitatief verschil; probleemgedrag doet zich frequenter, intenser en langduriger voor bij kinderen met gedragsproblemen. Op basis van de ernst, intensiteit en chroniciteit kan probleemgedrag op een continuüm worden geplaatst.

Context. Gedrag moet beschouwd worden vanuit de context waarin dit zich voordoet. De oorzaak van problematisch gedrag hoeft logischerwijs niet altijd bij het kind te liggen. Ook omgevingsfactoren kunnen bijdragen tot het ontstaan en voortbestaan van probleemgedrag. Zo kan een docent bijvoorbeeld met goede klassenmanagement geen onrustig gedrag ervaren van leerlingen waarvan ouders aangeven dit thuis wel te zijn.

Informant. Gedrag wordt subjectief ervaren en valt niet los te koppelen van de beoordelaar. Wat de één problematisch vindt, hoeft voor de andere niet zo te zijn.

2.1.2 Definitie: gedragsproblemen

Ondanks een overvloed aan literatuur over gedragsproblemen is vooralsnog geen consensus bereikt over de definitie van het begrip. Gedrag wordt immers subjectief beleefd en normatief beoordeeld. Als gevolg van methodologische verschillen worden gedragsproblemen in de literatuur op uiteenlopende wijzen omschreven. Zowel de gebruikte meetinstrumenten als demografische en culturele verschillen van de onderzoekspopulatie zijn bepalend voor wat men onder gedragsproblemen verstaat (Bijstra, 2012). Dit heeft gevolgen voor de validiteit van het begrip waardoor niet iedere definitie van gedragsproblemen zonder meer kan worden aangenomen. Daarom moet altijd worden nagegaan in hoeverre een bepaalde definitie representatief is voor een specifieke populatie.

In de Nederlandse literatuur worden gedragsproblemen het vaakst omschreven aan de hand van de bevindingen van Van der Wolf en Van Beukering (2009). Op basis van kwalitatief deskresearch stellen de onderzoekers een 34-tal gedragskenmerken vast die Nederlandse docenten het vaakst toeschrijven aan het moeilijkste kind in de klas (tabel 2.1).

De bevindingen van Van der Wolf en Van Beukering (2009) worden vanwege hun populariteit en representativiteit in dit onderzoek als theoretisch uitgangspunt genomen. Het wordt verwacht dat de coaches niet ieder gedragskenmerk even relevant zullen vinden. In het kader van de validiteit van het begrip, zal onderzocht worden welke kenmerken het meest representatief zijn voor hetgeen wat de doelgroep onder gedragsproblemen verstaat.

Tabel 2.1. Bevindingen van Van der Wolf en Van Beukering (2009)

1	dwars, dwingend, onrustig, brutaal
2	agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend
3	druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief
4	wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd
5	weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend
6	moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht
7	stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber
8	onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig

2.2 Attitude

Mensen zijn continue bezig met het evalueren van hun omgeving. Daarbij vormen zij allerlei voor- en afkeuren. De evaluaties die men heeft ten opzichte van bepaalde mensen, objecten, ideeën of ervaringen worden 'attitudes' genoemd (Eagly & Chaiken, 1993).

2.2.1 Definitie

Het begrip 'attitude' werd aan het begin van de twintigste eeuw aangenomen als een verklaringsmodel voor allerlei cognitieve processen, zoals keuzevorming. Sindsdien heeft het begrip verschillende definities gehad. Tot ongeveer de jaren '50 werd attitude breed geformuleerd, maar nieuwe inzichten hebben geleidelijk tot nauwere definities geleid (zie: Thurstone, 1931; Allport, 1935; Fuson, 1942; Doob, 1947; Campbell, 1950; Smith et al., 1956; Sarnoff, 1960; Bem, 1970; Fishbein & Ajzen, 1975; Eagly & Chaiken, 1993).

Vooralsnog heeft attitude geen formele definitie. In hedendaagse literatuur wordt dit begrip op verschillende wijzen omschreven. Desalniettemin is er consensus dat attitude betrekking heeft op een zogenaamd kenniscomponent en een gedragscomponent (Berends, 2003; Sprinkhuizen, 2011). In dit opzicht laat attitude zich het beste definiëren als "een duurzame organisatie van motivationele, emotionele, perceptuele en cognitieve processen in relatie tot sommige aspecten van de belevingswereld" (Krech & Crutchfield, 1948, p. 152), dat leidt tot "een aangeleerde predispositie om consistent op een gunstige of ongunstige wijze te reageren op een bepaald object" (Fishbein & Ajzen, 1975, pg. 6).

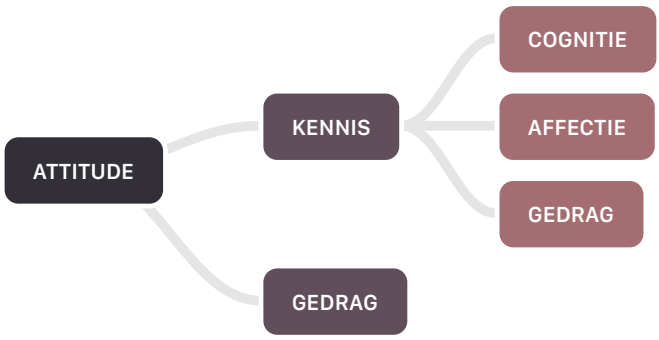
Volgens Berends (2003) moet een attitude niet beschouwd worden als enkel een kenniscomponent noch een gedragscomponent, maar als een construct dat gebruikt wordt om een verband te leggen tussen de kennis die iemand heeft van een 'object' en zijn gedrag naar dat object toe. In relatie tot het onderzoeksthema betreft dit object, (de leerling met) gedragsproblemen.

2.2.2 Tripartiete model

Volgens het tripartiete model (figuur 2.1) bestaat een attitude uit drie eenheden, namelijk uit een cognitief, affectief en gedragsmatig component (Rosenberg & Hovland, 1960).

De cognitieve component heeft betrekking op de rationele aspecten van de attitude, zoals aannames en verwachtingspatronen van docenten ten aanzien van probleemgedrag. De affectieve component heeft betrekking op de gevoelens die docenten ervaren - met betrekking tot het werkplezier, competentiegevoel, energieniveau of de stemming - in de omgang met problematisch gedrag. De gedragsmatige component heeft betrekking op handelingswijzen die docenten effectief vinden om problematisch gedrag te minderen of hanteerbaar te maken. Het gaat niet om het daadwerkelijk handelen van docenten, maar om interventies die zij effectief achten (Comité voor Bijzondere Jeugd, 2000).

Figuur 2.1. Tripartiete model van attitude.



2.2.3 Meten van attitudes

Bij het objectiveren van attitudes moeten een aantal kanttekeningen worden geplaatst.

Ten eerste is het noodzakelijk om onderscheid te maken tussen expliciete en impliciete attitudes. Alle attitudes hebben een aard, oorsprong en gevolg. Bij expliciete attitudes is men zich daarvan bewust en bij impliciete attitudes niet (Wilson et al., 2000). Logischerwijs vallen expliciete attitudes op een directe wijze te objectieveren, bijvoorbeeld door gebruik van zelfrapportage. Daarentegen zijn impliciete attitudes alleen indirect observeerbaar, bijvoorbeeld door middel van projectieve instrumenten (Simonson, 1979; Fazio, 1990; Greenwald & Banaji, 1995). Ten tweede dienen attitudes op een continuüm te worden geplaatst en beschouwd te worden in termen van ‘meer-minder’ of ‘positiever-negatiever’ (Thurstone, 1931; Aronson et al., 2013). Ten derde moet men bij onderzoek van expliciete attitudes rekening houden met sociaal-wenselijkheid en zelfinzicht. Bij sensitieve vragen neemt de kans op sociaal-wenselijke antwoorden toe. In het geval van een beperkt

zelfinzicht, neemt de kans op sociaal-wenselijkheid af (Aronson et al., 2013). Ten vierde moet de intentie van de vragen duidelijk en afgebakend zijn voor zowel de onderzoekers als de ondervraagden. Zo niet, dan kan dit tot onjuiste interpretaties leiden (Fazio, 1990; Aronson et al., 2013).

2.3 Attitudes ten opzichte van gedragsproblemen

In de loop der jaren zijn er verschillende studies verricht naar de wijze waarop gedragsproblemen in het onderwijs worden beleefd. Hieronder worden enkelen beschreven.

Smeets en Rispens (2007) onderzochten de ontwikkelingen van het onderwijs op het gebied van zorgleerlingen. Zij concludeerden dat docenten doorgaans geen moeite hebben om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes bij te staan, maar wel met die met problematisch gedrag. Volgens hen zouden leerlingen met gedragsproblemen ook als lastiger worden ervaren dan die met leerproblemen of lichamelijke handicaps.

Everaert en Van der Wolf (2006) hebben grootschalig onderzoek verricht naar de wijze waarop docenten gedragsproblemen omschrijven, deze ervaren en daarmee omgaan. Zij concludeerden dat docenten meer moeite hebben om met externaliserend dan internaliserend gedrag om te gaan. Door middel van kwalitatief deskresearch komen Van der Wolf en Van Beukering (2009) ook tot deze conclusie. Zij stellen dat ruim 60% van gerapporteerde gedragsproblemen externaliserend van aard zijn en betrekking hebben op gedragingen uit de eerste drie categorieën van tabel 2.1. Liljequist & Renk (2007) komen eveneens tot gelijke bevindingen. Zij concludeerden dat internaliserend gedrag minder problematisch wordt ervaren dan externaliserend gedrag, en dat zowel docenten in het regulier als die in het speciaal onderwijs externaliserend gedrag even problematisch ervaren.

Resumerend: leerlingen met gedragsproblemen worden meer lastig bevonden dan die met andere beperkingen; zowel docenten in het regulier onderwijs als die in het speciaal onderwijs zijn het daarover eens. Externaliserende gedragingen worden problematischer ervaren dan internaliserende gedragingen.

2.3.1 Handelingswijzen

De belangrijkste en meest effectieve preventie van problematisch gedrag is kwalitatief onderwijs. Soms blijkt dit onvoldoende en moet er een gerichte aanpak worden ingezet. Doorgaans zijn interventies net zo gevarieerd als het probleemgedrag zelf (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Toch stelt Sprinkhuizen (2011) dat docenten gedragsproblemen op globaal drie manieren hanteren, namelijk door deze te negeren, bespreekbaar te maken of te bestraffen.

Negeren. Door ongewenst gedrag opzettelijk geen aandacht te schenken en gewenst gedrag wel, kan negeren een effectieve interventie zijn (Edwards, 2007). Soms heeft probleemgedrag

het doel om een reactie bij de docent te ontlokken. In dat geval kan volgens Horeweg (2014) de docent dit gedrag het beste negeren. Wel stelt Horeweg dat negeren niet altijd even effectief is en dit in sommige gevallen problematisch gedrag juist doet escaleren.

Bespreekbaar maken. Door probleemgedrag bespreekbaar te maken wordt dit niet langer genegeerd. De docent kan met de leerling of diens ouders of met collega-docenten, in gesprek komen over de oorzaak en consequenties van het problematische gedrag. Zodoende kan de docent verwachtingen uitspreken en grenzen stellen over wenselijk gedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Bestraffen. Problematisch gedrag overschrijdt normen en grenzen en kan begrensd worden door middel van straffende maatregelen. Globaal zijn er drie vormen van straf, namelijk het doelbewust (1) toepassen van negatieve consequenties, (2) uitstellen van negatieve consequenties en (3) ontnemen van prettige stimuli (Hermans, 2007). Straffen is een sensitieve kwestie. Pedagogisch en didactisch zijn straffende maatregelen alleen verantwoord wanneer de grenzen en consequenties van het (on)gewenste gedrag voorafgaande de overtreding duidelijk zijn aangegeven. Ook moet straf consequent worden toegepast, zowel op school als thuis (Horeweg, 2014). Niet ieder probleemgedrag laat zich bewerkstelligen door straffende maatregelen. Volgens Van Acker (2005) zijn sommige leerlingen minder respons voor negatieve consequenties dan voor positieve gevolgen.

2.3.2 Achtergrondkenmerken

Docenten verschillen in de wijze waarop zij gedragsproblemen ervaren. Wat de één als brutaal ervaart, vindt de ander assertief. Logischerwijs vormen achtergrondkenmerken van docenten een belangrijke variabele in studies naar beleving van gedragsproblemen. De opdrachtgever van dit onderzoek acht de kenmerken ‘leeftijd’ en ‘geslacht’ van belang.

Uit de literatuur komt geen eenduidig beeld naar voren over de wijze waarop de leeftijd en het geslacht van docenten zich verhouden tot de wijze waarop zij probleemgedrag ervaren of daarmee omgaan (zie: Hamstra, 2004; Sontag et al., 2005; Smeets & Rispens, 2007). Daarentegen stelt het Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs ([LECSO], 2012) dat er geen verband bestaat tussen enerzijds het geslacht en de leeftijd van docenten en anderzijds de manier waarop zij met problematisch gedrag omgaan.

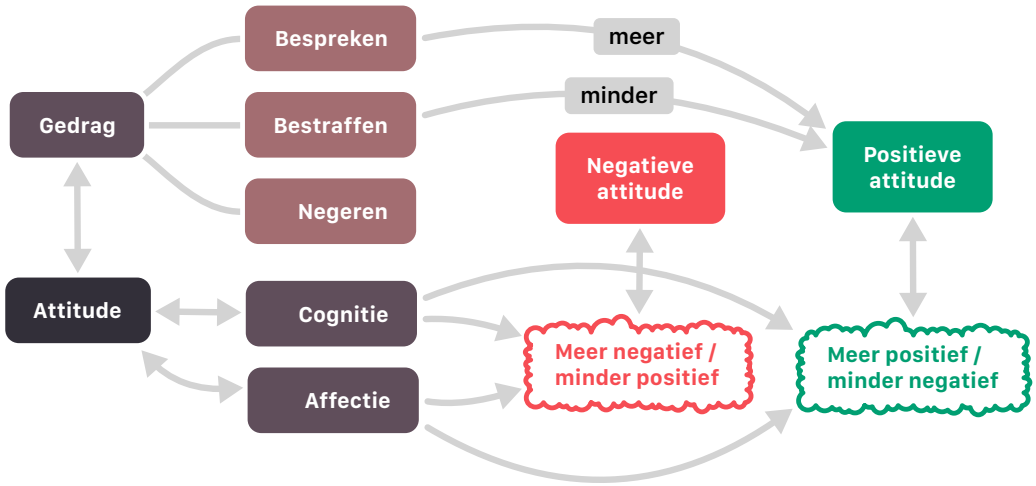
2.4 Conceptueel model

Dit onderzoek richt zich op de coaches en hun beleving en attitudes ten opzichte van gedragsproblemen. Hun attitudes worden op een expliciet niveau beschouwd en opgevat als datgeen wat zij middels zelfrapportage aangeven. De attitude van de coaches zal worden omschreven aan de hand van vijf schalen; deze zijn gebaseerd op het tripartiete model waarvan de gedragscomponent is gesplitst in drie handelingsmogelijkheden (zie figuur 2.2).

Attitudes worden als een spectrum opgevat en beschreven. De attitude van de coaches kan in meer of mindere mate positief dan wel negatief zijn ten aanzien van gedragsproblemen.

Verschillende studies wijzen uit dat een positieve attitude samengaat met een positieve, tolerante en optimistische denkwijze ten aanzien van gedragsproblemen, en dat docenten met een positieve attitude minder negatieve gevoelens ervaren ten aanzien van het problematische gedrag en hun werkplezier, competentiegevoel, energieniveau en stemming (Orpinas & Horne, 2004; Smeets & Rispens, 2007; Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs [LECSO], 2012). Wat handelingsmogelijkheden betreft; docenten met een positieve attitude maken gedragsproblemen vaker bespreekbaar en passen straffende maatregelen minder toe (Van der Wolf & Van Beukering, 2009; Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs [LECSO], 2012). De literatuur is niet eenduidig over het verband tussen attitude en het negeren van probleemgedrag. Dit verband wordt in dit onderzoek dan ook in het midden gelaten.

Figuur 2.2. Conceptueel model.



HOOFDSTUK 3 - ONDERZOEKSDESIGN

Dit hoofdstuk gaat in op de onderzoeksmethodologie. In de eerste paragraaf wordt de onderzoeksmethode beargumenteerd. In de tweede paragraaf wordt de doelgroep omschreven. In de derde paragraaf worden de onderzoeksinstrumenten besproken. In de vierde paragraaf zal de procedure worden toegelicht. Tot slot wordt in de vijfde paragraaf de statistische analyse uitgelegd.

3.1 Methode

Dit onderzoek startte met het schrijven van het theoretische kader. Op basis daarvan zijn twee vragenlijsten geconstrueerd. Het onderzoek heeft een kwantitatief karakter. Enkel de cijfermatige gegevens met betrekking tot de eerste deelvraag worden met kwalitatieve informatie aangevuld.

Vanwege het tijdsbestek waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden en de beschikbaarheid van de doelgroep, is ervoor gekozen om beide surveys online af te nemen. Online surveys zijn tijdsbesparend en efficiënt, maar maken het ook mogelijk om anoniem deel te nemen. Gezien de sensitiviteit van het onderzoeksthema was dat wenselijk. Wel kleven er enkele nadelen aan online surveys (Verhoeven, 2010). Zo wordt de steekproef (zelf)select getrokken waardoor het mogelijk is dat sommige populatie kenmerken onder- of oververtegenwoordigd zijn in de steekproef. Ook het verwachtte respons ligt bij online surveys doorgaans lager dan bij meer persoonlijke methodes. Er is gepoogd deze nadelen te ondervangen door de doelgroep zo effectief mogelijk te stimuleren en met het analyseren van de gegevens rekening te houden met de representativiteit van de steekproef.

3.2 Doelgroep

De coaches van Helicon Opleidingen MBO Den Bosch vormen de doelgroep van dit onderzoek. Daaronder vallen zowel de vestigingen in Den Bosch als die in Boxtel. In Den Bosch worden twaalf verschillende opleidingen aangeboden en in Boxtel negen. Deze variëren van niveau 2 tot en met 4. Volgens de meest recente gegevens telden beide locaties gezamenlijk (N =) 78 coaches (Den Bosch = 51; Boxtel = 27). De coaches begeleiden vaak twee of meer groepen; iedere groep telt ongeveer 15 tot 30 leerlingen. Over de leeftijd en het geslacht van de coaches waren geen nauwkeurige gegevens beschikbaar. Volgens de opdrachtgever (persoonlijke communicatie, 7 september 2015) is de verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke coaches gelijk, maar is de leeftijdsverhouding wel scheef; enerzijds zijn er veel jonge coaches (tot ±30 jaar) en veel oude coaches (vanaf ±50 jaar).

De doelgroep was middels een flyer (bijlage 1) over dit onderzoek geïnformeerd. Deze flyer hing in de personeelskamers van beide locaties, maar was ook naar de coaches gemaild. Voor deelname tot dit onderzoek zijn geen inclusie of exclusie criteria gehanteerd.

In dit onderzoek zijn twee steekproeven onderzocht. Beide steekproeven zijn middels zelfselectie getrokken. Deelname aan dit onderzoek was immers niet verplicht.

3.3 Instrumenten

Deze paragraaf focust zich op de wijze waarop de surveys zijn geconstrueerd. Allereerst zal het eerste survey worden toegelicht en vervolgens de tweede. Tot slot wordt beschreven op welke manier de deelvragen zijn beantwoord.

3.3.1 Eerste survey-onderzoek

Het eerste survey (bijlage 2) was geconstrueerd om de eerste drie deelvragen te beantwoorden, namelijk (1) wat de coaches onder gedragsproblemen verstaan, (2) in welke mate zij over het algemeen moeite hebben om met gedragsproblemen om te gaan en (3) in welke mate zij te maken hebben gehad met gedragsproblemen.

De literatuur wees uit dat het begrip 'gedragsproblemen' eerst geoperationaliseerd moest worden. In dit onderzoek zijn de bevindingen van Van der Wolf en Van Beukering (2009) als uitgangspunt genomen, omdat deze het populairst zijn in de Nederlandse literatuur en het meest representatief zijn voor de onderzoekspopulatie (zie tabel 2.1).

Ten behoeve van dit onderzoek zijn hun bevindingen aangepast. Ten eerste werden de gedragskenmerken niet gecategoriseerd. Uit pre-test bleek namelijk dat de respondenten de categorieën verwarrend vonden. Ten tweede was het gedragskenmerk 'angstig' hernoemd. De onderzoekers benoemen dit kenmerk tweemaal in hun bevindingen. Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009, pg. 261; 279) zou dit kenmerk in de vierde categorie betrekking hebben op 'geëxternaliseerde angst' en in de zevende categorie op 'geïnternaliseerde angst'. In dit onderzoek zijn de kenmerken hernoemd naar respectievelijk 'angstig gespannen' en 'angstig schrikachtig'.

3.2.2 Tweede survey-onderzoek

Het tweede survey-onderzoek richt zich op de attitudes van de coaches ten opzichte van gedragsproblemen. Het tweede survey (bijlage 3) is geconstrueerd om antwoord te geven op de vierde deelvraag, namelijk de attitude van de coaches ten aanzien van gedragsproblemen. De basis voor deze vragenlijst stamt uit het tripartiete model (Rosenberg & Hovland, 1960). Ten behoeve van dit onderzoek is het gedragsmatige component van dit model - in overeenstemming met Sprinkhuizen (2011) - gereduceerd tot drie handelingsmogelijkheden: negeren, bespreekbaar maken en bestraffen.

In deze survey is de definitie van gedragsproblemen gereduceerd tot enkel de meest relevante gedragskenmerken. Het gaat niet langer om alle 34 gedragskenmerken zoals deze door Van der Wolf en Van Beukering (2009) zijn vastgesteld, maar enkel om de 27 kenmerken die in

het eerste survey door ≥25% van de respondenten (n = 23) als een indicator voor gedragsproblemen zijn benoemd (zie tabel 4.4).

Constructie. De vragenlijst bestaat uit 135 stellingen. Deze hebben betrekking op de 27 meest relevante gedragskenmerken. De items zijn zodanig geformuleerd dat zij zo goed mogelijk aansluiten op de onderwijssituatie. Daarbij is gebruik gemaakt van het kwalitatieve onderzoek omtrent de stressreactie en handelingswijze van docenten in de omgang met de diversiteit van gedragsproblemen door Van der Wolf en Van Beukering (2009, appendix 2). Per gedragskenmerk zijn er verschillende items geformuleerd. Deze hebben betrekking op één van de volgende attitude schalen: cognitie, affectie, negeren, bespreekbaar maken en bestraffen. De schalen worden als volgt beschreven.

Cognitieve schaal. Deze schaal heeft betrekking op de cognitieve component van attitude. Daarbij gaat het om het rationele aspect van de beleving, zoals aannames en verwachtingspatronen ten aanzien van gedragsproblemen. Een voorbeeldstelling is: “Met een ongemotiveerde leerling is helemaal niets te beginnen”. De respondenten die deze stelling met een score 6 (zeer mee eens) waarderen geven te kennen dat zij minder positieve verwachtingen hebben van leerlingen met gedragsproblemen, minder tolerant en pessimistischer over hen denken.

Affectie schaal. Deze schaal heeft betrekking op de affectieve component van attitude. Daarbij gaat het om het emotionele aspect van de beleving, zoals gevoelens die coaches ervaren in relatie tot gedragsproblemen. Deze gevoelens - positief dan wel negatief - kunnen betrekking hebben op het werkplezier, competentiegevoel, energieniveau of stemming van de coach. Enkele voorbeeldstellingen zijn: “Ik vind het frustrerend wanneer een leerling dwarsligt en niet naar mij luistert” of “Ik twijfel over mijn eigen kunnen wanneer ik geen grip krijg op een sombere leerling”. De respondenten die deze stellingen met een score 6 (zeer mee eens) waarderen geven te kennen dat zij meer negatieve dan positieve gevoelens ervaren in de omgang met gedragsproblemen.

Schalen: negeren, bespreken en bestraffen. Deze schalen hebben betrekking op de gedragsmatige component van attitude. Deze valt in de volgende handelingsmogelijkheden uiteen: probleemgedrag negeren, bespreken en bestraffen. Daarbij gaat het om hetgeen wat de respondenten een effectieve manier vinden om met gedragsproblemen om te gaan. Enkele voorbeeldstellingen zijn: “Als een leerling dwarsligt, dan vind ik het effectief om hem geen aandacht te schenken”, “Wanneer een leerling dwarsligt, dan lijkt het mij effectief om daarover met hem in gesprek te gaan” en “Als een leerling dwarsligt, dan lijkt het mij effectief om hem uit de les/groep te zetten”. De respondenten die deze stellingen met een score 6 (zeer mee eens) waarderen geven te kennen dat zij de betreffende handelingswijze een effectieve manier vinden om gedragsproblemen te reduceren.

3.2.3 Beantwoording van de deelvragen

Deelvraag 1. Om de eerste deelvraag te beantwoorden is aan de respondenten gevraagd om eerst in eigen woorden uit te leggen wat zij onder normaal lastig gedrag, een gedragsprobleem en een gedragsstoornis verstaan. Naast het verschaffen van kwalitatieve informatie, dienden deze open vragen ook om de respondenten te acclimatiseren op het onderzoeksthema. Vervolgens zijn de respondenten gevraagd om uit een 34-tal gedragskenmerken één of meerdere kenmerken aan te vinken die zij toepasselijk vinden voor hun definitie van gedragsproblemen. Ook kregen zij de mogelijkheid om nieuwe kenmerken aan te geven indien zij dit nodig vonden. Verwacht werd dat niet ieder kenmerk even relevant zou worden bevonden. Enkel de meest representatieve gedragskenmerken - die door ≥25% van de respondenten werden benoemd - zijn in dit onderzoek tot het begrip 'gedragsproblemen' gerekend. De resterende kenmerken zijn in dit onderzoek verder buiten beschouwing gelaten.

Deelvraag 2. Om de tweede deelvraag te beantwoorden is aan de respondenten gevraagd om per gedragskenmerken aan te geven in welke mate zij in het algemeen moeite hebben om daar mee om te gaan. De kenmerken waren te waarderen middels een vijfpuntsschaal (1=helemaal niet; 2=een beetje; 3=enigszins; 4=behoorlijk; en 5=heel erg).

Deelvraag 3. Om de derde deelvraag te beantwoorden is aan de respondenten gevraagd om bij per gedragskenmerken aan te geven in welke mate zij in het afgelopen schooljaar (2014-2015) daarmee te maken hebben gehad in hun coach-klas. De kenmerken waren te waarderen middels een zespuntsschaal (1=nooit; 2=zelden; 3=soms; 4=regelmatig; 5=vaak; en 6=altijd).

Deelvraag 4. Om de laatste deelvraag te beantwoorden is aan de respondenten gevraagd om per stelling aan te geven in welke mate zij het daarmee eens zijn. De kenmerken waren te waarderen middels een zespuntsschaal (1=zeer mee oneens; 2=mee oneens; 3= meer oneens dan eens; 4=meer eens dan oneens; 5=mee eens; 6=zeer mee eens).

3.4 Procedure

Een week nadat de coaches over het onderzoek waren geïnformeerd, waren zij via e-mail uitgenodigd om deel te nemen aan het eerste survey-onderzoek. Voorafgaand aan het onderzoek waren de deelnemers geïnformeerd over het gebruiksdoeleinde van de gegevens en is hen gevraagd om een toestemmingsverklaring (bijlage 4) te ondertekenen.

Er is gestreefd om binnen twee weken een respons van tenminste 45% (n = 35) te halen. Achteraf bleek dit wat optimistisch te zijn. Om een hoger respons te halen zijn herinneringsmails naar de coaches verstuurd en zijn de survey-periodes verlengd.

De eerste survey-periode duurde van 9 oktober tot en met 3 november 2015 en leverde 23 volledig ingevulde vragenlijsten op. De tweede survey-periode duurde van 5 november tot en met 26 november 2015 en leverde 26 volledig ingevulde vragenlijsten op.

3.5 Analyse

Beide vragenlijsten zijn met thesistools.com afgenomen. De ruwe gegevens zijn eerst met iWork Numbers (versie 3.6.1 voor OS X) opgeschoond. Cases zijn geschrapt waarvan de vragenlijst voor <90% was ingevuld. Vervolgens zijn de gegevens geïmporteerd en verwerkt met IBM *Statistical Package for the Social Sciences* ([*SPSS*], versie 23.0.0.2 voor Macintosh).

Meetniveau. Met betrekking tot de eerste deelvraag, hadden de open vragen geen meetniveau. De gedragskenmerken die de respondenten konden aankruisen, hadden een dichotoom (nominaal) meetniveau. In overeenstemming met Verhoeven (2010, pg. 211) is bij schaalvragen uitgegaan van een (quasi-)interval meetniveau.

Analyse. Open vragen zijn kwalitatief beoordeeld en beschreven. Beschrijvende statistiek is toegepast in de vorm van (multiple response) frequentieanalyses. Toetsende statistiek is toegepast om verschillen en samenhang te toetsen. Verschillen tussen (onafhankelijke) splitsingsvariabelen met twee groepen (geslacht, locatie en dienstverband) en testvariabelen op een scale meetniveau zijn vanwege de beperkte steekproefgrootte geanalyseerd doormiddel van een Mann-Whitneytoets. In het geval van splitsingsvariabelen met drie of meer groepen (leeftijdsklasse, opleidingsniveau, leerjaar en werkervaring) is er een Kruskal-Wallistoets toegepast. Verschillen tussen de gemiddelde attitude schaalscores en het geslacht van de respondenten zijn geanalyseerd doormiddel van tweezijdige t-toetsingen. De samenhang tussen de gemiddelde attitude schaalscores en de leeftijd van de coaches is berekend doormiddel van Spearman's rangcorrelatie.

Homogeniteitsanalyse. De interne consistentie van de vijf schalen is berekend door middel van Cronbach's alpha. De alpha-waarde (α) geeft per schaal de mate aan waarin de 27 items met elkaar samenhangen. Ten behoeve van dit onderzoek diende iedere schaal een α-waarde hoger dan 0.80 te hebben (Baarda et al., 2010, pg. 151). Items die tot een lagere α hebben geleid zijn buiten beschouwing gelaten.

HOOFDSTUK 4 - RESULTATEN

In dit hoofdstuk staan de onderzoeksresultaten beschreven. De bijbehorende tabellen zijn (vanwege hun omvang) in bijlage 5 geplaatst. Het verloop van beide surveys wordt in de eerste paragraaf toegelicht. De tweede paragraaf gaat in op de homogeniteit van de tweede vragenlijst. In de daaropvolgende paragrafen worden per deelvraag de onderzoeksresultaten beschreven.

4.1 Verloop

In tabel 4.1 wordt het verloop van beide surveys beschreven. Niet alle respondenten hadden de vragenlijsten volledig ingevuld. Bij navraag vonden de respondenten het aantal vragen te veel. Ook bleek dat dat beide survey-periodes samenvielen met twee andere onderzoeken. Volgens de opdrachtgever waren veel coaches 'enquête-moe' (dhr. D.-J. de Jong, persoonlijke communicatie, 1 december 2015).

4.1.1 Respons

Steekproefkenmerken uit beide surveys worden in tabel 4.2 beschreven.

Eerste survey. Aan het eerste survey-onderzoek hebben meer vrouwen (12) dan mannen (11) deelgenomen; het effectieve responspercentage bedraagt 29,49%. Gemiddeld zijn de respondenten 46,65 (SD = 13,15) jaar oud. De jongste en oudste respondent zijn respectievelijk 26 en 63 jaar oud. Van de 23 respondenten zijn 6 mannen en 8 vrouwen werkzaam in Den Bosch (60,87%), en 5 mannen en 4 vrouwen in Boxtel (39,13%). Gemiddeld hebben de respondenten 16,30 jaar (SD = 13,19) werkervaring in het onderwijs. Het merendeel (65,20%) werkt parttime.

Tweede survey. Aan het twee survey-onderzoek hebben evenveel mannen (13) als vrouwen (13) deelgenomen; het effectieve responspercentage bedraagt 33,33%. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 42,69 jaar (SD = 12,37). De jongste en oudste respondent zijn, respectievelijk 25 en 60 jaar oud. Van de 26 de respondenten zijn 8 mannen en 12 vrouwen werkzaam in Den Bosch (76,90%), en 5 mannen en 1 vrouwen in Boxtel (23,10%). Het merendeel (57,70%) werkt fulltime.

4.2 Homogeniteitsanalyse

De analyseresultaten worden in tabel 4.3 beschreven. De homogeniteit van de cognitie schaal valt in eerste instantie lager uit dan gewenst, namelijk 0,766. De item-rest correlatie wees uit dat items 1 (dwars), 6 (dwingend) en 16 (brutaal) het minst correleerden binnen de schaal. Door deze items te verwijderen kon een hogere α-waarde (0,811) worden behaald. De homogeniteit van de schalen cognitie (0,811), affectie (0,869) en negeren (0,835) valt 'goed' te noemen, en die van bespreken (0,904) en bestraffen (0,916) 'zeer goed'.

4.3 Resultaten deelvraag 1

De eerste deelvraag luidt: “Wat verstaan de coaches onder gedragsproblemen?”

4.3.1 Kwalitatieve analyse

Aan de respondenten is gevraagd om in eigen woorden uit te leggen wat volgens hen het onderscheid is tussen normaal lastig gedrag, een gedragsprobleem en een gedragsstoornis. Op grond van kwalitatieve analyse blijkt het volgende.

Volgens de respondenten heeft normaal lastig gedrag betrekking op gedragingen die van passerende aard zijn en geen pathologische achtergrond hebben. Vaak gaat het om gedragingen die de les of het lesgeven verstoren. Concrete gedragsvoorbeelden zijn: (1) praten wanneer de docent aan het woord is of luidruchtig zijn, (2) ongepast gebruik van mobiele telefoon of computer, (3) snel afgeleid zijn en weinig aandacht hebben voor de les of instructies van de docent. In enkele gevallen wordt expliciet genoemd dat het gedrag nog wel corrigeerbaar is. Een gedragsstoornis heeft volgens de respondenten vooral betrekking op een psychiatrische stoornis of diagnose; AD(H)D en autisme worden vaak als voorbeelden aangehaald. Het problematische gedrag is storend, herhaaldelijk en hardnekkig. Volgens de respondenten heeft een gedragsprobleem vooral betrekking op moeilijk corrigeerbaar gedrag, dat storend is voor de omgeving. Concrete gedragsvoorbeelden zijn: desinteresse en passiviteit, maar ook (non-)verbale agressie en pestgedrag. In sommige gevallen worden gedragsproblemen beschreven als een ernstigere vorm van normaal lastig gedrag, en in andere gevallen als een mildere variant van stoornissen als AD(H)D of autisme.

4.3.2 Analyse van frequentie

Verder is aan de respondenten gevraagd om uit een 34-tal gedragskenmerken één of meerdere kenmerken aan te kruisen die zij aan het begrip ‘gedragsproblemen’ toeschrijven. Ook kregen zij de mogelijkheid om hun eigen aanvulling te geven op de lijst met kenmerken, indien zij dit nodig vonden. Deze resultaten worden in tabel 4.4 weergegeven.

Alle gedragskenmerken zijn tenminste 3 keer benoemd; ‘zwak presterend’ (13,00%) het minst en ‘agressief’ (82,60%) het vaakst. De respondenten benoemen gemiddeld 13,52 kenmerken (SD = 9,74) als een indicator voor gedragsproblemen. Geen enkele respondent vond het nodig om de lijst met kenmerken aan te vullen.

Van de 34 gedragskenmerken zijn 27 kenmerken door ≥25% van respondenten benoemd als een indicator voor gedragsproblemen (zie tabel 4.4: kolom ‘totaal’). Het gaat om de volgende kenmerken: ‘agressief', ‘explosief', ‘angstig (gespannen)', ‘dwangmatig', ‘brutaal', ‘niet sociaal', ‘niet eerlijk', ‘regels schendend', ‘angstig (schrikachtig)', ‘onvoorspelbaar', ‘weinig motivatie', ‘dwars', ‘dwingend', ‘niet communicatief', ‘ongeconcentreerd', ‘moeilijk contact', ‘onrustig', ‘dominant', ‘druk', ‘impulsief', ‘wisselende buien', ‘passief', ‘faalangstig', ‘slechte

werkhouding', 'gesloten', 'onzeker', en 'somber'. De resterende 7 kenmerken - 'overbeweeglijk', 'snel beledigd', 'eenzijdig gericht', 'stil', 'weinig aansluiting', 'weinig zelfvertrouwen' en 'zwak presterend' - vinden de respondenten minder van toepassing, en worden in de rest van dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

4.3.3 Analyse van verschil

Er is onderzocht in hoeverre er verschil bestaat tussen enerzijds het 'gemiddeld aantal benoemde kenmerken' en de volgende variabelen anderzijds: (1) geslacht, (2) leeftijd, (3) werkervaring, (4) opleidingsniveau coach-klas en (5) leerjaar coach-klas. Deze resultaten worden hieronder beschreven en in tabel 4.5 weergegeven.

Geslacht. Gemiddeld schrijven mannen meer kenmerken aan gedragsproblemen toe dan vrouwen. In tegenstelling tot mannen vinden vrouwen niet ieder kenmerk even relevant. Vrouwen zijn het meer met elkaar eens over het aantal kenmerken dat zij aan gedragsproblemen toeschrijven dan mannen. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval ($Z = 0{,}401$; $p = 0{,}688$).

Leeftijd. De respondenten in de leeftijdsgroep 41 t/m 50 jaar, schrijven gemiddeld meer kenmerken toe aan gedragsproblemen dan de respondenten in andere leeftijdsgroepen (zie tabel 4.5). Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi2 = 1{,}218$; $df = 3$; $p = 0{,}749$).

Werkervaring. De respondenten met 13 tot 16 jaar werkervaring, schrijven gemiddeld meer kenmerken toe aan gedragsproblemen dan de respondenten in de andere groepen. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi2 = 4{,}483$; $df = 5$; $p = 0{,}482$).

Opleidingsniveau. De respondenten met een niveau 3 coach-klas, schrijven gemiddeld meer kenmerken toe aan gedragsproblemen (gemiddeld 23,80; SD = 11,26) dan de respondenten met niveau 2-klassen (gemiddeld 16,17; SD = 10,23) of niveau 4-klassen (gemiddeld 8,00; SD = 3,32). Dit is een statistisch significant verschil (Kruskal-Wallistoets $Chi2 = 7{,}356$; $df = 2$; $p = 0{,}025$).

Leerjaar. De respondenten werkzaam in het tweede leerjaar, schrijven gemiddeld meer kenmerken toe aan gedragsproblemen dan de respondenten werkzaam in overige leerjaren (zie tabel 4.8). Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi2 = 3{,}627$; $df = 3$; $p = 0{,}305$).

4.4 Resultaten deelvraag 2

De tweede deelvraag luidt: "In welke mate hebben de coaches over het algemeen moeite om met gedragsproblemen om te gaan?". Aan de coaches is gevraagd om de meest relevante (27) gedragskenmerken te waarderen op een schaal van 1 (helemaal niet) tot en met 5 (heel erg).

4.4.1 Analyse van frequentie

De resultaten worden in tabel 4.6 weergeven. Gemiddeld hebben de respondenten 'een beetje' tot 'enigszins' moeite om met gedragsproblemen om te gaan (gemiddeld = 2,53; SD = 0,64). Deze score ligt onder het gemiddelde (score = 3,00). Gedragingen waar de respondenten in meer dan gemiddelde mate moeilijk mee kunnen omgaan zijn: 'niet eerlijk', 'agressief' en 'explosief' gedrag.

4.4.2 Analyse van verschil

Er is onderzocht in hoeverre er verschil bestaat tussen enerzijds de 'gemiddelde mate van moeite hebben' en de volgende variabelen anderzijds: (1) geslacht, (2) leeftijd, (3) werkervaring, (4) opleidingsniveau coach-klas en (5) leerjaar coach-klas. Deze resultaten worden hieronder beschreven en in tabel 4.7 weergegeven.

Geslacht. Over het algemeen hebben mannen iets meer dan vrouwen moeite om met gedragsproblemen om te gaan. Meer dan gemiddeld vinden mannen het moeilijk om met de volgende gedragingen om te gaan: 'niet eerlijk', 'agressief', 'explosief' én 'dwangmatig'. Vrouwen daarentegen hebben iets meer dan gemiddeld moeite om met 'niet eerlijk' en agressief' gedrag om te gaan. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval ($Z = -0,585$; $p = 0,558$).

Leeftijd. De respondenten in de leeftijdsgroep 41 t/m 50 jaar hebben over het algemeen iets meer moeite om met gedragsproblemen om te gaan dan de respondenten in andere leeftijdsgroepen. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi^2 = 2,962$; $df = 3$; $p = 0,397$).

Werkervaring. De respondenten met 13 tot 16 jaar werkervaring hebben gemiddeld iets meer moeite om met gedragsproblemen om te gaan dan de respondenten in de andere groepen. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi^2 = 6,202$; $df = 5$; $p = 0,287$).

Opleidingsniveau. De respondenten met een niveau 3 coach-klas hebben gemiddeld iets meer moeite om met gedragsproblemen om te gaan dan de respondenten met een niveau 2 of 4 klas. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi^2 = 2,690$; $df = 2$; $p = 0,261$).

Leerjaar. De respondenten werkzaam in het derde leerjaar hebben gemiddeld iets meer moeite om met gedragsproblemen om te gaan dan de respondenten werkzaam in overige leerjaren. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi^2 = 4{,}222$; $df = 3$; $p = 0{,}238$).

4.5 Resultaten deelvraag 3

De derde deelvraag luidt: "In welke mate geven de coaches aan te zijn geconfronteerd met gedragsproblemen in hun coach-klas in het afgelopen schooljaar?". Aan de coaches is gevraagd om de meest relevante (27) gedragskenmerken te waarderen op een schaal van 1 (nooit) tot en met 6 (altijd).

4.5.1 Analyse van frequentie

De resultaten worden in tabel 4.8 weergegeven. In het afgelopen schooljaar (2014-2015) hebben de respondenten in hun coach-klas 'soms' met gedragsproblemen te maken gehad (gemiddeld = 2,96; SD = 0,55). Deze score ligt onder het gemiddelde (score = 3,50). Daarbij kwamen de volgende gedragingen in meer dan gemiddelde mate voor: 'ongeconcentreerd', 'druk', 'slechte werkhouding', 'onzeker', 'weinig motivatie', 'onrustig', 'regels schendend' en 'faalangstig'.

4.5.2 Analyse van verschil

Er is onderzocht in hoeverre er verschil bestaat tussen enerzijds de 'gemiddelde mate van confrontatie' en de volgende variabelen anderzijds: (1) geslacht, (2) leeftijd, (3) werkervaring, (4) opleidingsniveau coach-klas en (5) leerjaar coach-klas. Deze resultaten worden hieronder beschreven en in tabel 4.9 weergegeven.

Geslacht. Over het algemeen hebben mannen iets vaker dan vrouwen te maken gehad met gedragsproblemen in hun coach-klas. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval ($Z = 0{,}647$; $p = 0{,}517$).

Leeftijd. De respondenten in de leeftijdsgroep t/m 30 jaar hebben in het afgelopen schooljaar gemiddeld iets vaker met gedragsproblemen te maken gehad dan de respondenten in andere leeftijdsgroepen. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi^2 = 6{,}371$; $df = 3$; $p = 0{,}095$).

Werkervaring. De respondenten met 0 t/m 3 jaren werkervaring hebben in het afgelopen schooljaar gemiddeld iets vaker met gedragsproblemen te maken gehad dan de respondenten in de andere groepen. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dan ook op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi^2 = 4{,}312$; $df = 5$; $p = 0{,}505$).

Opleidingsniveau. De respondenten met een niveau 3 coach-klas hebben in het afgelopen schooljaar gemiddeld iets vaker met gedragsproblemen te maken gehad dan de respondenten

met een niveau 2 of 4 klas. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi^2 = 0{,}157$; $df = 2$; $p = 0{,}924$).

Leerjaar. De respondenten werkzaam in het derde leerjaar hebben in het afgelopen schooljaar gemiddeld iets vaker met gedragsproblemen te maken gehad dan de respondenten werkzaam in overige leerjaren. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust op toeval (Kruskal-Wallistoets $Chi^2 = 4{,}859$; $df = 3$; $p = 0{,}182$).

4.6 Resultaten deelvraag 4

De vierde deelvraag luidt: "Wat is de attitude van de coaches ten aanzien van gedragsproblemen?". Aan de respondenten is gevraagd om 135 stellingen te waarderen op een schaal van 1 (zeer mee oneens) tot en met 6 (zeer mee eens).

4.6.1 Analyse van frequentie

In tabel 4.10 wordt per attitude component de gemiddelde schaalscore weergegeven.

Cognitie. Gemiddeld scoren de respondenten 3,94 (SD = 0,44). Dit is iets hoger dan het gemiddelde (3,50) wat aangeeft dat zij in het algemeen iets positiever, optimistischer en toleranter zijn in hun denken over gedragsproblemen.

Affectie. Gemiddeld scoren de respondenten 3,47 (SD = 0,50). Dit is iets hoger dan het gemiddelde (3,50), wat aangeeft dat zij in de omgang met gedragsproblemen in het algemeen iets meer negatieve dan positieve gevoelens ervaren.

Negeren. Gemiddeld scoren de respondenten 2,60 (SD = 0,41). Dit is lager dan het gemiddelde (3,50), wat aangeeft dat de coaches het niet effectief vinden om gedragsproblemen te negeren.

Bespreken. Gemiddeld scoren de respondenten 5,04 (SD = 0,48). Dit is hoger dan het gemiddelde (3,50), wat aangeeft dat de coaches in de omgang met gedragsproblemen het effectief vinden om deze bespreekbaar te maken.

Bestraffen. Gemiddeld scoren de respondenten 2,85 (SD = 0,59). Dit is lager dan het gemiddelde (3,50), wat aangeeft dat de coaches het niet effectief vinden straffende maatregelen toe te passen om gedragsproblemen te minderen.

4.6.2 Analyse van verschil

Geslacht. De vraag is in hoeverre er significant verschil bestaat tussen de gemiddelde attitude schaalscores en het geslacht van de respondenten. Het antwoord is dat er geen significant verschil is waargenomen tussen de mannelijke en vrouwelijke respondenten (zie tabel 4.11).

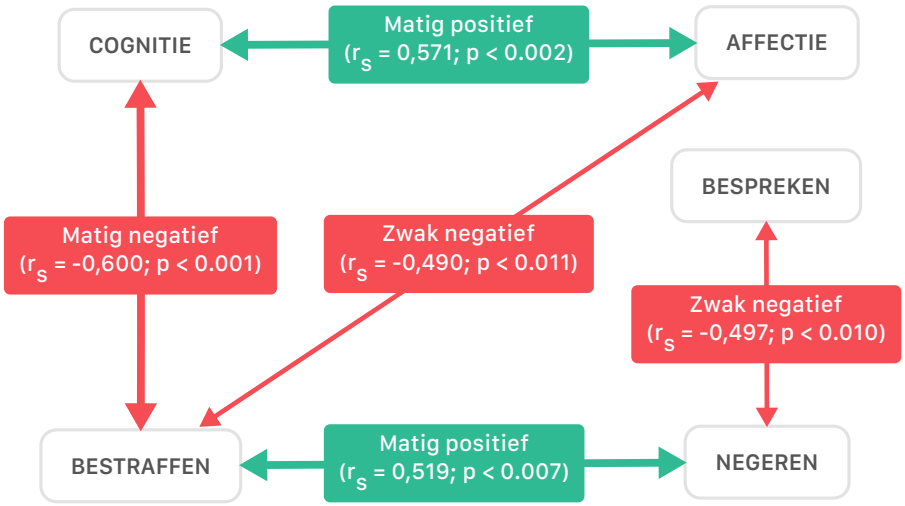
4.6.3 Analyse van samenhang

De correlatie tussen de attitude componenten en de leeftijd wordt in tabel 4.12 weergegeven.

Leeftijd. De vraag is in hoeverre er samenhang bestaat tussen de gemiddelde attitude schaalscores en de leeftijd van de respondenten. Het antwoord is dat er geen statistisch significant verband is waargenomen tussen de variabelen.

Attitude componenten. Er zijn vijf correlaties waargenomen tussen de vijf attitude schalen. Deze worden hieronder in figuur 4.1 weergegeven en in paragraaf 5.1.4 nader toegelicht.

Figuur 4.1. Schematische weergave van correlaties tussen de attitude componenten. De lijndikte is een indicatie voor de correlatiesterkte. Positieve verbanden zijn groen gemarkeerd en negatieve verbanden rood.



HOOFDSTUK 5 - INTERPRETATIE, CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk wordt het verband tussen de resultaten en de literatuur uitgelicht. In de eerste paragraaf wordt per deelvraag het resultaat geïnterpreteerd op grond van het theoretisch kader. De meest relevante bevindingen worden in de tweede paragraaf samengevat. Daarbij wordt toegelicht in hoeverre dit onderzoek haar doelstelling heeft behaald. In de derde paragraaf worden de beperkingen van dit onderzoek ter discussie gesteld. In de vierde paragraaf worden aanbevelingen gedaan ten behoeve van de opdrachtgever van dit onderzoek. Tot slot wordt in de vijfde paragraaf de relevantie van de toegepaste psycholoog toegelicht in relatie tot het advies dat uit dit onderzoek voortvloeit.

5.1 Interpretatie

De bevindingen worden in deze paragraaf geïnterpreteerd in relatie tot de deelvragen.

5.1.1 Wat verstaan de coaches onder gedragsproblemen?

Volgens de coaches heeft een gedragsprobleem betrekking op gedrag dat storend is voor de omgeving en moeilijk corrigeerbaar is. Een gedragsprobleem wordt enerzijds omschreven als een ernstigere vorm van normaal lastig gedrag en anderzijds als een mildere vorm van een gedragsstoornis. De coaches vinden de frequentie, ernst en omvang van het gedrag een bepalend aspect. Dit is in overeenstemming met wat Prodia (z.j.) 'continuïteit' noemt. Ook komt dit overeen met wat Van der Ploeg (2007) omschrijft als een "relatief concept dat aan de orde is als de op dat moment in een bepaalde omgeving heersende normen en geldende regels worden overschreden. De ernst van het probleemgedrag wordt verder bepaald aan de hand van de frequentie, de duur en de omvang alsmede door de mate waarin de betrokkene zichzelf en/of zijn omgeving psychische schade berokkent" (p. 18).

De bevindingen suggereren dat de coaches in staat zijn om gedragsproblemen op adequate wijze van verwante begrippen te onderscheiden. Dit is in tegenstelling tot wat Vaessen (2008) beschrijft; volgens hem hebben docenten moeite met het onderscheid tussen normaal lastig gedrag, gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Verder zijn in dit onderzoek 27 gedragskenmerken vastgesteld die door de meerderheid van de coaches aan gedragsproblemen worden toegeschreven. Het gaat om de volgende kenmerken: agressief, explosief, angstig (gespannen), dwangmatig, brutaal, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend, angstig (schrikachtig), onvoorspelbaar, weinig motivatie, dwars, dwingend, niet communicatief, ongeconcentreerd, moeilijk contact, onrustig, dominant, druk, impulsief, wisselende buien, passief, faalangstig, slechte werkhouding, gesloten, onzeker, en somber.

Uit de statistische analyse blijkt dat de coaches van niveau 3-klassen significant meer kenmerken toeschrijven dan die van niveau 2- en 4-klassen. Een significante correlatie wordt

echter niet waargenomen. Gezien de beperkte steekproefgrootte is het aannemelijk dat hier sprake is van een uitschieter.

5.1.2 In welke mate hebben de coaches over het algemeen moeite om met gedragsproblemen om te gaan?

In het algemeen hebben de coaches weinig moeite om met problematisch gedrag om te gaan. Desalniettemin zijn er bepaalde gedragingen waar de coaches meer dan gemiddeld moeite mee hebben, namelijk met 'niet eerlijk', 'agressief' en 'explosief' gedrag. Deze gedragskenmerken zijn externaliserend van aard. Dat docenten hier meer moeite mee hebben wordt in de literatuur veelvuldig beschreven (zie: Everaert & Van der Wolf, 2006; Liljequist & Renk, 2007; Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Verder is geen significant verschil waargenomen tussen enerzijds de mate waarin de coaches moeite hebben om met problematisch gedrag om te gaan, en anderzijds de variabelen: geslacht, leeftijd, werkervaring, opleidingsniveau en leerjaar coach-klas.

5.1.3 In welke mate geven de coaches aan te zijn geconfronteerd met gedragsproblemen in hun coach-klas in het afgelopen schooljaar (2014-2015)?

In het algemeen hebben de coaches in het afgelopen schooljaar soms te maken gehad met problematisch gedrag in hun coach-klas. Met bepaalde gedragingen hebben zij wel vaak mee te maken. Het gaat om leerlingen met één of meer van de volgende gedragingen: 'ongeconcentreerd', 'druk', 'slechte werkhouding', 'onzeker', 'weinig motivatie', 'onrustig', 'regels schendend' en 'faalangstig' gedrag. Van der Veen et al. (2008) brengen de kenmerken 'ongeconcentreerd', 'slechte werkhouding' en 'weinig motivatie' in verband met een slechte leerhouding en stellen dat docenten hier vaak mee te maken hebben.

Verder is er geen significant verschil waargenomen tussen enerzijds de mate waarin de coaches geconfronteerd zijn met problematisch gedrag en anderzijds de variabelen: geslacht, leeftijd, werkervaring, opleidingsniveau en leerjaar coach-klas.

5.1.4 Wat is de attitude van de coaches ten aanzien van gedragsproblemen?

In het algemeen zijn de coaches iets meer dan gemiddeld positief, tolerant en optimistisch in hun denken over gedragsproblemen. In de omgang daarmee ervaren zij - met betrekking tot hun stemming, energieniveau, werkplezier en competentiegevoel - geen uitgesproken negatieve dan wel positieve gevoelens. In het algemeen wordt zowel het negeren als het bestraffen van gedragsproblemen niet effectief bevonden. Het bespreekbaar maken van gedragsproblemen wordt daarentegen wel als doeltreffend beschouwd.

In dit onderzoek werd geen verschil tussen het geslacht van de coaches noch correlatie met hun leeftijd waargenomen in relatie tot de vijf attitude componenten. Dit lijkt in overeenstemming te zijn met de conclusie van het Landelijk Expertise Centrum Speciaal

Onderwijs (LECSO, 2012). Wel zijn er verbanden waargenomen tussen de attitude componenten (zie figuur 4.1). Het moet benadrukt worden dat dit correlatieve en geen causale verbanden betreft.

Er wordt een matig positief verband gevonden tussen 'cognitie' en 'affectie'. Dit suggereert dat een positieve, optimistische en tolerante denkwijze over gedragsproblemen samengaat met meer positieve gevoelens (met betrekking tot stemming, energieniveau, werkplezier en competentiegevoel). Deze conclusie wordt ook door Orpinas en Horne (2004) en Smeets en Rispens (2007) onderschreven.

De component 'bestraffen' vertoont een matig negatief verband met 'cognitie', en een zwak negatief verband met 'affectie'. Dit suggereert dat het effectief vinden van straffende maatregelen samengaat met een negatieve en ongunstige denkwijze over gedragsproblemen, maar ook samengaat met het ervaren van meer negatieve dan positieve gevoelens in de omgang met gedragsproblemen. Dit lijkt in overeenstemming te zijn met wat Dobbs en Arnolds (2009) omschrijven als een zelf-vervullende voorspelling. Ook het Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs (LECSO, 2012) onderschrijft deze conclusie.

De component 'negeren' vertoont een matig positief verband met 'bestraffen', en een zwak negatief verband met 'bespreken'. Dit suggereert dat het doeltreffend vinden van negeren samengaat met het effectief vinden van straffende maatregelen, maar ook samengaat met het de overtuiging dat het bespreekbaar maken van probleemgedrag niet effectief is. De coaches die het doeltreffend vinden om problematisch gedrag bespreekbaar te maken, vinden het tegenovergestelde van het negeren van dit gedrag. Van der Wolf en Van Beukering (2009) stellen dat docenten met een positieve attitude meer geneigd zijn om probleemgedrag bespreekbaar te maken. In dit onderzoek kon echter geen direct verband worden vastgesteld tussen de componenten 'bespreken' met 'cognitie' of 'affectie'.

5.2 Conclusie

Bij het verstrekken van kwalitatief onderwijs vervullen de coaches van Helicon Opleidingen een belangrijke taak. Volgens de opdrachtgever vormen gedragsproblemen daarbij soms een uitdaging voor sommige coaches. Met het doel om meer inzicht te verschaffen, is onderzoek verricht naar de beleving en attitude van de coaches ten aanzien van gedragsproblemen.

Geconcludeerd wordt dat de coaches het begrip gedragsproblemen van verwante begrippen weten te onderscheiden. Onder gedragsproblemen verstaan zij de volgende gedragingen: agressief, explosief, angstig (gespannen), dwangmatig, brutaal, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend, angstig (schrikachtig), onvoorspelbaar, weinig motivatie, dwars, dwingend, niet communicatief, ongeconcentreerd, moeilijk contact, onrustig, dominant, druk, impulsief, wisselende buien, passief, faalangstig, slechte werkhouding, gesloten, onzeker en somber.

Met betrekking tot de beleving van gedragsproblemen wordt in dit onderzoek geconcludeerd dat de coaches in het algemeen weinig moeite hebben om met gedragsproblemen om te gaan, maar wel vaak met niet eerlijk, agressief en explosief gedrag. In het algemeen hebben de coaches soms met gedragsproblemen in de klas te maken gehad, maar wel vaak met leerlingen met tenminste één van de volgende gedragingen: ongeconcentreerd, druk, slechte werkhouding, onzeker, weinig motivatie, onrustig, regels schendend en faalangstig.

Met betrekking tot de attitude van de coaches wordt geconcludeerd dat zij iets meer dan gemiddeld positief, tolerant en optimistisch zijn in hun denken over gedragsproblemen. In de omgang ermee ervaren zijn geen uitgesproken negatieve dan wel positieve gevoelens ten aanzien van hun stemming, energieniveau, werkplezier of competentiegevoel. In het algemeen wordt zowel het negeren als bestraffen van problematisch gedrag niet effectief bevonden, in tegenstelling tot deze bespreekbaar maken. Correlatieve verbanden suggereren dat (1) een positieve, optimistische en tolerante denkwijze samengaat met het ervaren van meer positieve gevoelens, (2) zowel een negatieve en ongunstige denkwijze als het ervaren van meer negatieve dan positieve gevoelens, samengaat met het effectief vinden van straffende maatregelen, (3) het doeltreffend vinden om gedragsproblemen te negeren, samengaat met zowel het effectief vinden van straf als het niet effectief vinden om probleemgedrag bespreekbaar te maken. De coaches die het doeltreffend vinden om problematisch gedrag bespreekbaar te maken, vinden het tegenovergestelde van het negeren van dit gedrag.

Verschillende gedragsproblemen worden op verschillende manieren beleefd. Daarin verschillen mannen en vrouwen nauwelijks van elkaar. Ook speelt leeftijd geen rol.

5.3 Discussie

De volgende aandachtspunten dienen ter discussie te worden gesteld.

Het eerste punt heeft betrekking op de interne consistentie van de tweede vragenlijst. Uit de homogeniteitsanalyse komt naar voren dat de vijf schalen een uitzonderlijk goede tot zeer goede homogeniteit hebben. Dit kan verklaard worden door het gebrek aan variatie in de wijze waarop de stellingen zijn geformuleerd.

Het tweede punt heeft betrekking op de wijze waarop de onderzoeksdata zijn verkregen, namelijk door middel van zelfrapportage. Daarbij is de invloed van sociaal-wenselijkheid inherent. Zeker in het geval van dit onderzoek, waarbij de items een laag abstractie niveau hebben. Daardoor is het mogelijk dat de respondenten hun antwoorden hebben bijgesteld waardoor een vertekend beeld ontstaat. Het is raadzaam om de antwoorden van de respondenten niet te interpreteren als hun onbevooroordeelde mening maar als hetgeen wat zij bewust aan de onderzoeker (en opdrachtgever) duidelijk willen maken. Door de items minder beladen te formuleren en de surveys anoniem en onherleidbaar af te nemen, is

gepoogd de invloed van sociaal-wenselijkheid zoveel mogelijk te beperken. Desalniettemin kunnen bepaalde verwachtingen en taboes binnen de organisatie de respondenten hebben geremd om zich in dit onderzoek uit te spreken.

Het derde punt heeft betrekking op de antwoordcategorieën. Om sociaal-wenselijkheid verder te beperken is voor een zespuntsschaal gekozen. Met deze schaalverdeling is het niet mogelijk om een neutraal antwoord te geven. Daardoor zijn de respondenten min-of-meer gedwongen om een keuze te maken tussen een negatief of positief antwoord, ook bij stellingen waarover zij geen mening hebben. Het gebruik van een oneven schaalverdeling zou dan wellicht tot andere resultaten kunnen leiden. Met betrekking tot item 14 is een fout gemaakt bij het digitaliseren van de survey, waardoor een vijfpuntsschaal is toegepast in plaatst van een zespunts-Likertschaal. Daardoor is de kans op sociaal-wenselijkheid groter bij de tweede deelvraag dan bij de overige deelvragen.

Het vierde punt heeft betrekking op het responspercentage. Het streven was om binnen twee weken een respons van tenminste 45% (n = 35) te halen, maar het daadwerkelijke percentage bleek lager te liggen. Een veelgehoorde klacht was dat de coaches het aantal vragen teveel vonden. Vooral de tweede survey - met 135 stellingen - vonden zij te lang. Ook bleek dat tijdens de survey-periodes er een medewerkerstevredenheidsonderzoek en leerlingtevredenheidsonderzoek gaande waren. De coaches waren ‘enquete-moe’, aldus de opdrachtgever. Dit heeft mogelijk bijdragen aan het lagere responspercentage.

Het vijfde punt heeft betrekking op het gebruik van Thesistools voor het afnemen van de surveys. Achteraf bleek deze dienst niet gebruiksvriendelijk te zijn voor het afnemen van lange vragenlijsten. De volgende redenen worden genoemd. Ten eerste bleek het output-bestand onduidelijk te zijn over het aantal onvolledig ingevulde cases. Het zou wenselijk zijn geweest dat onderscheid kon worden gemaakt tussen coaches die enkel de survey hebben geopend en respondenten die de vragenlijst deels hebben ingevuld maar vroegtijdig zijn gestopt. Ten tweede bleek dat de vragen en antwoordmogelijkheden in sommige internetbrowsers niet recht werden uitgelijnd. Daardoor kostte het de respondenten meer inspanning om de vragenlijst nauwkeurig in te vullen. Ten derde werden de respondenten niet gewaarschuwd wanneer een vraag werd overgeslagen. Ten vierde was er geen mogelijkheid om de surveys tussentijds op te slaan om op een later moment daarmee verder te gaan. In enkele gevallen moesten de respondenten opnieuw beginnen.

Het zesde punt heeft betrekking op de verdeling en grootte van de steekproef. In het eerste survey is zowel de leeftijdscategorie ’51 jr. en ouder’ als de werkervaringscategorieën ‘4 t/m 8 jr.’ en ’25 jr. of meer’ oververtegenwoordigd. In het tweede survey-onderzoek worden de coaches in de leeftijdscategorie ’31 t/m 40 jr.’ ondervertegenwoordigd. Beide steekproeven zijn ook relatief klein. De mogelijkheid bestaat dat bepaalde verschillen of verbanden

daardoor niet zijn aangetoond. Een grotere steekproef zou een gunstige invloed hebben op de onderzoeksresultaten. Met een steekproef van ≥30 zou het mogelijk zijn om een nauwkeurigere correlatietoets, namelijk Pearson's product-momentcorrelatiecoëfficiënt. Met deze toets is het mogelijk om eventuele causale verbanden vast te stellen.

Het zevende punt heeft betrekking op het gebruik van Spearman's rangcorrelatie toets. Deze correlatietoets toont enkel monotone verbanden aan. De correlaties tussen de attitude componenten zijn dus non-lineair. Er kan dus niet gesteld worden dat een toe- of afgenomen score op de ene schaal evenredig is aan die op een andere schaal.

Het achtste punt heeft betrekking op de validiteit van dit onderzoek. Het moet in acht worden genomen dat de bevindingen van dit onderzoek gebaseerd zijn op een 27-tal gedragskenmerken die door tenminste een kwart van respondenten (n=23) aan het begrip 'gedragsproblemen' zijn toegeschreven. De bevindingen zijn dus afhankelijk van de methodologie. Het is zeer aannemelijk dat men tot andere conclusies komt wanneer andere gedragskenmerken worden vastgesteld. In dit opzicht moet men voorzichtig zijn met het generaliseren van de bevindingen.

5.4 Aanbeveling

Naar aanleiding van dit onderzoek worden twee aanbevelingen gedaan.

5.4.1 Herhalen

Gezien de beperkingen van dit onderzoek kan het wenselijk zijn om dit onderzoek nogmaals uit te voeren. In dit respect worden de volgende aanbevelingen gedaan.

Grotere steekproef. De steekproeven in dit onderzoek vielen kleiner uit dan gewenst. Dit beperkte zowel de keuze voor de statistische toetsen als de generaliseerbaarheid van resultaten. Voor een populatiegrootte (N) van 78 coaches met 5% foutmarge en 95% betrouwbaarheidsinterval moet de ideale steekproefgrootte (n=) ≥65 coaches bedragen. Door dit onderzoek op alle docenten te betrekken - en niet alleen de coaches - kan een grotere steekproef worden getrokken. Om deelname eenvoudiger en gebruikersvriendelijker te maken, wordt het aangeraden om (1) schriftelijke vragenlijsten af te nemen en (2) de survey-periode in een rustige periode te plannen.

Triangulatie. De gegevens in dit onderzoek zijn uitsluitend verkregen door middel van zelfrapportage. Bij herhaling kan het wenselijk om ook objectievere data in beschouwing te nemen, zoals de aantallen (zorg)leerlingen in de klas met een ontwikkelingsperspectief. Zo kan discrepantie worden aangetoond wanneer de ervaringen van de doelgroep niet redelijkerwijs in verhouding staan tot wat verwacht mag worden.

5.4.2 Vervolgonderzoek

Uit dit onderzoek blijkt dat de coaches weinig te maken hebben met gedragsproblemen, maar wel vaak met leerlingen met één van de volgende gedragingen: ongeconcentreerd, druk, slechte werkhouding, onzeker, weinig motivatie, onrustig, regels schendend en faalangstig.

Ten aanzien van deze kenmerken wordt vervolgonderzoek geadviseerd. Daarbij wordt aanbevolen om de volgende punten in beschouwing te nemen.

Prevalentie. De prevalentie van deze gedragskenmerken verschilt mogelijk per opleiding, leerjaar en niveau. Een laag opleidingsniveau wordt vaak beschouwd als een risicofactor voor het ontwikkelen van psychosociale problemen (Nederlands Centrum Jeugdgezondheid [NCJ], z.j.). Volgens R. Heesen (persoonlijke communicatie, 1 december 2014) zitten in niveau 1 en 2 veel meer leerlingen met psychosociale problemen dan in hogere niveaus. Ook hier wordt aanbevolen om objectievere gegevens te integreren in het onderzoek.

Handelingswijze. In dit onderzoek zijn de coaches gevraagd om ten aanzien van drie handelingswijzen aan te geven wat zij effectief vinden in de omgang met gedragsproblemen. Volgens de *Theory of Planned Behavior* ([TPB], Ajzen, 1991) wordt het daadwerkelijk handelen niet alleen door de attitude bepaald, maar ook door (1) de subjectieve normen en waarden van de coaches en de school, en (2) de zelf-effectiviteit die de coach ervaart in het hanteren van problematisch gedrag. Bij vervolgonderzoek wordt aanbevolen dat deze factoren in beschouwing worden genomen. Kwalitatieve methoden, zoals vignetten analyse en interviews, kunnen hierin inzicht verschaffen.

Ondersteuningsbehoefte. Niet alle coaches hebben een behoefte aan ondersteuning in de omgang met problematisch gedrag. Zo zijn er coaches die vaak te maken hebben met gedragsproblemen maar weinig behoefte hebben aan ondersteuning, en zijn er coaches die daar juist weinig mee te maken hebben maar wel veel ondersteuning behoeven. Het wordt geadviseerd dat bij vervolgonderzoek in kaart wordt gebracht (1) in welke mate er ondersteuningsbehoefte is en (2) waar deze specifieke behoefte uit bestaat.

5.5 De rol van de toegepast psycholoog

Goede klassenmanagement is cruciaal voor het handhaven van probleemgedrag in de klas en het verstrekken van kwalitatief onderwijs (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Dit omvat "[…] de manier waarop een leerkracht zijn onderwijs organiseert. Het omvat alle maatregelen die een leerkracht neemt om een ideaal leer- en werkklimaat te creëren. Hierbij gaat het niet alleen om regels, maar om veel meer aspecten: de klasinrichting, de lesinhoud, de methoden, de manier van werken, de instructie en de relatie tussen leerkracht en leerlingen", aldus Kerpel (z.j.).

Een hoge ondersteuningsbehoefte is vaak het gevolg zijn van een gebrekkig klassenmanagement. Het vaststellen van deze behoeften en daarop interveniëren is bij uitstek een taak voor de toegepaste psycholoog (tp'er). Dit zijn hbo-opgeleide professionals die competent zijn op het gebied van onderzoek, diagnostiek, preventie, coachen, counselen en trainen. Tp'ers kunnen op de volgende manieren worden ingezet.

Observatie. De ondersteuningsbehoefte van docenten kan het beste onderzocht worden doormiddel van lesobservaties. De subjectieve en sociaal-wenselijke aspecten van een vragenlijstonderzoek zijn immers inherent. Een tp'er kan op verzoek een les bijwonen om het klassenmanagement te observeren en knelpunten signaleren. Tp'er in de richting van 'ontwikkelingspsychologie en orthopedagogiek' hebben vanwege zijn specialisatie veel kennis over adequaat orthopedagogisch en didactisch handelen.

Adviseren. Een tp'er kan knelpunten concretiseren naar een hulpvraag. Hij kan een passend advies geven voor (alternatieve) interventies en zijn keuzes onderbouwen.

Implementeren. Een tp'er is ook in staat om interventies in de praktijk te brengen. Deze kunnen betrekking hebben op hulpvragen, zoals: 'hoe deel ik de klas optimaal in?', 'hoe benut ik de positieve eigenschappen van de leerling?', 'hoe doorbreek ik een negatief interactiepatroon en bouw ik een positieve band op met de leerling?' of 'hoe krijg ik ouders meer betrokken bij de studievoortgang van hun kind?'. Een interventie kan uit één of meerdere zittingen bestaan en kan zowel individueel of groepsgewijs worden gegeven. De tp'ers zijn bedreven in psychologische gespreksvoering, coachen, counselen en trainen.

Resumerend: toegepaste psychologen kunnen een cruciale rol vervullen in het ondersteunen van docenten en kunnen een positieve bijdragen leveren aan de kwaliteit van het onderwijs.

LITERATUURLIJST

Acker, J. C. A. van. (2005). *Probleemgedrag in de klas en agressie op school: Een praktische handleiding*. Antwerpen, België: Uitgeverij De Boeck.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e ed.). Washington, DC: Author.

Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2013). Attitudes and attitude changes. In *Social psychology* (8e ed., pp. 164-195). Boston, MA: Pearson.

Baarda, B., Goede, M. de., & Dijkum, C. van. (2010). *Basisboek statistiek met SPSS* (4e ed.). Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers.

Besseling, J., Hagen, B., Andriessen, S., Peele, A. te., Crone, M., Kok, L., & Vos, E. de. (2007). *Toename gebruik ondersteuning voor jongeren met een gezondheidsbeperking*. Zeist, Nederland: TNO.

Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Berends, B. (2003). *De race tegen het afval. Een onderzoek naar intentie en gedrag van mensen bij het scheiden van afval* (Master thesis, Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland). Geraadpleegd van https://www.publicspaceinfo.nl/media/uploads/files/VUAMSTERDA_2003_0001.pdf

Bijstra, J. O. (2012). *Een transactionele kijk op de klas*. Groningen, Nederland: Pedagogische Academie, Lectoraat Leren en Gedrag, Hanzehogeschool Groningen.

Boxer, P., Musher-Eizenman, D., Dubow, E. F., Danner, S., & Heretick, D. M. L. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: applying a cognitive ecological framework. *Psychology in the Schools, 43*(3), 331-344.

Campbell, D. T. (1950). The indirect assessment of social attitudes. *Psychological Bulletin, 47*, 15-38.

Comité voor Bijzondere Jeugdzorg. (2000). *Probleemgedrag op school*. Leuven, België: Garant.

Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly, 24*(2), 95-105.

Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review, 51*, 135-156.

Duk, W., & Stellinga, M. (2009). Is de Nederlandse jeugd echt knettergek? *Elsevier, 65*(13), 16-21.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Edwards, C. D. (2007). *How to handle a hard-to-handle kid: A parents' guide to understanding and changing problem behaviors*. Princeton, NJ: Recording for the Blind & Dyslexic.

Everaert, H., & Wolf, K. van der. (2006). Stress in the Student-Teacher relationship in Dutch Schools: A Replication Study of Greene, Abidin, and Kmetz's Index of Teaching Stress (ITS). In R. G.

Lambert & C. J. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 121-144). Greenwich, CT: IAP.

Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior – The mode model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology, 23*, 74-109.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fuson, W. M. (1942). Attitudes: A note on the concept and its research consequences. *American Sociological Review, 7*, 856-857.

Gennip, H. van., Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. Nijmegen, Nederland: ITS Radboud Universiteit.

Gersten, R., Chard, D., & Baker, S. (2000) Factors enhancing sustained use of research-based instructional practices. *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 445-457.

Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: implications for improving special education practice. *Journal of learning Disabilities, 30*(5), 466-476.

Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2009). *Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen* (Literatuurstudie Onderwijsraad). Zwolle, Nederland: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review, 102*, 4-27.

Grietens, H., Ghesquière, P., & Pijl, S. J. (2006). *Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (2009). School-Bases Consultation: The Science and Practice of Indirect Service Delivery. In: T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Red.), *Handbook of School Psychology* (591-635). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Hamstra, D. G. (2004). *Gewoon en anders, integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere* (Proefschrift). Groningen, Nederland: Rijksuniversiteit Groningen.

Harinck, F. J. H., & Veerman, J. W. (1995). *Het gebruik van onderzoeksgegevens bij besluitvorming in jeugdzorg en onderwijs*. Kind en Adolescent, 16(2), 128-144.

Helicon Opleidingen. (2015). *Jaarverslag 2014*. Geraadpleegd van http://www.helicon.nl/organisatie/dsresource?objectid=38617&type=org

Hermans, D., Eelen, P., & Orlemans, J. W. (2007). *Inleiding tot de gedragstherapie* (6e ed.). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.

Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. doi:10.5117/9789056295929

Horeweg, A. (2014). *Gedragsproblemen in de klas: een praktisch handboek*. Houten, Nederland: LannooCampus.

Inspectie van het Onderwijs. (2009). *De staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2007- 2008*. Utrecht, Nederland: Inspectie van het Onderwijs.

Kerpel, A. (z.j.). Klassenmanagement. Geraadpleegd op 24 mei, 2016, van http://wij-leren.nl/klassenmanagement-artikel.php

Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.

Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs [LECSO]. (2012). *Holland's Got Talent: Leraren in speciaal onderwijs!* (Veldpublicaties). Geraadpleegd van http://www.lecso.nl/file/50362

Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The Relationships among Teachers' Perceptions of Student Behaviour, Teachers' Characteristics, and Ratings of Students' Emotional and Behavioural Problems. *Educational Psychology, 27*(4), 557-571.

Lieshout, T. van. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.

Meijer, W. (2004). Professionele hulpverlening in de basisschool. Maar wie is eigenlijk de professional?. *Kind En Adolescent Praktijk, 3*(1), 24-26. doi:10.1007/BF03059529

Ministerie van OCW. (2014). Doelen passend onderwijs. Geraadpleegd op 20 februari, 2015, van http://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/doelen-passend-onderwijs/

Nederlands Centrum Jeugdgezondheid. (z.j.). Richtlijn: JGZ-richtlijn Vroegsignalering van psychosociale problemen. Geraadpleegd op 7 februari, 2016, van https://www.ncj.nl/richtlijnen/jgzrichtlijnenwebsite/details-richtlijn/?richtlijn=16&rlpag=724

Nederlandse Omroep Stichting. (2015, 9 november). Veel leerkrachten volgen extra opleiding over zorgleerlingen. Geraadpleegd op 9 november, 2015, van http://nos.nl/artikel/2067943-veel-leerkrachten-volgen-extra-opleiding-over-zorgleerlingen.html

Onderwijsraad. (2010). Advies. *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.

Oostdam, R. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten; over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam, Nederland: Hogeschool van Amsterdam.

Orpinas, P., & Horne, A. M. (2004). A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior. The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine, 26*, 29-38.

Pameijer, N. (2008). Handelingsgericht classificeren in het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 47*, 100-116.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

Pines, A. M. (2002) Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice, 8*(2), 121-140.

Ploeg, J. D. van der. (2007). Inleiding. In *Gedragsproblemen: Ontwikkelingen en risico's* (6e ed., pp. 17). Rotterdam, Nederland: Lemniscaat.

Prodia. (z.j.). Prodiagnostiek. Geraadpleegd op 28 juli, 2015, van http://www.prodiagnostiek.be/gedrag-emotie/ge_theorie_inleiding_wat_verstaan_we_onder_gedrags_en_emotionele_problemen.php

Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., & McGuire, W. J. (1960). Cognitive, affective and behavioural components of attitude. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Red.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sarnoff, I. (1960). Psychoanalytic Theory and Social Attitudes. *Public Opinion Quarterly, 24*, 251-279.

Simonson, M. R. (1979). Attitude measurement: Why and how. *Educational Technology, 19*, 34-38.

Smeets, E. F. L., & Gennip, H. van. (2005). *Samen werken aan gedragsproblemen in de basisschool. Dieptestudies bij de WSNS-Monitor 2005*. Nijmegen, Nederland: ITS.

Smeets, E. F. L., & Rispens, J. (2007). *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen, Nederland: ITS Radboud Universiteit.

Smith, M. B., Bruner, J. S., & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York, NY: Wiley.

Sontag, L., Smeets, E., Vermaas, J., & Gennip, H. van. (2005). *Weer Samen Naar School: monitor 2005. Samenvatting van de resultaten*. Tilburg/Nijmegen, Nederland: IVA/ITS.

Sprinkhuizen, J. (2011). *Gedragsproblemen in de klas*. Geraadpleegd van http://dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=354473

Stoutjesdijk, R., & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzak-leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48*, 161-169.

Thurstone, L. L. (1931). Measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 26*, 249-269.

Torrance, K. (2009). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs. *Remediaal, 10*(6), 26-30.

Vaessen, G. (2008). *Gedragsproblemen bij jongeren met psychische stoornissen. Best practice handelingsplannen voor de praktijk van alledag*. Antwerpen, België: Giel Vaessen & Garant Uitgevers.

Valenkamp, M., Neve, L., Sondeijker, F., Flos, M., & Verheij, F. (2014). *Omgaan met agressie in de jeugdzorg*. Antwerpen, België: Garant Uitgevers.

Veen, I. van der., Smeets, E., & Derriks, M. (2008). Zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs: omvang, typen problemen en de schoolloopbaan. *Pedagogische Studiën, 85*(3), 174-194.

Vegter, A. H., Veerman, J. W., & Meyer, R. E. de. (2011). Wordt het probleemgedrag bij aanmelding in de loop der jaren erger? Een onderzoek bij jeugdigen verwezen naar de ambulante GGZ. *Tijdschrift voor Psychiatrie, 53*(5), 265-273.

Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek?: Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs* (3e ed.). Den Haag, Nederland: Boom Onderwijs.

Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review, 107*, 101–126.

Wolf, K. van der. (2005). *Probleemouders en de school: een onderontwikkeld terrein*. Utrecht, Nederland: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, Kenniskring Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk, KG-publicatie 4.

Wolf, K. van der., & Beukering, T. van. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren* (3e ed.). Leuven, België: Acco.

Ysseldijke, J. E., Algozinne, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

BIJLAGEN

Bijlage 1 - Flyer

Onderzoek **Beleving van gedragsproblemen in het onderwijs**

In opdracht van dhr. D.J. de Jong, zorgcoördinator Den Bosch
Onderzoeker dhr. Daniel Cakici, psycholoog i.o.

Beste coaches,

In het kader van mijn opleiding, Toegepaste Psychologie, verricht ik onderzoek naar de beleving van gedragsproblemen binnen Helicon Opleidingen MBO in Den Bosch en Boxtel. Middels deze flyer hoop ik jullie daarover te informeren.

Het onderzoek richt zich op coaches van beide vestigingen. Het doel is om te achterhalen (1) wat coaches onder gedragsproblemen verstaan, (2) hoe zij (leerlingen met) gedragsproblemen beleven, en (3) hoe zij hiermee omgaan.

Dit zal leiden tot meer inzicht in de wijze waarop er in de praktijk wordt gekeken naar en omgegaan met (leerlingen met) gedragsproblemen. De resultaten van dit onderzoek zullen gebruikt worden voor het formuleren van praktische handvatten over hoe kan worden omgegaan met gedragsproblemen in de klas.

Voor dit onderzoek zullen er twee online enquêtes worden afgenomen. De eerste enquête zal vanaf **vrijdag 9 oktober** 2015 beschikbaar zijn. Op diezelfde dag zullen alle coaches een e-mail ontvangen met een link naar de enquête. De tweede enquête zal op vrijdag 16 oktober 2015 pas verstuurd worden.

Het invullen van iedere enquête zal ongeveer 10-15 minuten in beslag nemen. Om uw privacy te waarborgen, zullen uw deelname en antwoorden anoniem worden verwerkt. De opdrachtgever (en Helicon Opleidingen) zal geen inzage hebben in (1) wie deelgenomen heeft aan dit onderzoek, en (2) wie welk antwoord heeft gegeven.

Zodoende hoop ik jullie voldoende te hebben geïnformeerd over dit onderzoek. Eventuele vragen zijn altijd welkom op: **135335@student.saxion.nl**

Verder hoop ik op jullie deelname te kunnen rekenen!

Met een vriendelijke groet,
dhr. Daniel Cakici
Psycholoog i.o.

Over de onderzoeker
Mijn naam is Daniel Cakici, 28 jaar en woonachtig in Deventer. Ik studeer Toegepaste Psychologie, in de richting van klinische psychologie en neuropsychologie. Momenteel ben ik bezig met de laatste fase in mijn opleiding, namelijk het afstuderen. Vorig jaar heb ik stage gelopen bij het zorgteam van Helicon Opleidingen MBO, in Velp. In die periode heb ik met alle plezier leerlingen begeleid met problemen op het gebied van motivatie, stemming, faalangst, plannen en organiseren en stage zoeken. Vanuit Velp ben ik in contact gekomen met de vestiging in Den Bosch voor een afstudeeropdracht.

Bijlage 2 - Eerste survey

1. Wat is uw leeftijd?
2. Wat is uw geslacht?
3. Hoeveel jaren bent u in het onderwijs werkzaam?
4. Hoeveel jaren bent u bij Helicon Opleidingen werkzaam?
5. Wat is uw huidige dienstverband?
6. Binnen welke vestiging bent u als coach werkzaam?
7. Binnen welke opleiding bent u als coach werkzaam?
8. Binnen welke leerjaar bent u als coach werkzaam?
9. Kunt u eens, in uw eigen woorden, kort toelichten wat u onder 'normaal lastig gedrag' verstaat?
10. Kunt u eens, in uw eigen woorden, kort toelichten wat u onder een 'gedragsprobleem' verstaat?
11. Kunt u eens, in uw eigen woorden, kort toelichten wat u onder een 'gedragsstoornis' verstaat?
12. Gedragsproblemen is een subjectief en normatief begrip. Iedere docent heeft zijn/haar eigen definitie van wat problematisch gedrag inhoudt. Hieronder worden enkele gedragskenmerken opgesomd die betrekking kunnen hebben op het begrip 'gedragsproblemen'. Wilt u alle kenmerken aanvinken die volgens u van toepassing zijn bij - uw definitie - van gedragsproblemen? U kunt meerdere kenmerken aanvinken! Mocht u aanvullingen hebben, vink dan 'anders' aan en geef uw omschrijving in het lege tekstvlak.
13. Wilt u aangeven in welke mate u - over het algemeen - moeite heeft om met de onderstaande gedragingen van leerlingen om te gaan?
14. Wilt u per kenmerk aangeven de mate waarin u - in de afgelopen 12 maanden - te maken heeft gehad met dit gedrag bij uw coach-leerlingen?

Gedragskenmerken die bij items 13, 14 en 15 worden genoemd.

1. dwars
2. dwingend
3. onrustig
4. brutaal
5. agressief
6. dominant
7. niet sociaal
8. niet eerlijk
9. regels schendend
10. druk
11. ongeconcentreerd
12. overbeweeglijk
13. impulsief
14. wisselende buien
15. onvoorspelbaar
16. explosief
17. angstig
18. snel beledigd
19. weinig motivatie
20. slechte werkhouding
21. zwak presterend
22. moeilijk contact
23. niet communicatief
24. eenzijdig gericht
25. stil
26. gesloten
27. weinig aansluiting
28. angstig
29. passief
30. somber
31. onzeker
32. weinig zelfvertrouwen
33. faalangstig
34. dwangmatig

Bijlage 3 - Tweede survey

1. Wat is uw geslacht?

2. Wat is uw leeftijd?

3. Wat is uw huidig dienstverband?

4. Binnen welke vestiging bent u als coach werkzaam?

5. Binnen welke opleiding bent u als coach werkzaam?

6. Wat is het opleidingsniveau van uw coach-klas?

7. Binnen welk leerjaar bent u als coach werkzaam?

8. Hieronder volgen er een aantal stellingen. Deze stellingen hebben betrekking op verschillende typen probleemgedragingen en de wijze waarop u daarover DENKT. Uw antwoorden moeten uw eigen visie/mening reflecteren, die losstaat van het schoolbeleid. Dit maakt dat u alle stellingen kunt beantwoorden, ook wanneer u nooit te maken heeft gehad met bepaalde problematische gedragingen. Het is de bedoeling dat u per stelling aangeeft in hoeverre u het daarmee (on)eens bent. Daarbij kunt u steeds één of meerdere leerlingen in gedachten nemen. De stellingen zijn zodanig geformuleerd, dat u niet te lang moet nadenken over uw antwoorden. In sommige zinnen staat er "ik vind" of "ik vind niet". Probeer op dit onderscheid te letten. 1= zeer mee ONeens; 2= mee ONeens; 3= meer ONeens dan eens; 4= meer eens dan oneens; 5= mee eens; 6= zeer mee eens.

Schaal			Stelling (* = gehercodeerd)
Cognitie	*	1	Ik vind het een verspilling van energie om aandacht te geven aan leerlingen die niet meewerken en dwarsliggen.
Affectie	*	2	Een dwarsliggende leerling vind ik uitputtend.
Negeren		3	Als een leerling dwarsligt, vind ik het effectiever om hem geen aandacht te schenken.
Bespreken		4	Wanneer een leerling dwarsligt, dan lijkt het mij effectief om daarover met hem in gesprek te gaan.
Bestraffen		5	Als een leerling dwarsligt, dan lijkt het mij effectief om hem uit de les/groep te zetten.
Cognitie	*	6	Ik vind dat men zich niet aan een dwingende leerling moet toegeven.
Affectie	*	7	Ik verlies gauw m'n geduld wanneer een leerling zijn zin probeert af te dwingen.
Negeren		8	Ik vind het effectief om een dwingende leerling te negeren.
Bespreken		9	Als een leerling steeds zijn zin blijft doordrammen, lijkt het mij effectief om daarover in gesprek te gaan met hem.
Bestraffen		10	Als een leerling steeds maar weer zijn zin doordramt, dan lijkt het mij effectief om hem daarop te bestraffen.
Cognitie	*	11	Naar mijn mening is er weinig positiefs te verwachten van een leerling die altijd rumoerig is.
Affectie	*	12	Als leerlingen onrustig zijn, merk ik dat ik snel m'n geduld verlies.
Negeren		13	Ik vind het effectief om rumoerige leerlingen geen aandacht te schenken.
Bespreken		14	Rumoerig gedrag in de klas probeer ik bespreekbaar te maken.
Bestraffen		15	Ik vind het effectief om strafmaatregelen te nemen wanneer leerlingen onrustig zijn.
Cognitie	*	16	Ik vind dat een leerling niet brutaal mag zijn.
Affectie	*	17	Het irriteert mij wanneer een leerling brutaal doet naar mij.

Schaal			Stelling (* = gehercodeerd)
Negeren		18	Ik vind het effectiever om brutale uitingen van een leerling te negeren.
Bespreken		19	Ik vind het effectief om brutaal gedrag bespreekbaar te maken.
Bestraffen		20	Het lijkt mij effectief om een leerling te berispen wanneer hij zich brutaal gedraagt.
Cognitie	*	21	Naar mijn mening is er weinig positiefs te verwachten van een leerling die zich naar anderen vaak (non)verbaal agressief uit.
Affectie	*	22	Een leerling gaat over mijn grens heen als hij zich verbaal agressief uit.
Negeren		23	Ik vind het effectiever om verbaal aanvallende uitingen geen aandacht te schenken.
Bespreken		24	Als een leerling zich verbaal aanvallend uit, dan vind ik het effectiever om dit bespreekbaar te maken.
Bestraffen		25	Ik vind dat er strafmaatregelen getroffen moeten worden wanneer een leerling zich aanvallend naar anderen uit.
Cognitie		26	Dat sommige leerlingen een overwicht hebben op anderen, vind ik een positieve eigenschap.
Affectie	*	27	Een dominante leerling geeft mij een negatieve indruk.
Negeren		28	Het lijkt mij beter om een dominante leerling geen aandacht te schenken.
Bespreken		29	Als een leerling dominant gedraagt, dan vind ik het nodig om daarover met hem in gesprek te gaan
Bestraffen		30	Ik vind het onacceptabel dat een leerling een dominante houding aanmeet, en vind dat dit gedrag bestraft moet worden.
Cognitie		31	Als een leerling voortdurend zijn eigen belangen vooropstelt, vind ik dat een positieve eigenschap.
Affectie	*	32	Ik vind het irriterend wanneer een leerling steeds zijn eigen behoeftes en belangen vooropstelt.
Negeren		33	Ik vind het niet noodzakelijk om actie te ondernemen wanneer een leerling zich niet sociaal gedraagt naar anderen.
Bespreken		34	Het lijkt mij effectiever om niet sociaal gedrag bespreekbaar te maken met de leerling.
Bestraffen		35	Ik vind dat niet sociaal gedrag effectief aan te pakken is met strafmaatregelen.
Cognitie	*	36	Bij mij verliest een leerling zijn credit wanneer hij oneerlijk is (geweest).
Affectie	*	37	Het frustreert mij wanneer een leerling oneerlijk doet naar anderen.
Negeren		38	Ik vind het effectiever om oneerlijk gedrag bewust geen aandacht te schenken.
Bespreken		39	Het lijkt mij effectiever om oneerlijk gedrag bespreekbaar te maken.
Bestraffen		40	Naar mij idee is het effectief om strafmaatregelen in te zetten wanneer een leerling oneerlijk is (geweest).
Cognitie		41	Ook wanneer een leerling vaak de regels schend, blijft hij mijn tijd en energie waard.
Affectie	*	42	Ik haal minder voldoening uit m'n werk wanneer een leerling vaak de regels schend.
Negeren		43	Ik vind het effectief om regel schendend gedrag van leerlingen bewust te negeren.
Bespreken		44	Wanneer een leerling vaak de regels schend, dan vind ik het effectief om daarover met hem in gesprek te gaan.
Bestraffen		45	Ik vind straf een effectieve maatregel wanneer een leerling de regels schend.
Cognitie	*	46	Drukke leerlingen vind ik onhanteerbaar.
Affectie	*	47	Drukke leerlingen vind ik vermoeiend.
Negeren		48	Het lijkt mij effectief om drukke leerlingen geen aandacht te schenken.
Bespreken		49	Het drukke gedrag van een leerling bespreekbaar maken met hem, lijkt mij effectief.
Bestraffen		50	Het lijkt mij effectief om drukke leerlingen de les uit te zetten.
Cognitie		51	Ik ben bereid een leerling na de les nog eens te helpen, ook wanneer de hij weinig aandacht had voor de lesstof tijdens de les.

Schaal			Stelling (* = gehercodeerd)
Affectie	*	52	Ik haal minder voldoening uit het lesgeven wanneer leerlingen maar steeds weinig aandacht opbrengen voor mijn les.
Negeren		53	Het lijkt mij effectief om ongeconcentreerde leerlingen geen aandacht te schenken.
Bespreken		54	Als een leerling weinig aandacht heeft voor de les, dan lijkt het mij effectief om dit bespreekbaar te maken.
Bestraffen		55	Het lijkt mij effectief om leerlingen de les uit te zetten wanneer zij weinig aandacht opbrengen voor de les.
Cognitie	*	56	Ik vind dat ongeremd gedrag van leerlingen een negatieve invloed heeft op de klas.
Affectie	*	57	Impulsieve leerlingen vind ik vermoeiend.
Negeren		58	Het lijkt mij effectief om geen aandacht te schenken aan impulsief gedrag van leerlingen.
Bespreken		59	Als een leerling zich vaak ongeremd gedraagt, dan lijkt het mij effectief om daarover met hem in gesprek te gaan.
Bestraffen		60	Ik vind het effectief om impulsief gedrag in de les te bestraffen.
Cognitie	*	61	Van een leerling die frequent van stemming wisselt, heb ik geen hoge verwachtingen.
Affectie	*	62	Het geeft mij een machteloos gevoel wanneer ik geen grip krijg op de vaak wisselende stemming van een leerling.
Negeren		63	Als een leerling vaak een wisselende stemming heeft, dan lijkt het mij effectief om dit te negeren.
Bespreken		64	Als een leerling frequent van stemming wisselt, dan lijkt het mij effectief om daarover met hem in gesprek te gaan.
Bestraffen		65	Als een leerling door zijn vaak wisselende stemming, een negatieve situatie veroorzaakt, dan vind ik dat hij maar beter (uit de les/groep) verwijderd moet worden.
Cognitie	*	66	Van wispelturige leerlingen heb ik geen hoge verwachtingen.
Affectie	*	67	Wispelturig gedrag van leerlingen vind ik een bron van ergernis.
Negeren		68	Het lijkt mij effectiever om wispelturig gedrag van leerlingen te negeren.
Bespreken		69	Als een leerling vaak wispelturig gedraagt, dan lijkt het mij effectief om daarover met hem in gesprek te gaan.
Bestraffen		70	Als een leerling vaak problemen veroorzaakt door zijn wispelturigheid, dan kan hij maar beter (uit de les/groep) verwijderd worden.
Cognitie	*	71	Er valt niets te beginnen met een explosieve leerling.
Affectie	*	72	Voorzichtig omgaan met een explosieve leerling vind ik frustrerend.
Negeren		73	Ik vind dat het beter is om uitspattingen van een explosieve leerling te negeren.
Bespreken		74	Het lijkt mij effectief om met een ontvlambare leerlingen in gesprek te gaan over zijn explosieve uitspattingen.
Bestraffen		75	Ik vind dat explosieve uitspattingen van ontvlambare leerlingen bestraft moeten worden.
Cognitie	*	76	Een gespannen leerling valt niet mee te krijgen met het lesprogramma.
Affectie	*	77	Het geeft mij een machteloos gevoel wanneer ik niet tot een gespannen leerling kan doordringen.
Negeren		78	Het lijkt mij beter om een gespannen leerling met rust te laten.
Bespreken		79	Als ik zie dat een leerling vaak gespannen is, dan lijkt het mij effectief om daarover met hem in gesprek te gaan.
Bestraffen		80	Een leerling die vaak gespannen is, kan beter (uit de les/groep) verwijderd worden.
Cognitie		81	Ook wanneer een leerling ongemotiveerd is, blijf ik het nuttig vinden om tijd en energie in hem te blijven steken.
Affectie	*	82	Ik haal minder plezier uit het lesgeven wanneer een leerling weinig motivatie toont.

Schaal		Stelling (* = gehercodeerd)
Negeren	83	Als een leerling ongemotiveerd is, dan vind ik het beter om hem geen aandacht te schenken.
Bespreken	84	Als een leerling weinig motivatie toont, dan lijkt het mij effectief om dit gedrag met hem bespreekbaar te maken.
Bestraffen	85	Het lijkt mij beter om een ongemotiveerde leerling (uit de les/groep) te verwijderen
Cognitie	* 86	Ik vind dat het geen zin heeft om tijd en energie in leerlingen te steken die een slechte leerhouding blijven aanhouden.
Affectie	* 87	Ik baal van leerlingen met een slechte leerhouding.
Negeren	88	Ik vind dat je leerlingen met een slechte leerhouding geen aandacht moet schenken.
Bespreken	89	Als een leerling een slechte leerhouding toont, lijkt het mij zinvol om daarover met hem in gesprek te gaan.
Bestraffen	90	Leerlingen die een slechte leerhouding tonen, kunnen beter maar verwijderd worden (uit de les/groep).
Cognitie	* 91	Ik vind het problematisch wanneer een leerling moeilijk contact maakt met anderen.
Affectie	* 92	Ik merk dat m'n geduld snel opraakt wanneer een leerling steeds vastloopt doordat hij moeite heeft met contact maken.
Negeren	93	Ik vind het onnodig om actie te ondernemen wanneer een leerling moeilijk contact maakt met anderen.
Bespreken	94	Als een leerling moeilijk contact maakt met anderen, lijkt het mij effectief om te achterhalen waarom dit zo is.
Bestraffen	95	Leerlingen die steeds maar weer moeilijk contact maken, kunnen maar beter apart gezet worden.
Cognitie	* 96	Ik vind het problematisch wanneer een leerling (mondeling of schriftelijk) niet goed communicatief is.
Affectie	* 97	Ik merk dat m'n geduld snel opraakt wanneer een leerling steeds vastloopt doordat hij moeite heeft om (mondeling of schriftelijk) communicatief te zijn.
Negeren	98	Het lijkt mij onnodig om aandacht te besteden aan een leerling die (mondeling of schriftelijk) niet goed communicatief is.
Bespreken	99	Als een leerling niet communicatief is, lijkt het effectief om daarover in gesprek te gaan.
Bestraffen	100	Leerlingen die moeilijk communicatief zijn, kunnen maar beter apart gezet worden.
Cognitie	* 101	Een leerling met een gesloten houding, vind ik problematisch.
Affectie	* 102	Het doet mij twijfelen aan mijn eigen competenties wanneer ik niet tot een gesloten leerling kan doordringen.
Negeren	103	Als een leerling een gesloten houding heeft, dan vind ik dat daar iets aan gedaan moet worden.
Bespreken	104	Als ik merk dat een leerling erg gesloten is, dan lijkt het mij effectief om dit bespreekbaar te maken.
Bestraffen	105	Strafmaatregelen vind ik zinvol wanneer een leerling zich een gesloten houding aanmeet.
Cognitie	* 106	Van leerlingen die erg schrikachtig zijn tijdens de (praktijk)les, heb ik lage verwachtingen.
Affectie	* 107	Ik vind het frustrerend wanneer een leerling vaak schrikachtig is tijdens de (praktijk)les.
Negeren	108	Als een leerling gauw schrikt van activiteiten tijdens de (praktijk)les, dan is het effectiever om dit te negeren.
Bespreken	109	Als ik merk dat een leerling gemakkelijk schrikt, tijdens de (praktijk)les bijvoorbeeld, dan vind ik het effectief om dit gedrag bespreekbaar te maken.
Bestraffen	110	Het lijkt mij effectiever dat een schrikachtige leerling (uit de les/groep) verwijderd wordt, als hij steeds bangig en schrikachtig is tijdens de (praktijk)les.

Schaal		Stelling (* = gehercodeerd)
Cognitie	* 111	Het heeft weinig zin om energie te steken in een leerling die zich passief opstelt.
Affectie	* 112	Van een passieve leerling voel ik mijzelf ook passief worden.
Negeren	113	Het is effectief om een passieve leerling te negeren.
Bespreken	114	Ik vind het effectief om passief gedrag bespreekbaar te maken met de leerling.
Bestraffen	115	Het lijkt mij effectief om passief gedrag te bestraffen.
Cognitie	* 116	Ik vind dat men van een vaak sombere leerling geen hoge verwachtingen kan hebben.
Affectie	* 117	Van een sombere leerling voel ik mijzelf ook somber worden.
Negeren	118	Ik vind het effectiever om een sombere leerling met rust te laten.
Bespreken	119	Als ik merk dat een leerling zich vaak somber voelt op school, dan vind ik het effectief om dit bespreekbaar te maken.
Bestraffen	120	Ondanks dat een leerling door somberheid veel verzuim heeft, vind ik het zinvol om alsnog strafmaatregelen te nemen.
Cognitie	* 121	Van onzekere leerlingen heb ik lage verwachtingen.
Affectie	* 122	Ik merk dat m'n geduld snel opraakt wanneer een leerling steeds vastloopt doordat hij zich onzeker voelt.
Negeren	123	Ik vind het effectiever om onzekerheid van leerlingen door de vingers te zien.
Bespreken	124	Als een leerling zich onzeker voelt, dan is het effectief om daarover met hem in gesprek te gaan.
Bestraffen	125	Ik vind het effectief om een onzekere leerling te wijzen op de negatieve consequenties van zijn onzekerheid.
Cognitie	* 126	Van faalangstige leerlingen heb ik lagere verwachtingen dan leerlingen zonder faalangst.
Affectie	* 127	Ik merk dat m'n geduld snel opraakt wanneer een leerling steeds vastloopt doordat hij zich faalangstig voelt.
Negeren	128	Als ik zie dat een leerling faalangstig is, dan vind ik het effectief om dit gedrag te negeren.
Bespreken	129	Als ik merk dat een leerling angst heeft om te falen, dan vind ik het effectief om dit bespreekbaar te maken.
Bestraffen	130	Als een leerling z'n opdracht niet (goed) af heeft omdat hij bang is om te falen, vind ik het alsnog effectief om strafmaatregelen te nemen.
Cognitie	* 131	Een leerling die één bepaalde manier van werken dwangmatig aanhoudt, vind ik problematisch.
Affectie	132	Mijn gevoel kan accepteren wanneer een leerling dwangmatig aan zijn eigen manier van doen blijft vasthouden.
Negeren	133	Als een leerling de instructies niet opvolgt, en iets op zijn eigen manier blijft doen, dan lijkt het mij beter om dit door de vingers te zien.
Bespreken	134	Als een leerling de instructies niet opvolgt, en iets op zijn eigen manier blijft doen, dan lijkt het mij effectiever om dit bespreekbaar te maken met hem.
Bestraffen	135	Als een leerling de instructies niet opvolgt, en iets op zijn eigen manier blijft doen, dan vind ik dat het effectief om strafmaatregelen te nemen.

Bijlage 4 - Toestemmingsverklaring

Onderzoek	Beleving van gedragsproblemen in het onderwijs
Onderzoeker	Dhr. Daniel Cakici, psycholoog i.o.
Opdrachtgever	Helicon Opleidingen MBO Den Bosch, in opdracht van Dhr. Douwe Jan de Jong, zorgcoordinator.
Organisatie	Helicon Opleidingen

U verklaart de gegevens en vragen in dit onderzoek eerlijk te hebben ingevuld.

U verklaart op een voor u duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, doel en (indien aanwezig) de risico's en belasting van dit onderzoek.

U bent ervan op de hoogte dat uw deelname voor de opdrachtgever en organisatie onbekend blijft.

U bent ervan op de hoogte dat uw antwoorden onherleidbaar gemaakt worden door de onderzoeker.

U bent ervan op de hoogte dat de onderzoeker contact met u kan opnemen wanneer de enquête onvolledig is ingevuld.

U bent ervan op de hoogte dat de gegevens en resultaten van het onderzoek geanonimiseerd worden verwerkt, en alleen anoniem, vertrouwelijk en onherleidbaar aan derden bekend gemaakt mogen worden. Verder begrijpt u dat deze geanonimiseerde gegevens uitsluitend voor analyse en/of wetenschappelijke presentaties en/of publicaties gebruikt mogen worden.

U bent ervan op de hoogte dat uw onderzoeksgegevens en resultaten worden opgeslagen op de computer van de onderzoeker, buiten het netwerk van Helicon Opleidingen, voor een maximale periode van 1 jaar. Na deze periode worden de gegevens gewist.

U stemt geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek, en behoudt daarbij het recht om op elk moment zonder opgaaf van redenen uw deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

Bijlage 5 - Tabellen

Tabel 4.1. Verloop van de eerste en tweede survey.

		survey 1	survey 2
survey-periode (dagen)		25	21
benaderd		78	78
deelgenomen		32	37
deelname geweigerd	geschrapte	1	1
onvolledig ingevuld (minder dan 90%)	cases	8	10
volledig ingevuld / steekproefgrootte (n =)		23	26

Tabel 4.2. Beschrijvende statistieken met betrekking tot de eerste en tweede survey (respectievelijk: n = 23 en 26).

	Survey 1		Survey 2	
categorie	**aantal**	**percentage**	**aantal**	**percentage**
geslacht				
man	11	47,8	13	50
vrouw	12	52,2	13	50
leeftijd				
tot en met 30 jaar	4	17,4	7	26,9
31 tot en met 40 jaar	4	17,4	4	15,4
41 tot en met 50 jaar	4	17,4	6	23,1
51 jaar en ouder	11	47,8	9	34,6
locatie				
Den Bosch	14	60,9	20	76,9
Boxtel	9	39,1	6	23,1
dienstverband				
fulltime	8	34,8	15	57,7
parttime	15	65,2	11	42,3
opleidingsniveau				
niveau 2	6	26,1	5	19,2
niveau 3	5	21,7	9	34,6
niveau 4	11	47,8	12	46,2
missing	*1*	*4,3*		
leerjaar				
leerjaar 1	9	39,1	13	50,0
leerjaar 2	7	30,4	7	26,9
leerjaar 3	4	17,4	4	15,4
leerjaar 4	2	8,7	2	7,7
missing	*1*	*4,3*		
werkervaring in het onderwijs				
tot en met 3 jaar	2	8,7		
4 tot en met 8 jaar	9	39,1		
9 tot en met 12 jaar	1	4,3		
13 tot en met 16 jaar	2	8,7		
17 tot en met 24 jaar	1	4,3		
25 jaar en langer	8	34,8		

Tabel 4.3. Homogeniteitsanalyse (Cronbach's alpha) van de tweede vragenlijst.

schalen	aantal items	α	uitgesloten items	resterend aantal items	α na uitsluiting
cognitie	27	0,766	1, 6 en 16	24	0,811
affectie	27	0,869	geen	27	0,869
negeren	27	0,835	geen	27	0,835
bespreken	27	0,904	geen	27	0,904
bestraffen	27	0,916	geen	27	0,916

Tabel 4.4. Beschrijvende statistiek van de meest relevante gedragskenmerken (n = 23). Kenmerken die de grenswaarde door ≤25% van respondenten benoemd zijn, zijn met '*' gemarkeerd.

	Totaal		Geslacht: Man		Geslacht: Vrouw	
Kenmerk	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
agressief	19	82,6	9	81,8	10	83,3
explosief	16	69,6	8	72,7	8	66,7
angstig (gespannen)	15	65,2	7	63,6	8	66,7
dwangmatig	14	60,9	7	63,6	7	58,3
brutaal	13	56,5	6	54,5	7	58,3
niet sociaal	12	52,2	7	63,6	5	41,7
niet eerlijk	12	52,2	7	63,6	5	41,7
regels schendend	12	52,2	5	45,5	7	58,3
angstig (schrikachtig)	12	52,2	7	63,6	5	41,7
onvoorspelbaar	11	47,8	8	72,7	3	25,0
weinig motivatie	11	47,8	6	54,5	5	41,7
dwars	10	43,5	4	36,4	6	50,0
dwingend	10	43,5	6	54,5	4	33,3
niet communicatief	10	43,5	6	54,5	4	33,3
ongeconcentreerd	9	39,1	7	63,6	2	16,7
moeilijk contact	9	39,1	5	45,5	4	33,3
onrustig	8	34,8	5	45,5	3	25,0

	Totaal		Geslacht: Man		Geslacht: Vrouw	
Kenmerk	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
dominant	8	34,8	4	36,4	4	33,3
druk	8	34,8	5	45,5	3	25,0
impulsief	8	34,8	6	54,5	2	16,7
wisselende buien	8	34,8	5	45,5	3	25,0
passief	8	34,8	5	45,5	3	25,0
faalangstig	8	34,8	3	27,3	5	41,7
slechte werkhouding	7	30,4	3	27,3	4	33,3
gesloten	7	30,4	4	36,4	3	25,0
onzeker	7	30,4	4	36,4	3	25,0
somber	6	26,1	6	54,5	0	0,0
* overbeweeglijk	5	21,7	5	45,5	0	0,0
* snel beledigd	5	21,7	4	36,4	1	8,3
* eenzijdig gericht	5	21,7	5	45,5	0	0,0
* stil	5	21,7	4	36,4	1	8,3
* weinig aansluiting	5	21,7	4	36,4	1	8,3
* weinig zelfvertrouwen	5	21,7	3	27,3	2	16,7
* zwak presterend	3	13,0	3	27,3	0	0,0

Tabel 4.5. Toetsende statistieken van het gemiddeld aantal benoemde gedragskenmerken.

variabel	categorie	n	mean	SD	mean rank
geslacht	mannen	11	16,64	12,824	12,59
	vrouwen	12	10,67	4,658	11,46
leeftijdsgroep	tot en met 30 jaar	4	11,75	8,057	11,50
	31 tot en met 40 jaar	4	13,75	13,099	11,00
	41 tot en met 50 jaar	4	17,25	12,038	15,38
	51 jaar en ouder	11	12,73	9,318	11,32
werkervaring	tot en met 3 jaar	2	6,50	3,536	6,50
	4 tot en met 8 jaar	9	15,00	9,447	13,50
	9 tot en met 12 jaar	1	8,00	.	9,50
	13 tot en met 16 jaar	2	21,50	17,678	17,00
	17 tot en met 24 jaar	1	18,00	.	18,00
	25 jaar en langer	8	11,75	10,195	10,00
niveau	niveau 2	6	16,17	10,226	13,50
	niveau 3	5	23,80	11,256	16,90
	niveau 4	11	8,00	3,317	7,95
	missing	*1*			
leerjaar	leerjaar 1	9	14,67	11,726	11,17
	leerjaar 2	7	18,00	9,713	14,71
	leerjaar 3	4	6,75	1,500	7,13
	leerjaar 4	2	9,50	2,121	10,50
	missing	*1*			

Tabel 4.6. Beschrijvende statistiek van gedragskenmerk en de 'gemiddelde mate' waarin de respondenten over het algemeen moeite hebben om hier mee om te gaan (n = 23).

	Totaal		Geslacht			
			Man		Vrouw	
Kenmerk	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**
niet eerlijk	3,39	0,941	3,18	0,874	3,58	0,996
agressief	3,39	1,340	3,73	1,191	3,08	1,443
explosief	3,09	1,203	3,36	1,286	2,83	1,115
dwangmatig	2,87	1,456	3,09	1,375	2,67	1,557
dominant	2,70	0,974	2,45	0,820	2,92	1,084
niet sociaal	2,70	1,020	2,82	1,168	2,58	0,900
somber	2,70	1,146	2,91	1,044	2,50	1,243
passief	2,65	1,152	2,55	0,934	2,75	1,357
weinig motivatie	2,65	1,229	2,64	1,433	2,67	1,073
onvoorspelbaar	2,65	1,229	2,73	1,421	2,58	1,084
regels schendend	2,61	1,158	2,27	1,104	2,92	1,165
moeilijk contact	2,52	0,790	2,36	0,505	2,67	0,985
wisselende buien	2,48	0,994	2,45	0,934	2,50	1,087
niet communicatief	2,43	0,896	2,27	0,905	2,58	0,900
dwars	2,43	0,992	2,45	1,036	2,42	0,996
dwingend	2,43	1,121	2,55	1,128	2,33	1,155
brutaal	2,39	1,234	2,27	1,104	2,50	1,382
slechte werkhouding	2,35	1,071	2,18	1,079	2,50	1,087
druk	2,35	0,982	2,45	1,128	2,25	0,866
angstig (schrikachtig)	2,30	0,974	2,36	0,674	2,25	1,215
onzeker	2,30	1,146	2,64	1,120	2,00	1,128
angstig (gespannen)	2,26	1,176	2,45	1,128	2,08	1,240
faalangstig	2,26	1,010	2,45	1,128	2,08	0,900
ongeconcentreerd	2,22	0,850	2,27	0,905	2,17	0,835
gesloten	2,13	0,869	2,36	1,027	1,92	0,669
onrustig	2,09	0,949	2,18	0,982	2,00	0,953
impulsief	1,91	0,848	2,00	0,894	1,83	0,835

Tabel 4.7. Toetsende statistieken van verschillende variabelen en de 'gemiddelde mate' waarin de respondenten in het algemeen moeite hebben om met gedragsproblemen om te gaan.

variabel	categorie	n	mean	SD	mean rank
geslacht	mannen	11	2,57	0,654	12,86
	vrouwen	12	2,49	0,649	11,21
leeftijdsgroep	tot en met 30 jaar	4	2,40	0,785	10,25
	31 tot en met 40 jaar	4	2,12	0,889	7,50
	41 tot en met 50 jaar	4	2,71	0,618	14,13
	51 jaar en ouder	11	2,66	0,504	13,50
werkervaring	tot en met 3 jaar	2	1,80	0,079	3,50
	4 tot en met 8 jaar	9	2,39	0,732	10,50
	9 tot en met 12 jaar	1	2,78	.	15,00
	13 tot en met 16 jaar	2	3,09	0,707	18,25
	17 tot en met 24 jaar	1	2,52	.	11,00
	25 jaar en langer	8	2,70	0,532	14,00
niveau	niveau 2	6	2,76	0,771	13,17
	niveau 3	5	2,79	0,539	14,40
	niveau 4	11	2,33	0,589	9,27
	missing	*1*			
leerjaar	leerjaar 1	9	2,30	0,599	8,78
	leerjaar 2	7	2,68	0,806	12,86
	leerjaar 3	4	2,98	0,339	16,25
	leerjaar 4	2	2,35	0,288	9,50
	missing	*1*			

Tabel 4.8. Beschrijvende statistiek van gedragskenmerk en de 'gemiddelde mate' waarin de respondenten in het afgelopen schooljaar (2014-2015) ermee geconfronteerd zijn (n = 23).

	Totaal		Geslacht			
			Man		Vrouw	
Kenmerk	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**
ongeconcentreerd	4,26	0,915	4,64	0,809	3,92	0,900
druk	4,00	1,279	4,18	1,537	3,83	1,030
slechte werkhouding	3,87	1,140	4,09	1,300	3,67	0,985
onzeker	3,78	1,242	3,55	1,036	4,00	1,414
weinig motivatie	3,78	0,998	3,82	1,079	3,75	0,965
onrustig	3,74	0,915	4,09	1,044	3,42	0,669
regels schendend	3,52	0,730	3,55	0,820	3,50	0,674
faalangstig	3,52	0,947	3,64	0,674	3,42	1,165
impulsief	3,26	0,964	3,18	0,982	3,33	0,985
niet sociaal	3,04	1,186	3,00	1,183	3,08	1,240
gesloten	3,00	1,000	3,09	1,044	2,92	0,996
passief	3,00	1,128	3,27	1,104	2,75	1,138
dwars	2,91	0,949	3,18	1,079	2,67	0,778
niet communicatief	2,87	1,140	2,73	1,191	3,00	1,128
moeilijk contact	2,78	1,166	2,64	1,120	2,92	1,240
niet eerlijk	2,78	1,085	2,73	1,191	2,83	1,030
wisselende buien	2,78	0,998	2,73	1,104	2,83	0,937
brutaal	2,70	0,926	3,18	0,874	2,25	0,754
angstig (gespannen)	2,52	1,238	2,27	0,905	2,75	1,485
onvoorspelbaar	2,48	0,947	2,45	1,036	2,50	0,905
somber	2,48	0,790	2,45	0,934	2,50	0,674
dominant	2,35	1,152	2,27	1,009	2,42	1,311
dwingend	2,30	0,926	2,45	1,036	2,17	0,835
explosief	2,22	0,795	2,09	0,701	2,33	0,888
dwangmatig	2,22	1,085	2,18	0,982	2,25	1,215
angstig (schrikachtig)	1,87	0,815	2,00	0,775	1,75	0,866
agressief	1,74	0,752	1,91	0,539	1,58	0,900

Tabel 4.9. Toetsende statistieken van verschillende variabelen en de 'gemiddelde mate' waarin de respondenten in het afgelopen schooljaar (2014-2015) met gedragsproblemen te maken hebben gehad in hun coach-klas.

variabel	categorie	n	mean	SD	mean rank
geslacht	mannen	11	3,01	0,499	12,95
	vrouwen	12	2,90	0,612	11,13
leeftijdsgroep	tot en met 30 jaar	4	3,48	0,402	18,50
	31 tot en met 40 jaar	4	2,69	0,643	9,00
	41 tot en met 50 jaar	4	3,19	0,257	14,75
	51 jaar en ouder	11	2,77	0,527	9,73
werkervaring	tot en met 3 jaar	2	3,61	0,550	19,00
	4 tot en met 8 jaar	9	2,93	0,587	12,44
	9 tot en met 12 jaar	1	3,04	.	11,50
	13 tot en met 16 jaar	2	3,26	0,314	15,75
	17 tot en met 24 jaar	1	2,93	.	9,50
	25 jaar en langer	8	2,74	0,544	9,19
niveau	niveau 2	6	2,90	0,592	10,75
	niveau 3	5	3,07	0,371	12,30
	niveau 4	11	3,01	0,600	11,55
	missing	*1*			
leerjaar	leerjaar 1	9	3,05	0,515	11,50
	leerjaar 2	7	2,67	0,615	8,21
	leerjaar 3	4	3,19	0,262	13,50
	leerjaar 4	2	3,46	0,183	19,00
	missing	*1*			

Tabel 4.10. Beschrijvende statistiek van de attitude schaalscores (n = 26).

			Cognitie		Affectie		Negeren		Bespreken		Bestraffen	
variabel	**categorie**	**n**	**mean**	**SD**	**mean**	**SD**	**mean**	**SD**	**mean**	**SD**	**mean**	**SD**
geslacht	mannen	13	3,94	0,438	3,40	0,493	2,67	0,466	4,98	0,396	2,88	0,696
	vrouwen	13	3,93	0,457	3,53	0,521	2,53	0,348	5,11	0,556	2,82	0,489
	totaal	**26**	**3,94**	**0,439**	**3,47**	**0,501**	**2,60**	**0,409**	**5,04**	**0,477**	**2,85**	**0,590**
leeftijdsgroep	tot en met 30 jaar	7	4,10	0,545	3,58	0,627	2,32	0,420	5,05	0,388	2,66	0,717
	31 tot en met 40 jaar	4	4,18	0,397	3,45	0,706	2,68	0,195	5,41	0,379	2,84	0,607
	41 tot en met 50 jaar	6	3,87	0,550	3,48	0,416	2,97	0,418	4,78	0,721	2,78	0,734
	51 jaar en ouder	9	3,75	0,193	3,38	0,421	2,53	0,297	5,05	0,318	3,05	0,387
	totaal	**26**	**3,94**	**0,439**	**3,47**	**0,501**	**2,60**	**0,409**	**5,04**	**0,477**	**2,85**	**0,590**
locatie	Den Bosch	20	4,01	0,457	3,49	0,517	2,56	0,419	5,07	0,525	2,75	0,603
	Boxtel	6	3,68	0,256	3,40	0,483	2,73	0,382	4,95	0,282	3,19	0,430
	totaal	**26**	**3,94**	**0,439**	**3,47**	**0,501**	**2,60**	**0,409**	**5,04**	**0,477**	**2,85**	**0,590**
dienstverband	fulltime	15	3,87	0,447	3,34	0,495	2,62	0,461	5,01	0,430	2,95	0,696
	parttime	11	4,03	0,429	3,64	0,478	2,57	0,346	5,08	0,554	2,72	0,399
	totaal	**26**	**3,94**	**0,439**	**3,47**	**0,501**	**2,60**	**0,409**	**5,04**	**0,477**	**2,85**	**0,590**
niveau	niveau 2	5	3,80	0,506	3,59	0,503	2,58	0,588	5,17	0,611	3,00	0,699
	niveau 3	9	3,85	0,367	3,21	0,343	2,44	0,272	5,15	0,355	3,00	0,440
	niveau 4	12	4,06	0,463	3,61	0,557	2,73	0,400	4,91	0,505	2,68	0,641
	totaal	**26**	**3,94**	**0,439**	**3,47**	**0,501**	**2,60**	**0,409**	**5,04**	**0,477**	**2,85**	**0,590**
leerjaar	leerjaar 1	13	4,12	0,526	3,63	0,551	2,61	0,449	5,03	0,545	2,74	0,705
	leerjaar 2	7	3,78	0,258	3,33	0,477	2,55	0,408	5,13	0,273	3,03	0,586
	leerjaar 3	4	3,80	0,063	3,28	0,380	2,52	0,433	5,05	0,704	2,91	0,098
	leerjaar 4	2	3,55	0,284	3,30	0,419	2,89	0,003	4,83	0,236	2,82	0,529
	totaal	**26**	**3,94**	**0,439**	**3,47**	**0,501**	**2,60**	**0,409**	**5,04**	**0,477**	**2,85**	**0,590**

Tabel 4.11. Toetsende statistiek van het geslacht van de respondenten en de gemiddelde attitude schaalscore (tweezijdige t-toetsing, niet-gekoppeld, n = 26).

schaal	**t**	**df**	**sig. (2-zijdig)**
cognitie	0,073	24	0,942
affectie	-0,630	24	0,535
negeren	0,896	24	0,379
bespreken	-0,658	24	0,517
bestraffen	0,257	24	0,799

Tabel 4.12. Toetsende statistiek: bivariate analyse (tweezijdige Spearman's rangcorrelatie = rs) van verschillende variabelen (n = 26). **= significant bij p = ≤0,01. *= significant bij p = ≤0,05.

		leeftijd	cognitie	affectie	negeren	bespreken
cognitie	r_s	-0,262				
	sig.	0,197				
affectie	r_s	0,001	0,571 **			
	sig.	0,995	0,002			
negeren	r_s	0,173	-0,317	-0,288		
	sig.	0,399	0,114	0,154		
bespreken	r_s	-0,036	0,162	-0,096	-0,497 **	
	sig.	0,862	0,429	0,641	0,010	
bestraffen	r_s	0,168	-0,600 **	-0,490 *	0,519 **	-0,284
	sig.	0,412	0,001	0,011	0,007	0,159