

Praktijkonderzoek

master SEN

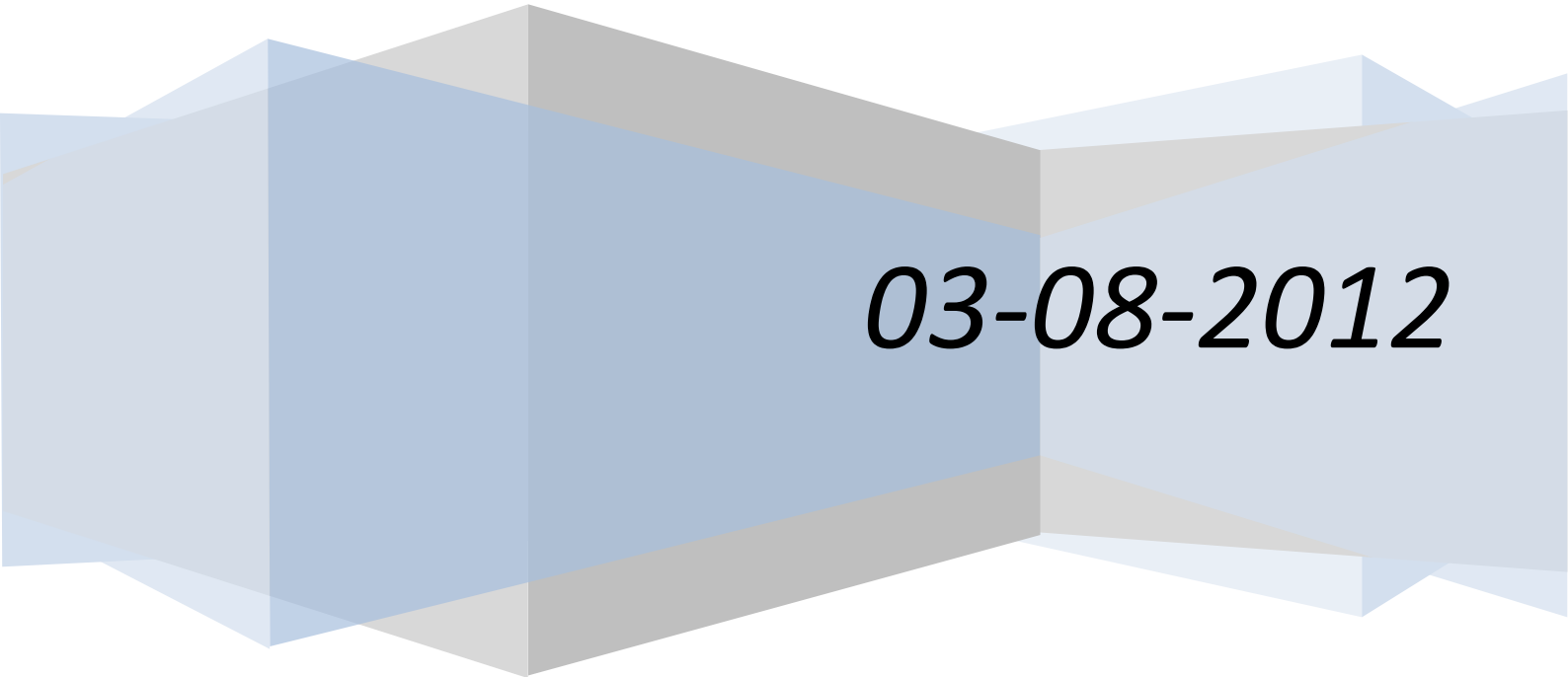
Passend onderwijs en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten
met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en
emotionele problemen.

Cees van Eeden

Praktijkbegeleider: Dolf van Veen

Studentnummer: S1040797

Email: S1040797@student.windesheim.nl



03-08-2012

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	5
1 Inleiding	8
1.1 Verlegenheidsituatie	8
1.2 Doelstelling	8
1.3 Centrale vraagstelling	9
1.4 De opbouw van deze reportage	9
2 Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Passend onderwijs?	10
2.2.1 Wat is Passend onderwijs?	10
2.2.2 Wat vooraf ging	12
2.2.3 Uitgangspunten en kernpunten referentiekader PO raad	15
2.2.4 Implicaties voor leerkrachten, scholen en schoolbesturen	17
2.3 Onderzoek naar gedrags- en emotionele problemen	18
2.3.1 Inleiding	18
2.3.2 Gedragsproblemen	18
2.3.3 Ontstaan van gedragsproblemen	19
2.3.4 Gedragsproblemen volgens leerkrachten	19
2.3.5 Verminderen of voorkomen gedragsproblemen in het basisonderwijs	20
2.4 Zorgstructuur	22
2.5 Competenties en professionalisering leerkrachten	23
2.6 Samenvatting	26
3 Achtergrond gegevens van basisschool de Schapendel	29
3.1 Zorgstructuur op basisschool de Schapendel	29
3.2 Professionalisering op basisschool de Schapendel	30
4 Methodische overwegingen	32
5 Opzet onderzoek	35
5.1 Inleiding	35
5.2 Onderzoeksvragen	35
5.3 Onderzoeksgroep	36
5.4 Onderzoeksinstrumenten	36
6 Resultaten	39
6.1 Casuïstiek	39
6.1.1 Algemene gegevens	39
6.1.2 Gedrags- en emotionele problemen van leerlingen	40
6.1.3 Handelingsverlegenheid bij leerkrachten	42
6.1.4 Ondersteuningbehoefte van leerkrachten PO en VO	44
6.1.5 Ontwikkelpunten en werkpunten van leerkrachten in de omgang met leerlingen met GEP	45
6.2 Enquête	47
6.2.1 Verwachte veranderingen van de school en de leerlingenzorg in het kader van Passend onderwijs	48
6.2.2 Aard en belangrijkste gedrag- en emotionele problemen (GEP)	50

6.2.3 Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)	52
6.2.4 Vaardigheden van leerkrachten m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)	56
6.2.5 Ondersteuning en deskundigheidsbevordering van leerkrachten m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)	58
6.3 Bevindingen.....	62
6.3.1 Bevindingen na analyse van de casuïstiek	62
6.3.2 Bevindingen na analyse van de enquêtes	65
7 Conclusie en aanbevelingen	68
8 Literatuur	74
9 Bijlagen.....	76
Bijlage 1: Uitnodiging leerkrachten voor het invullen van casusbeschrijvingen.....	76
Bijlage 2: Casusbeschrijvingen van leerkrachten van basisschool de Schapendel.....	78
Bijlage 3: Codeboek casusbeschrijvingen.	97
Bijlage 4: Enquête (voorbeeld)	103
Bijlage 5: Artikel 'De leraar staat er vaak alleen voor'.	108

Voorwoord

Deze studie moet het inzicht vergroten in welke gedragsvraagstukken leerkrachten tegenkomen, welke ondersteuning zij nodig hebben en missen en welke competenties zij zeggen verder te moeten ontwikkelen. Vanuit dit beeld en met gebruikmaking van kennisbasis op dit terrein probeer ik aanknopingspunten te vinden voor verbetering van de zorgstructuur op school en de ondersteuning en professionalisering van leerkrachten in het bijzonder.

Op basis van literatuurstudie en raadpleging van leerkrachten van basisschool de Schapendel in Noordwijk wordt er een overzicht weergegeven van de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten met betrekking tot leerlingen met gedrags- en emotionele problemen. Ook wordt er een overzicht weergegeven van de ontwikkeling van Passend onderwijs en welke maatregelen op het gebied van de zorgstructuur en de professionalisering van leerkrachten op de Schapendel zijn aan te bevelen.

Dit onderzoek heb ik kunnen schrijven dankzij de medewerking van de leerkrachten op basisschool de Schapendel die ik heb mogen bevragen door middel van een casusbeschrijving en een enquête. Verder wil ik Dolf van Veen bedanken voor de geleverde bijdrage aan dit onderzoek.

Noordwijk

Cees van Eeden
Student Master Sen

Samenvatting

Deze rapportage doet verslag van een onderzoek dat ik in het kader van mijn studie master SEN-opleiding 'gedragsspecialist' van Windesheim/Inholland heb verricht naar Passend onderwijs en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en emotionele problemen.

Het onderzoek maakt deel uit van een breder onderzoeksprogramma waaraan ook twee collega-studenten uit het primair onderwijs (PO) en drie uit het voortgezet onderwijs (VO) deelnamen. Hierdoor kunnen we niet alleen gegevens presenteren voor de school waar ik mijn onderzoek verrichtte, basisschool de Schapendel, maar die ook afzetten tegen de bevindingen van andere scholen.

Het onderzoek is te zien als een eerste stap op weg naar praktijkverbetering. De studie moet het inzicht vergroten in welke gedragsvraagstukken leerkrachten tegenkomen, welke ondersteuning zij nodig hebben en missen en welke competenties zij zeggen verder te moeten ontwikkelen. Vanuit dit beeld en met gebruikmaking van kennisbasis op dit terrein wordt geprobeerd aanknopingspunten te vinden voor verbetering van de zorgstructuur op school en de ondersteuning en professionalisering van leerkrachten in het bijzonder.

De probleemstelling van dit onderzoek luidt:

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op basisschool De Schapendel met betrekking tot leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) en de ontwikkeling van Passend onderwijs en welke maatregelen op het gebied van de zorgstructuur en de professionalisering van leerkrachten in het verlengde hiervan zijn aan te bevelen?

Verder worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

1. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in de omgang met kinderen met gedrags- en emotionele problemen?
2. Welke coaching en begeleiding vragen leerkrachten op basisschool de Schapendel ter ondersteuning in de omgang met gedrags- en emotionele problemen?
3. Voldoet de huidige zorgstructuur of verdient deze aanpassingen?
4. Welke aanbevelingen kunnen er in het verlengde van antwoorden op bovenstaande vragen gedaan worden voor het professionaliseringsplan van basisschool de Schapendel?

Mede op basis van een literatuurverkenning is gekozen voor twee dataverzamelingsronden in de vorm van casusbeschrijvingen en enquêtes. In het eerste onderzoeksinstrument worden leerkrachten gevraagd een (recente) situatie te omschrijven waarin de leerkracht handelingsverlegenheid heeft ervaren, en eventueel ondersteuning heeft gemist en zelf een ontwikkelpunt kan benoemen. Er is gekozen voor het laten invullen van twee casussen, de eerste gedachte om per docent drie situaties te vragen is aangepast uit oogpunt van haalbaarheid. Mede op basis van de bevindingen uit het casuïstiekonderzoek is een enquête ontworpen. Deze enquête omvat verschillende onderdelen.

- Deel 1: stellingen die betrekking hebben op de invoering en ontwikkeling van Passend onderwijs. De nadruk ligt op de verwachte effecten van deze invoering en wat dat voor leerkrachten zal inhouden.
- Deel 2: nadruk op de gedrags- en emotionele problemen van leerlingen die leerkrachten (het meeste) tegenkomen in het onderwijs.
- Deel 3: richt zich op welke vaardigheden en ondersteuningsbehoeften leerkrachten hebben als het gaat om leerlingen met gedrags- en emotionele problemen? Hierin is een onderscheid gemaakt tussen wat leerkrachten zien en ervaren in de school en welke vaardigheden zij al

bezitten of nog tekort komen om goed om te gaan met deze leerlingen en handelingsverlegenheid.

Tot de onderzoeksgroep behoren niet alleen de leerkrachten van basisschool de Schapendel (N=10), maar ook de leerkrachten van de overige vijf scholen. Wat betreft de casussen is er de beschikking over 120 casussen van 73 respondenten en voor de enquête zijn er 80 respondenten.

Met name voor de casusbeschrijvingen is veel werk verricht alvorens de resultaten geanalyseerd en gepresenteerd konden worden. Allereerst is er een inhoudsanalyse uitgevoerd op het materiaal (Harinck, 2009) en op basis hiervan is een codeboek opgesteld. Vervolgens zijn alle beschrijvingen verwerkt en ingevoerd in SPSS en geanalyseerd. Ook de data uit de vragenlijsten zijn verwerkt via SPSS. In de analyses en uitdraaien is rekening gehouden met verschillen in onderwijstypen en achtergrondkenmerken en zijn ook uitsplitsingen gemaakt naar de deelnemende scholen. Dit laatste opdat er ook per school gerapporteerd kan worden over de resultaten.

Bevindingen

Leerkrachten uit het PO zeggen de meeste handelingsverlegenheid te ervaren in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen, gevolgd door emotionele problemen. Leerkrachten op de Schapendel hebben aangegeven zich het meest handelingsverlegen te voelen in gedrag als dwars, dwingend, onrustig en brutaal. Ook leerlingen die andere leerlingen storen komen volgens de leerkrachten op de Schapendel voor als gedrag, waarbij leerkrachten zich handelingsverlegen voelen. Leerkrachten vinden dat de meeste problemen optreden in combinatiegroepen. Het omgaan met leerlingen met GEP, omgaan met getraumatiseerde leerlingen en het omgaan met leerlingen die voortdurend anderen storen leveren de meeste problemen op.

Volgens de leerkrachten op de Schapendel worden vooral praktische tips en kennis als ondersteuning gemist. Dit geldt tevens voor de praktische tips van een (gedrags-) specialist. Ook ondersteuning van ouders die meewerken en de school ondersteunen zeggen de leerkrachten van de Schapendel te missen als ondersteuning. Opvallend is de mening van de leerkrachten op de Schapendel over de directie. De ondersteuning van de directie wordt volgens de leerkrachten geen enkele keer gemist, terwijl dit op de andere twee PO-scholen wel een aantal keer het geval is.

Verder geven leerkrachten op de Schapendel aan niet goed op de hoogte te zijn van de invoering van Passend onderwijs en de gevolgen daarvan. Zij verwachten aanzienlijk meer leerlingen met GEP in de klas, alleen zeggen zij dat ze deze leerlingen maar moeilijk kunnen begeleiden op de Schapendel. Ook vinden de leerkrachten dat ze aan de slag moeten met de gedrags- en emotionele problemen van leerlingen. Opvallend is dat dit vooral leerproblemen zijn en dat leerkrachten niet verwachten dat er meer leerlingen met een beperking/handicap in de klas komen. Verder vinden leerkrachten dat er niet voldoende expertise is binnen de school om Passend onderwijs te laten slagen.

Leerkrachten op de Schapendel zeggen zich vooral vaardig te voelen in het signaleren van GEP bij leerlingen, het verzorgen van een goed klassenklimaat, het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen en het creëren van een veilig klimaat, ook als er leerlingen met GEP in de klas zitten.

In vergelijking met de andere twee PO-scholen vragen de leerkrachten op de Schapendel minder coaching en begeleiding. Dit zou te maken kunnen hebben met de bevinding dat de leerkrachten op de Schapendel maar in een kwart van de gevallen vinden dat leerlingen met GEP hun onderwijs verstoren. Toch geven de leerkrachten op de Schapendel aan dat ze op dit moment maar een beperkt aantal leerlingen met GEP goed kunnen begeleiden. Ook zeggen ze dat in principe alle leerkrachten aan de slag moeten met GEP van leerlingen in de klas. De bevindingen laten zien dat de coaching en begeleiding niet alleen moet worden gezocht in de bij- en nascholing op het terrein van lesgeven aan leerlingen met GEP. Leerkrachten van de Schapendel vinden in de helft van de gevallen

dat er voldoende aandacht is voor bij- en nascholing. Leerkrachten op de Schapendel zeggen vooral behoefte te hebben aan een (gedrags-) specialist op school ter ondersteuning van leerlingen met GEP. Ook vinden zij dat er meer tijd vrij gemaakt moet worden om leerlingen met GEP te kunnen bespreken.

Leerkrachten van de zes onderzoeksscholen is gevraagd een cijfer te geven voor de huidige zorgstructuur. De beoordeling van de zorgstructuur van de scholen voor ondersteuning van leerlingen met GEP heeft met gemiddeld een 6.1 de hoogste beoordeling. Leerkrachten op de Schapendel hebben dit onderdeel van de zorgstructuur beoordeeld met een 7. De beoordeling van de zorgstructuur van de scholen voor deskundigheidsbevordering en bijscholing van leraren heeft met gemiddeld een 5.7 de laagste beoordeling. De Schapendel heeft hierbij een score van 6.7. Gezien de hoogte en de spreiding van de cijfers vindt een deel van de leerkrachten dat er ruimte is voor aanpassingen binnen de zorgstructuur.

Leerkrachten van de Schapendel hebben in de helft van de gevallen aangegeven behoefte te hebben aan meer teamgerichte bijscholing over het onderwijs aan leerlingen met GEP. Dit geldt ook voor de behoefte aan individuele bijscholing over hoe om te gaan met GEP in het onderwijs.

Op basis van deze bevindingen zijn in de rapportage aanbevelingen geformuleerd.

1 Inleiding

1.1 Verlegenheidsituatie

Basisschool de Schapendel is een reguliere basisschool met ongeveer 200 leerlingen, waarvan ongeveer 10% gewichtsl leerlingen. De school werkt vanuit de katholieke identiteit. Respect, vertrouwen, naastenliefde en solidariteit zijn veelgehoorde begrippen binnen de school. Deze begrippen worden geuit in het waarderen, respecteren, inspireren, verstrekken, ontwikkelen, uitvoeren en leren door en met elkaar.

Op school wordt gewerkt met het 'model' BAS, Bouwen aan Adaptief Onderwijs. Binnen dit model heeft de intern begeleider een begeleidende en coachende rol. Er vinden regelmatig observaties plaats in de klas en drie keer per jaar is er een gesprek met de leerkracht over de voortgang van de kinderen. Binnen deze gesprekken worden de groepsplannen besproken die zijn opgesteld door de leerkracht en eventueel ook aangepast. Ook de sociaal-emotionele ontwikkeling, waarvoor geen groepsplannen zijn opgesteld, wordt besproken. Dit gebeurt aan de hand van de vragenlijst van VolgInstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling (VISEON), onderdeel van het CITO Leerlingvolgsysteem (CITO LVS). Na een evaluatie binnen het team is gebleken dat deze vragen echter op verschillende manieren te interpreteren zijn, voor zowel de leerkracht, als de leerling. Op deze manier is het lastig om een oordeel te geven over de resultaten. Verder worden er geen groepsplannen opgesteld voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

Op basisschool de Schapendel missen de leerkrachten handvatten op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ze vinden dat er op dit gebied niet gestructureerd genoeg gewerkt wordt. In dit geval weten zij niet altijd hoe te handelen met leerlingen met gedrags- en emotionele problemen.

In elke klas zijn er leerlingen met een bepaald gedragsprobleem en/of –stoornis aanwezig (van der Wolf & van Beukering, 2009). Deze leerlingen worden op basisschool de Schapendel vaak tijdig gesignaleerd. Als er een probleem wordt gesignaleerd, dan ervaren de leerkrachten handelingsverlegenheid in het handelen met betrekking tot het gedragsprobleem van betrokken leerlingen. Vaak wordt er van alles geprobeerd om het probleem niet groter te laten worden, er wordt gesproken over het blussen van brandjes. Uiteindelijk, als het echt niet meer gaat, kan er een onderzoek bij de Onderwijs Begeleidingsdienst (OBD) Duin en Bollenstreek worden aangevraagd. Leerkrachten vinden echter niet dat dit de volgorde moet zijn van het handelen in het geval van een gedragsprobleem en/of –stoornis bij leerlingen. Dit onderzoek is er op gericht om de handelingsverlegenheid van leerkrachten binnen het primair en voortgezet onderwijs in kaart te brengen.

1.2 Doelstelling

Het onderzoek is te zien als een eerste stap op weg naar praktijkverbetering. De studie moet het inzicht vergroten in welke gedragsvraagstukken leerkrachten tegenkomen, welke ondersteuning zij nodig hebben en missen en welke competenties zij zeggen verder te moeten ontwikkelen. Vanuit dit beeld en met gebruikmaking van kennisbasis op dit terrein wordt geprobeerd aanknopingspunten te vinden voor verbetering van de zorgstructuur op school en de ondersteuning en professionalisering van leerkrachten in het bijzonder.

1.3 Centrale vraagstelling

De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt:

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op basisschool De Schapendel met betrekking tot leerlingen met gedrags- en emotionele problemen en de ontwikkeling van Passend onderwijs en welke maatregelen op het gebied van de zorgstructuur en de professionalisering van leerkrachten in het verlengde hiervan zijn aan te bevelen?

Om tot een antwoord te komen op de centrale vraagstelling worden de volgende onderzoeksvragen gesteld:

Onderzoeksvraag 1:

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in de omgang met kinderen met gedrags- en emotionele problemen?

Om tot een antwoord te komen op deze onderzoeksvraag worden de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op basisschool De Schapendel in kaart gebracht door middel van casusbeschrijvingen van leerkrachten.

Onderzoeksvraag 2:

Welke coaching en begeleiding vragen leerkrachten op basisschool de Schapendel ter ondersteuning in de omgang met gedrags- en emotionele problemen?

Leerkrachten op basisschool de Schapendel worden gevraagd welke ondersteuning wordt gemist in het onderwijs aan en de omgang met leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, aan de hand van casusbeschrijvingen en een enquête voor leerkrachten.

Onderzoeksvraag 3:

Voldoet de huidige zorgstructuur of verdient deze aanpassingen?

In het onderzoek wordt verkennend nagegaan of de huidige zorgstructuur van basisschool de Schapendel aanpassingen behoeft gelet op de ondersteuningsbehoeften die leerkrachten aangeven en de ontwikkeling van Passend onderwijs. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van het schoolplan en bevindingen uit het onderzoek (casusbeschrijvingen en enquêtes).

Onderzoeksvraag 4:

Welke aanbevelingen kunnen er in het verlengde van antwoorden op bovenstaande vragen gedaan worden voor het professionaliseringsplan van basisschool de Schapendel?

Deze vraag kan beantwoord worden na het bestuderen van de literatuur en het verzamelen van de gegevens door middel van casusbeschrijvingen en vragenlijsten op basisschool de Schapendel.

1.4 De opbouw van deze reportage

In het volgende hoofdstuk volgt een theoretisch hoofdstuk, waarin de kennisbasis wordt verkend die relevant is voor het onderzoek. Allereerst wordt ingegaan op Passend onderwijs. Hierbij wordt er gekeken naar het voorgestelde beleid op Passend onderwijs en wat dit te betekenen heeft voor scholen en leerkrachten. Verder wordt er literatuur behandeld op het terrein van gedragsproblemen van leerlingen binnen het primair onderwijs. Ingegaan wordt onder meer op onderzoek naar gedragsproblemen volgens leerkrachten, maar ook naar hoe gedragsproblemen voorkomen of verminderd kunnen worden. In hoofdstuk 3 volgt er een beschrijving van basisschool de Schapendel, waaronder de zorgstructuur van de school. In hoofdstuk 4 zullen de methodische overwegingen besproken worden en de opzet van dit onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 5. In hoofdstuk 6 zullen de resultaten van het onderzoek worden beschreven. Vervolgens worden in hoofdstuk 7 de conclusie en aanbevelingen weergegeven.

2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Richtinggevend voor het zoekproces waren de onderzoeksvragen van deze studie. Daarbij gaat het om de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in de omgang met leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, om coachings- en begeleidingsvragen als ook om eventuele aanpassingen van de zorgstructuur en bij- en nascholing/professionalisering op het thema gedrags- en emotionele problemen. In hoofdstuk 4, paragraaf 1 wordt er dieper ingegaan in de opzet van de literatuurstudie en de uitvoering ervan. Hier worden de resultaten gegroepeerd besproken.

De volgende indeling wordt aangehouden. Eerst worden de ontwikkelingen en relevante onderwerpen op het gebied van Passend onderwijs besproken. Hierbij wordt er gekeken naar het referentiekader van Ludeke (2012), zorgplicht en beleidsontwikkelingen binnen het Passend onderwijs. Dan wordt er ingegaan op wat er bekend is op het gebied van aard en omvang van gedrags- en emotionele problemen in Nederlands en buitenlands onderzoek. Ook wordt er ingegaan op ondersteuningsbehoeften van leerkrachten met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, vormgeving van professionaliseringsaanpakken voor leerkrachten en welke aan te raden zijn. Tot slot volgt er een inventarisatie van onderzoeksmethoden en instrumenten ten behoeve van het empirisch onderzoek door middel van casusbeschrijvingen en enquêtes naar gedragsproblemen en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten.

2.2 Passend onderwijs?

2.2.1 Wat is Passend onderwijs?

‘Passend onderwijs gaat over alle kinderen en jongeren in de leeftijd tot 23 jaar en heeft betrekking op alle reguliere en specifieke onderwijsvoorzieningen die kunnen bijdragen aan een succesvolle schoolloopbaan.’ (Ludeke, 2012). ‘Ook voor kinderen met een handicap of gedragsproblemen moet er een passende onderwijsplek zijn. Liefst op een gewone school waar het kind extra begeleiding krijgt. En als het echt nodig is in het speciaal onderwijs. Het kabinet wil het stelsel voor Passend onderwijs herzien. In het nieuwe stelsel krijgen scholen de plicht een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.’ (Rijksoverheid, Passend onderwijs, 2012).

Op de website van de Rijksoverheid (2012) staat vermeld dat kinderen die extra aandacht nodig hebben, zoals leerlingen met een handicap of een gedragsstoornis, recht hebben op goed onderwijs. Op dit moment moeten ouders zelf op zoek naar een passende onderwijsplek voor hun kind. Vanaf 1 augustus 2014 moeten scholen ervoor zorgen dat er voor elk kind dat extra ondersteuning nodig heeft een passende plek is. Dit wordt zorgplicht genoemd. Dat kan zijn op de school waar de ouders hun kind hebben aangemeld, maar ook op een andere school die beter kan inspelen op de ondersteuning die het kind nodig heeft of in het speciaal onderwijs. Als de school van aanmelding het kind niet zelf kan plaatsen, wordt na overleg met de ouders een passende plek op een andere school geboden. De landelijke indicatiestelling en de rugzak verdwijnen. Deze leerlinggebonden financiering (lgf) ook wel rugzak genoemd, is extra geld dat een school krijgt en kan inzetten voor leerlingen met een handicap, ziekte, ernstige gedragsstoornis of psychisch probleem. Het kabinet wil deze regeling per 1 augustus 2014 laten vervallen. In plaats daarvan organiseren en financieren de samenwerkende scholen rechtstreeks de ondersteuning die een school of kind in de klas nodig heeft. De schoolbesturen krijgen dus de verantwoordelijkheid om voor elk kind dat extra ondersteuning nodig heeft, een passende onderwijsplek aan te bieden. In de praktijk komt het er dus op neer dat ouders hun kind aanmelden op een school van hun voorkeur. Dit moet minimaal 10 weken voordat het nieuwe schooljaar begint, gebeuren. Hierbij geven ouders aan dat hun kind extra ondersteuning nodig heeft. De school moet dan binnen zes weken beslissen of het kind kan worden toegelaten.

Deze periode kan eenmalig met maximaal vier weken worden verlengd. Kan de school het kind om wat voor reden dan ook, niet toelaten, moet de school of het schoolbestuur een passende onderwijsplek op een andere school zoeken. Dit kan een gewone school zijn, maar ook een school voor speciaal onderwijs. Een balans vinden tussen de wensen van ouders en de mogelijkheden van scholen is hierbij belangrijk.

Wat is er bekend over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Verschillende aspecten op schoolniveau, leerkrachtniveau en leerlingniveau spelen een rol in het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Smeets en Rispens, 2008). Uitgangspunt in de specifieke aanpak van onderwijs, extra hulp of speciale hulp is goed onderwijs dat aansluit bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit wordt ook wel adaptief onderwijs genoemd (Smeets en Rispens, 2008). Adaptief onderwijs zou moeten leiden tot minder verwijzing van leerlingen naar vormen van speciaal onderwijs. In de overzichtstudie van Smeets en Rispens (2008) worden er echter een aantal problemen gesignaleerd:

- De visie op verschillen tussen leerlingen: ziet men verschillen als een natuurlijk gegeven, waarbij het onderwijs dient aan te sluiten door de beste ontwikkelingsmogelijkheden te bieden, of ziet men verschillen als negatief en probeert men deze te verkleinen?
- De doelgroep: richt men zich met adaptief onderwijs op zorgleerlingen of op alle leerlingen?
- Het doel: beoogt men een algemene prestatieverbetering te realiseren of is het reduceren van uitval het belangrijkste doel?
- De wijze van uitvoeren: welke eisen stelt men aan de vormgeving van adaptief onderwijs? Streeft men naar het loslaten van het leerstofjaarklassensysteem of niet?

De inrichting van adaptief onderwijs is dus afhankelijk van de antwoorden op bovenstaande vragen.

De Inspectie van het onderwijs concludeert in verschillende metingen dat de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs onder de maat is. Ook geldt dit voor het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen (cluster 3 en 4). Het pedagogisch en didactisch handelen worden in de metingen als sterke punten genoemd (Smeets en Rispens, 2008).

Volgens Smeets en Rispens (2008) zijn de volgende voorwaarden van belang bij het handhaven en onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs. Hierbij gaat het om de attitudes, competenties, het professionaliseringsbeleid en de beschikbare faciliteiten en ondersteuning.

Scholen gaan samenwerken voor Passend onderwijs

Regulier en speciaal onderwijs (cluster 3 en 4) gaan in de regio samenwerken om leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een passende onderwijsplek te bieden. In deze samenwerkingsverbanden zijn alle scholen in het primair en het voortgezet onderwijs aangesloten. Deze samenwerking heeft verschillende voordelen (Rijksoverheid, Passend onderwijs, 2012):

- Als een school een leerling geen passend onderwijs kan geven, kan binnen het samenwerkingsverband een andere school worden gevonden worden die een passende onderwijsplek kan bieden;
- De verantwoordelijkheid voor de 'lichte' en de 'zware' onderwijsondersteuning komt in 1 hand. Voor alle leerlingen kan passende ondersteuning worden geboden;
- Het geld van de leerlinggebonden financiering (lgf) of de rugzak en een deel van de middelen van het speciaal onderwijs gaan voortaan naar de samenwerkingsverbanden van de scholen.

Binnen het samenwerkingsverband worden afspraken gemaakt over de begeleiding van leerlingen en de inzet van de middelen.

Afspraken tussen scholen van het samenwerkingsverband worden eens in de vier jaar vastgelegd in een ondersteuningsplan. De volgende zaken worden hierin vermeld (Rijksoverheid, Passend onderwijs, 2012):

- welk niveau van basisondersteuning de scholen bieden;
- hoe ze passend onderwijs in hun regio realiseren;
- hoe ze het geld voor de extra ondersteuning verdelen en besteden;
- hoe ze ondersteuning voor leerlingen in het gewone onderwijs toewijzen;
- hoe de verwijzing naar het speciaal onderwijs gaat verlopen; en
- hoe ze ouders informeren over de manier waarop de ondersteuning voor leerlingen is ingericht.

Speciaal onderwijs blijft bestaan

‘Passend onderwijs betekent dat aan alle leerlingen een zo passend mogelijke plek in het onderwijs moet worden geboden. Dat kan zijn in het regulier onderwijs, maar ook in het speciaal onderwijs. Om de kwaliteit van het speciaal onderwijs te verbeteren, is naast het wetsvoorstel voor passend onderwijs, ook een wetsvoorstel om de kwaliteit van het speciaal onderwijs te verbeteren’ (Rijksoverheid, Passend onderwijs, 2012).

Speciaal onderwijs in het buitenland

In Nederland wordt er gesproken over Passend onderwijs. Het National Council for Special Education (NCSE) (2010) spreekt van inclusief onderwijs. De kern van inclusief onderwijs is dat alle kinderen, ongeacht problematiek, samen moeten kunnen leren en dat elk kind recht heeft op een school uit de eigenomgeving. Onderzoek (NCSE, 2010) in het buitenland laat zien dat het onderwijssysteem beter wordt van inclusief onderwijs en dat alle kinderen profiteren.

In landen waar het onderwijssysteem nog gescheiden is in regulier en speciaal onderwijs, is het mogelijk dat leerlingen met specifieke problemen in deeltijd een speciale onderwijsvoorziening kunnen bezoeken (Smeets & Rispens, 2008). Ook is er een trend dat scholen voor speciaal onderwijs gaan functioneren als expertisecentra, zoals dat nu bij LGF het geval is. Er wordt door de scholen voor speciaal onderwijs ondersteuning geleverd aan reguliere basisscholen. Ook is er sprake van decentralisatie. Dat wil zeggen dat de verantwoordelijkheid en middelen voor speciale voorzieningen naar lokale overheden of regionale verbanden gaat (Smeets & Rispens, 2008). Ook in het buitenland blijft er behoefte aan separaat speciaal onderwijs. Voor sommige kinderen is dit nodig en ook zijn er ouders die de voorkeur geven aan een speciale school, omdat ouders vrezen dat hun kind wordt afgewezen door klasgenoten (Smeets & Rispens, 2008).

2.2.2 Wat vooraf ging

Onderwijs is in beweging en dus ook het onderwijs aan zorgleerlingen. Al in 1790 is het buitengewoon onderwijs van start gegaan met de oprichting van een dovenschool, al snel gevolgd door een blindenschool. Tot het einde van de 19^e eeuw was dit aantal beperkt tot enkele honderden, maar na de invoering van de leerplicht in 1901 breidde dat aantal zich snel uit. Reden van het ontstaan van de scholen voor buitengewoon onderwijs, was dat kinderen met een belemmering in hun ontwikkeling een te zware belasting zouden vormen in het reguliere onderwijs. Vanaf 1985 wordt het buitengewoon onderwijs al snel speciaal onderwijs genoemd. De leerlingenaantallen binnen het speciaal onderwijs nemen snel toe. Hier zijn verschillende factoren te noemen. Overheidsmaatregelen hebben een belangrijke rol gespeeld in de groei van het speciaal onderwijs. Ook nam het aanbod binnen het speciaal onderwijs toe en waren er tekortkomingen binnen het

reguliere onderwijs. Binnen het signaleren en diagnosticeren van leerlingen met stoornissen en handicaps zijn tevens ontwikkelingen geweest. Tot slot is de groei van het speciaal onderwijs vanaf de jaren tachtig in verband gebracht met de toename van het aantal allochtone leerlingen (Smeets & Rispen, 2008).

In de jaren tachtig groeide het inzicht dat de scheiding tussen gewoon en speciaal onderwijs een belangrijke reden is geweest voor het grote aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs (Smeets en Rispen, 2008). In 1992 ging daarom Weer Samen Naar School (WSNS) van start. Hoofddoelen van WSNS waren de versterking tussen het basisonderwijs, lom en mlk, maar ook versterking van de deskundigheid in het basisonderwijs op het gebied van leerlingenzorg en het terugdringen van verwijzing van leerlingen door het basisonderwijs naar scholen voor lom en mlk. Al snel werd in 1995 geconstateerd dat de samenwerking tussen de basisscholen en lom- en mlk-scholen onvoldoende werkte. Met de invoering van de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) in 1998 zijn er verschillende veranderingen doorgevoerd. Het onderscheid tussen lom en mlk kwam te vervallen en binnen het WSNS-samenwerkingsverband is het speciaal basisonderwijs (sbo) ontstaan. Door wijzigingen in de bekostiging is er een signaal afgegeven aan het basisonderwijs om minder leerlingen door te verwijzen naar het speciaal onderwijs. Om extra impulsen af te geven aan het WSNS-beleid heeft het ministerie van Onderwijs, cultuur en Wetenschap een expertgroep ingesteld om de knelpunten van het WSNS-samenwerkingsverbanden te onderzoeken en op te lossen. Vervolgens is in 2002 de stuurgroep WNSN+ ingesteld met als speerpunten onderwijs op maat, leerlingenzorg op school, in het samenwerkingsverband en in de regio en het verbeteren van sturing en management in samenwerkingsverbanden (Smeets en Rispen, 2008). Tevens is er gestart met het werken aan kwaliteitsverbetering in het speciaal basisonderwijs, omdat na een onderzoek van de inspectie van het onderwijs het speciaal basisonderwijs over onvoldoende kwaliteit bleek te beschikken.

Regionale expertisecentra en leerlinggebonden financiering (LGF)

Omdat de scheiding tussen speciaal en regulier onderwijs als een belemmering werd gezien drongen ouders van zmlk-leerlingen er op aan om hun kinderen te integreren in het reguliere onderwijs. Er werden nieuwe plannen gepresenteerd in 1995 met betrekking tot het speciaal onderwijs. Er werden verschillende schoolsoorten voor speciaal onderwijs ondergebracht in regionale expertisecentra (rec's) en het plan was om integratie van leerlingen met relatief zware problematiek in het regulier onderwijs mogelijk te maken. Dit laatste kon bekostigd worden via een leerlinggebonden financiering. In 1998 is begonnen met de vorming van de verschillende rec's. Er werden twaalf onderscheiden schoolsoorten geclusterd in vier clusters:

Cluster 1: visueel gehandicapten

Cluster 2: auditief gehandicapten/leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden

Cluster 3: lichamelijk/verstandelijk gehandicapten

Cluster 4: leerlingen met gedragsproblemen

Er is gekozen voor deze verdeling om meer samenwerking tot stand te laten komen tussen scholen voor speciaal onderwijs en meer expertise te ontwikkelen, zodat rec's basisscholen beter kunnen ondersteunen.

De leerlinggebonden financiering (lgf) beoogt leerlingen met een beperking of een handicap een leerlinggebonden budget toe te kennen. Deze regeling ging vanaf augustus 2003 van kracht. De aanvragen werden beoordeeld door de Commissie van Indicatiestelling, op basis van landelijk vastgestelde criteria. Leerlingen en ouders waren nu vrij in het kiezen van een school voor speciaal onderwijs of regulier onderwijs. Als de keuze op een reguliere basisschool viel werd een budget (het 'rugzakje') toegewezen. Dit budget kon op verschillende manieren worden ingezet, bijvoorbeeld aan aanvullend personeel en materiële voorzieningen. Ook was een deel van dat budget gereserveerd voor ambulante begeleiding, te leveren door een regionaal expertisecentrum (Smeets en Rispen, 2008).

2.2.3 Knelpunten

Uit gegevens van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is er geen toename van leerlingen in het speciaal (basis) onderwijs (2007-2010). Toch acht het regulier onderwijs zich niet in staat om leerlingen met (ernstige) leerstoornissen, gedragsproblemen of lichamelijke handicaps te handhaven of op te nemen. Omdat WSNS en leerlinggebonden financieringen (LGF) niet hebben geleid tot de verwachte daling van de omvang van het speciaal onderwijs heeft de overheid besloten om de organisatie van onderwijs aan zorgleerlingen anders in te richten in de vorm van Passend onderwijs (Smeets & Rispens, 2008). Volgens de Rijksoverheid (2012) is Passend onderwijs nodig om de volgende redenen:

- De huidige organisatie van de extra ondersteuning is complex en bureaucratisch: er zijn meer dan 350 samenwerkingsverbanden in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs, met elk een eigen werkwijze en bekostiging.
- De groep met een rugzak of een indicatie voor het (voortgezet) speciaal onderwijs (zware ondersteuning) met 65% is gegroeid tussen 2003 en 2009.
- De kosten voor deze extra ondersteuning fors zijn gestegen en het niet duidelijk is waar het geld aan opgaat. Wel is duidelijk dat veel geld naar de hulpverlening gaat die van buiten de school komt en niet in de klas bij de leraar.
- Omdat jaarlijks 2.500 kinderen 4 weken of langer thuis zitten, omdat er voor hen geen passende onderwijsplek is.

Daarnaast beschikken leraren niet altijd over het handelingsrepertoire voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Andere zaken die veelvuldig worden genoemd zijn dat de zorg veel buiten de klas wordt georganiseerd. Vaak weten hulpverleners niet van elkaar wat ze met een kind en gezin aan het doen zijn, waardoor de samenhang ontbreekt. Ouders worden in het huidige stelsel van het kastje naar de muur gestuurd. Verder zijn de financiële kosten onthoudbaar geworden en over de besteding van de financiën is veel onduidelijkheid (van Dam & van der Rest, 2011).

Ook Smeets en Rispens (2008) spreken van knelpunten in het huidige systeem. Er worden in totaal 15 knelpunten genoemd:

1. Handelen van de leerkracht ten aanzien van zorgleerlingen is nog onvoldoende;
2. de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs schiet tekort;
3. de bestuurskracht van en de sturing door de WSNS-samenwerkingsverbanden laat te wensen over;
4. de groei van het speciaal onderwijs blijft zorgelijk;
5. de keuzevrijheid voor ouders is niet optimaal;
6. de indicatiestelling voor LGF verloopt traag en te bureaucratisch;
7. de ontwikkeling van allochtone leerlingen stagneert;
8. er is sprake van verkokering van het veld, doordat WSNS en LGF verschillende systemen zijn;
9. een probleem is het bestaan van wachtlijsten en soms is er zelfs sprake van thuis zitten van zorgleerlingen;
10. er is onduidelijkheid in de regie en met betrekking tot de verantwoordelijkheid bij plaatsing van zorgleerlingen;
11. het stelsel is te complex, met name wat betreft regels voor toelating en financiering;
12. nieuwe initiatieven stuiten af op complexe regelgeving;
13. de ambulante begeleiding vanuit het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs is niet helder en te kostbaar;
14. de afstemming tussen zorgvoorzieningen schiet tekort en overgangen (van primair naar voortgezet onderwijs) zijn slecht geregeld; bovendien blijkt het aandeel leerlingen dat als zorgleerling wordt beschouwd, in het voortgezet onderwijs veel hoger dan in het basisonderwijs is;
15. sommige ouders werken niet mee aan verwijzings- en indiceringsprocedures.

2.2.3 Uitgangspunten en kernpunten referentiekader PO raad

Het functioneren van de onderwijsondersteuning en Jeugdzorg staat volgens de voorzitter van de stuurgroep van de PO-Raad, VO-raad, AOC Raad en de MBO Raad (Ludeke, 2012) al jaren lang ter discussie. Om het Passend onderwijs daadwerkelijk vorm te geven is er verandering nodig. Volgens Ludeke (2012, p2) is verandering gewenst in de vorm van: 'zorg en ondersteuning zoveel mogelijk in de directe leefomgeving van jeugdigen en ouders organiseren, versterking van hun eigen kracht en ondersteuning van beroepsopvoeders, zoals leerkrachten'. Om deze veranderingen kracht te geven volgt hieronder een beschrijving van de veranderingen die nodig zijn in de praktijk en de visie op Passend onderwijs volgens Ludeke (2012). Tevens is de visie van Ludeke (2012) schematisch weergegeven in afbeelding 1.

Omslag:

Het doel van Passend onderwijs beoogt het verminderen van de uitstroom van leerlingen naar bovenschoolse voorzieningen door middel van preventie en kwaliteitverbetering. Verder wil het kabinet af van het labelen van leerlingen. De ondersteuningsvraag van de leerling moet centraal staan. Ook moet er verder worden gedacht dan de school alleen. Preventieve ondersteuning vindt niet alleen plaats binnen de school, maar bijvoorbeeld ook binnen het gezin.

Kwaliteit onderwijs:

De kwaliteit van het onderwijs is een belangrijke voorwaarde om het doel van Passend onderwijs te behalen. Alle leerlingen profiteren van goed onderwijs, maar de leerlingen met extra onderwijsbehoeften zijn misschien wel afhankelijk van goed onderwijs (Ludeke, 2012). Scholen zijn verplicht een ondersteuningsprofiel te hebben. Hierin wordt een beschrijving gegeven van de voorzieningen die getroffen kunnen worden voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

Basisondersteuning:

Basisondersteuning is gericht op de preventie en licht curatieve interventies van leerproblemen en opgroei- en opvoedproblemen. Deze afspraken gelden voor het gehele samenwerkingsverband, maar moet wel binnen de ondersteuningsstructuur van de school passen. Het valt ook onder de regie en verantwoordelijkheid van de school. Mocht het nodig zijn dan kan de expertise van andere scholen worden ingezet en soms kan dit met de inzet van ketenpartners. Hierbij is een indicatiestelling niet noodzakelijk en de leerprestaties in het primair onderwijs moeten minimaal voldoende zijn. Al deze zaken moet planmatig worden uitgevoerd (Ludeke, 2012).

Dekkend aanbod van extra onderwijsondersteuning:

Extra ondersteuning wordt binnen het samenwerkingsverband georganiseerd in de vorm van arrangementen. Het uitgangspunt van deze arrangementen is dat de leerling terugkeert op de reguliere school, indien mogelijk. Een voorbeeld van een arrangement is bijvoorbeeld tijdelijke extra ondersteuning voor de leraar of het team op de eigen school.

Toewijzing van extra ondersteuning:

Stagnatie in het onderwijsleerproces van een leerling moet tijdig worden gesignaleerd. Ook moeten er maatregelen worden getroffen in het geval van stagnatie van de ontwikkeling. In de toewijzing van eventuele extra ondersteuning staat de behoeften van het kind, de ouders en de school centraal. De extra ondersteuning wordt in principe aangeboden of thuis of op school, tenzij het een kind met specifieke ondersteuningsbehoeften betreft die niet thuis of op de reguliere school aangeboden kunnen worden.

Leerkrachten zijn goed toegerust:

Leerkrachten spelen een cruciale binnen het Passend onderwijs. Wil het Passend onderwijs slagen moet een leerkracht beschikken over vakkennis, vaardig klassenmanagement en algemene pedagogisch-didactische vaardigheden. Daarnaast moet een leerkracht beschikken over vaardigheden waarmee (Ludeke, 2012):

- leer- en ontwikkelingsproblemen (ook sociaal-emotioneel) bij kinderen vroegtijdig wordenesignaleerd;
- ondersteuningsbehoeften van ouders bij opvoeding en in het gezin vroegtijdig wordenesignaleerd;
- ouders vroegtijdig bij de ondersteuningsvraag worden betrokken;
- effectief interventies worden gehanteerd bij beginnende (gedrags)problematiek;
- gebruik wordt gemaakt van en wordt deelgenomen aan de ondersteuningsstructuur in en om de school;
- planmatig wordt gewerkt aan verbetering van de ontwikkelingskansen van de leerling;
- wordt gestreefd naar zo hoog mogelijke opbrengsten; en
- wordt geëvalueerd welke opbrengsten behaald zijn.

Ouders in positie:

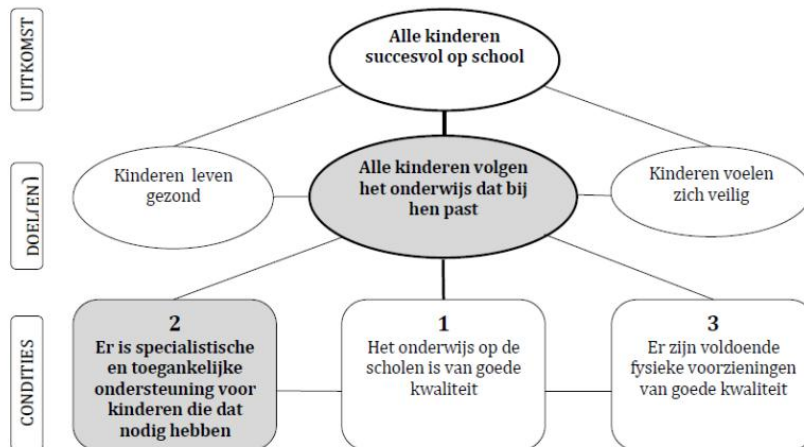
Binnen het Passend onderwijs is de positie van de ouders een van de speerpunten, vooral de versterking ervan. Als ouders hun kind schriftelijk aanmelden op een school en deze school blijkt niet aan de ondersteuningsbehoefte van het kind te kunnen voldoen, is het de plicht van de school een geschikte plek te vinden voor het kind. De school heeft immers een zorgplicht. Informatie, communicatie, ondersteuning en medezeggenschap zijn aspecten die ervoor kunnen zorgen dat ouders een goede rol kunnen vervullen. Respect tussen ouders en school is volgens buitenlandse ervaringen een belangrijke factor bij ouderbetrokkenheid (Smeets & Rispens, 2008).

Inrichting samenwerkingsverband:

Om het Passend onderwijs vorm te geven is het nodig dat de huidige samenwerkingsverbanden worden (her) ingericht. Uitgangspunten zijn dat alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, Passend onderwijs krijgen. Ook moet er een samenhangend geheel zijn van voorzieningen voor extra ondersteuning. Tevens laten leerlingen een ontwikkeling zien die niet onderbroken wordt. Ter ondersteuning van de gezamenlijke invulling van het geven van Passend onderwijs zijn tien referenties geformuleerd. Deze referenties zijn overgenomen uit 'Referentiekader passend onderwijs' van Ludeke (2012):

1. De school heeft een ondersteuningsprofiel dat deel uitmaakt van een dekkend regionaal aanbod van onderwijsondersteuning. Het profiel voldoet tenminste aan het overeengekomen niveau van basisondersteuning.
2. De school krijgt ondersteuningsmiddelen op basis van een transparante toewijzingssystematiek.
3. De school betreft ouders bij beslissingen die hun kind betreffen en biedt ouders toegang tot informatie en tot begeleiding bij de toewijzing van extra onderwijsondersteuning.
4. De school bewaakt de kwaliteit van het ondersteuningsprofiel en betreft ouders/leerlingen/studenten bij de beoordeling daarvan.
5. De school bewaakt dat medewerkers voldoen aan de professionele functie-eisen behorend bij het ondersteuningsprofiel.
6. De school heeft binnen de onderwijsondersteuningsstructuur toegang tot ondersteuning voor leraren en leerlingen bij specialistische (ortho)pedagogische, (ortho)didactische en psychosociale problemen.
7. De school waarborgt voor al haar leerlingen een effectieve overdracht van en naar een andere school of sector.

8. De school heeft de medezeggenschap over het ondersteuningsprofiel en de ondersteuningsmiddelen conform WMS/WOR geregeld.
9. De school hanteert in voorkomende gevallen transparante procedures voor bezwaar en geschillen.
10. De school legt (achteraf) verantwoording af over de besteding van de toegekende ondersteuningsmiddelen en de behaalde resultaten.



Afbeelding 1: Visie passend onderwijs (Ludeke, 2012)

2.2.4 Implicaties voor leerkrachten, scholen en schoolbesturen

Schoolbesturen

In paragraaf 2.2.1 is al omschreven dat schoolbesturen binnen de nieuwe samenwerkingsverbanden moeten gaan samenwerken. Regulier en speciaal onderwijs (cluster 3 en 4) gaan samenwerken in regionale samenwerkingsverbanden, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs. Schoolbesturen hebben een zorgplicht per 1 augustus 2014. Dat wil zeggen dat schoolbesturen van alle scholen van regulier en (voortgezet) speciaal onderwijs een samenwerkingsverband aan moeten gaan om op deze manier zo effectief mogelijk met elkaar te kunnen samenwerken. Binnen dit samenwerkingsverband Passend onderwijs (primair onderwijs) moet er een dekkend onderwijsaanbod voor alle leerlingen aanwezig zijn, met of zonder extra ondersteuning. Als een school geen passende onderwijsplek kan bieden, is deze school verantwoordelijk dat deze leerling binnen het samenwerkingsverband op een andere school wordt geplaatst. Ouders hoeven op deze manier niet meer bij verschillende (onderwijs) instanties aan te kloppen.

Scholen

‘Scholen stellen eens in de 4 jaar een zogenaamd schoolondersteuningsprofiel vast. Daarin legt de school vast welke extra ondersteuning zij kan bieden. Ouders en leraren kunnen via de medezeggenschap advies geven op het ondersteuningsprofiel. Het ondersteuningsprofiel brengt ook in kaart op welke punten de leraren zich willen bijscholen. Leraren die dat willen, moeten zich kunnen (bij)scholen en ondersteuning krijgen, zodat zij met de verschillende behoeften van leerlingen kunnen omgaan.’ (Rijksoverheid, Passend onderwijs, 2012).

Leerkrachten

De rol van de leerkrachten staat centraal binnen het Passend onderwijs. Opbrengst gericht werken en Passend onderwijs zijn twee hoofdaspecten van goed onderwijs (Ludeke, 2012). De leerkracht is binnen deze twee aspecten een belangrijke factor. In de toekomst zullen leerkrachten dus goed toegerust moeten zijn om Passend onderwijs te laten slagen (EPCO, 2011). In paragraaf 2.2.3 is een opsomming weergegeven van de vaardigheden die beheerst moeten worden door de leerkracht voor het laten slagen van Passend onderwijs.

2.3 Onderzoek naar gedrags- en emotionele problemen

2.3.1 Inleiding

Volgens Minne, Webbink, & van der Wiel (2009), die een beleidsonderzoek hebben verricht met betrekking tot de toename van zorgleerlingen binnen het basisonderwijs, zijn zorgleerlingen, leerlingen die zonder extra hulp of begeleiding niet of moeilijk mee kunnen komen. Deze extra hulp of begeleiding kan nodig zijn vanwege een handicap, stoornis of andere beperking. Zorgleerlingen zijn niet alleen leerlingen met gedragsproblemen, maar ook leerlingen met leerproblemen en geïnternaliseerde problemen, zoals bijvoorbeeld angst en depressie. De heersende opvatting is dat het aantal leerlingen met gedragsproblemen gelijk is gebleken, alleen de perceptie van onderwijsgevende en het publiek is dat de aantallen groeien (Goei & Kleijnen, 2009). Onderstaande gegevens (OCW, 2010) geven aan dat het aantal leerlingen op het speciaal (basis) onderwijs grotendeels gelijk blijft.

Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Aantal zorgleerlingen in het primair en voortgezet onderwijs in 2007/2008, 2008/2009 en 2009/2010

	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Primair onderwijs			
Speciaal basisonderwijs	44.900	44.100	43.300
Speciaal onderwijs	36.400	34.500	34.400
Ambulant begeleide leerlingen*	21.200	22.200	22.500
Voortgezet onderwijs			
Leerwondersteuning	101.800	100.400	98.400
Praktijkonderwijs	27.200	26.600	26.900
Voortgezet speciaal onderwijs	28.200	32.400	34.100
Ambulant begeleide leerlingen**	14.400	17.100	20.000

* Deze groep leerlingen overlapt deels met de groep leerlingen die speciaal basisonderwijs volgt

** Deze groep leerlingen overlapt deels met de groep leerlingen die leerwondersteuning krijgt of praktijkonderwijs volgt

Bron: OCW, 2010a

Afbeelding 2: Aantal zorgleerlingen in het primair en voortgezetonderwijs in 2007/2008, 2008/2009 en 2009/2010 (OCW, 2010).

2.3.2 Gedragsproblemen

Alle sectoren van het onderwijs hebben te maken met gedragsproblemen, zoals concentratieproblemen, druk gedrag, agressief gedrag en weinig of een verstoorde sociale interactie. Kinderen kunnen bijvoorbeeld niet op hun stoel blijven zitten, niet een aantal sommen achter elkaar

maken zonder afgeleid te zijn, maar ook zomaar dingen door de klas roepen of niet luisteren naar een leerkracht. Dit kan leiden tot zelf slaan en schoppen. Ook zijn er kinderen die geen contact zoeken met anderen of snel in paniek raken (van Wieringen & van der Rest, 2010). 'Dergelijke leerlingen komen in iedere klas voor. Het gedrag vormt met name een probleem als het tot belemmeringen in het onderwijsproces en tot minder goede onderwijsresultaten leidt. Dat wil zeggen dat enerzijds de leerprestaties van het kind zelf achterblijven en hun onderwijsloopbaan minder succesvol verloopt en/of dat anderzijds de leerkracht (stress, lagere werkprestaties) en de klas (leerprestaties van andere leerlingen) er last van hebben.' (van Wieringen & van der Rest, 2010 p23).

Er wordt echter wel onderscheid gemaakt in gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Gedragsstoornissen zijn ernstiger en houden langer aan. Ook zijn gedragsstoornissen beter omschreven en meer afgebakend dan gedragsproblemen. Een aantal gedragsstoornissen op een rij: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), stoornissen in het autistisch spectrum, Oppositioneel-opstandig en antisociale stoornis (ODD of CD), angst- en stemmingsstoornissen en eetstoornissen.

Verder wordt er nog onderscheid gemaakt in internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Externaliserende gedragsproblemen is gedrag dat anderen als storend ervaren en een leerling met internaliserende gedragsproblemen vertoont vooral gedrag waar hij zelf vaak last van heeft en onder lijdt (van Wieringen & van der Rest, 2010).

Probleemgedrag kan zich op veel verschillende manieren voordoen. Ook kan er op verschillende manieren tegen probleemgedrag worden aangekeken (Oberon, 2011).

2.3.3 Ontstaan van gedragsproblemen

Van Wieringen en van der Rest (2010) spreken van gedragsproblemen die voortkomen uit genetische kwetsbaarheid en een reactie op de sociale omgeving. Dat wil zeggen dat iemand door zijn genetische aanleg een risico loopt om bepaalde problemen te ontwikkelen. Genetische kwetsbaarheid betekent dat iemand een bepaalde persoonlijkheid heeft waardoor hij of zij eerder bepaald gedrag zal vertonen. Dit hoeft niet te betekenen dat iemand per definitie een stoornis ontwikkelt, er is wel een grotere kans dat dit gebeurt.

Ook de omgeving waarin het kind opgroeit kan juist heel bepalend zijn bij gedragsstoornissen. Dit heeft te maken met de manier van reageren door leerkrachten en ouders op het kind door eigen ervaringen. Het kind reageert vervolgens weer op de opvoeders en leerkrachten met eigen ervaringen en aanleg. Zowel de omgeving als het kind veranderen onder invloed van interacties (Goei en Kleijnen, 2009). Van der Wolf en van Beukering (2009) spreken van vier kenmerken van gedragsproblemen:

- situatief: zij komen in bepaalde situaties naar voren en in andere niet;
- relationeel: het kind 'brengt gedrag', maar de ander ook;
- relatief: er is geen absoluut onderscheid tussen normaal en afwijkend gedrag; en
- fluctuerend: gedragsproblemen kunnen tijdelijk toenemen en afnemen, en weer toenemen, enzovoort.

2.3.4 Gedragsproblemen volgens leerkrachten

Leerkrachten zijn veelal positief als het gaat om de opvang van leerlingen met specifieke behoeften. Dit geldt echter niet altijd als het om leerlingen met gedragsproblemen gaat. Veel problemen kunnen door de leerkrachten wel zelf opgevangen worden, maar wel met extra ondersteuning en middelen (Smeets, Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007). Vooral de externaliserende gedragsproblemen worden door de leerkrachten als storend ervaren. Deze gedragsproblemen vinden zij namelijk storend voor de andere leerlingen, die daardoor minder aandacht krijgen (Goei & Kleijnen, 2009). In dit geval wordt er ook wel gesproken over de handelingsverlegenheid bij leerkrachten. Dit wordt in de

literatuur echter niet nauwkeurig omschreven. Handelingsverlegenheid volgens van Wieringen en van der Rest (2010, p45): 'Het gaat om situaties waarin de leraar vragen heeft, tekort ervaart in kennis, vaardigheden of competenties of ziet dat zijn aanpak onvoldoende resultaat oplevert. Maar het kan ook gaan om ernstigere situaties, waarbij de leraar geen oplossing meer ziet, zich machteloos voelt en (dagelijks) stress ervaart in de omgang met het kind. Handelingsverlegenheid is dus een subjectief en relatief begrip'.

Van der Wolf en van Beukering (2009) onderscheiden acht type van probleemgedrag volgens de beschrijvingen van leerkrachten:

- dwars, dwingend, onrustig, brutaal;
- agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend;
- druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief;
- wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd;
- weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend;
- moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht;
- stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber;
- onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig.

In onderzoek van Smeets e.a. (2007) geven leerkrachten aan tevreden te zijn over hun competenties in de omgang met leerlingen met extra of speciale zorgbehoeften. Zij hebben directies, leerkrachten, intern begeleiders en leerlingen bevraagd door middel van vragenlijsten, waardoor (voorzieningen voor) leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in kaart gebracht konden worden. Volgens Van der Wolf en van Beukering (2009) blijken leerkrachten vier algemene strategieën toe te passen in de omgang met gedragsproblemen:

- een hechte, persoonlijke, professionele relatie met de leerling tot stand brengen;
- een leeromgeving bieden waarin de leerling wordt uitgedaagd, structuur krijgt en positief gedrag wordt beloond of positief bevestigd;
- gewenst gedrag verlangen, grenzen stellen, consequent zijn, corrigeren zonder star te zijn; en
- aanmoedigen of belonen van positief (verbeterd) gedrag.

Hieruit blijkt dat leerkrachten vooral pedagogisch georiënteerd zijn en minder op inhoudelijk-onderwijskundig gebied. Er blijkt onvoldoende aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van zorgleerlingen, in dit geval leerlingen met gedragsproblemen (van Wieringen & van der Rest, 2010). Verder blijkt volgens van Wieringen en van der Rest (2009) dat leerkrachten nuttige interventies gebruiken, maar dat deze onvoldoende zijn om bij bepaalde problematiek gedragsveranderingen tot stand te laten komen. Verder wordt er geconstateerd dat leerkrachten weinig specifieke deskundigheid hebben in de omgang met, en aanpak van leerlingen met gedragsproblemen.

2.3.5 Verminderen of voorkomen gedragsproblemen in het basisonderwijs

De aanpak voor het verminderen of voorkomen van de gedragsproblemen is te onderscheiden in school- klas- en leerlingniveau (van Wieringen & van der Rest, 2010). Effectief en goed opgezet onderwijs hebben leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften baat bij. Met effectief onderwijs wordt bedoeld dat scholen kunnen aantonen dat ze de cognitieve prestaties van leerlingen positief kunnen beïnvloeden. Ook is gebleken dat het bieden van inclusief onderwijs gepaard gaat met goede leerlingzorg en -begeleiding. Leerlingzorg kan in dit geval verbeterd worden als er wordt geïnvesteerd in de competenties van leerkrachten (van Wieringen & van der Rest, 2010). Door het opstellen van groepsplannen met daarin een basisarrangement, intensief en extra intensief arrangement en een verdiepings- en verrijkingsarrangement verwerkt, blijkt dat er door de leerkrachten meer maatwerk

kan worden geleverd. Het verminderen en voorkomen van probleemgedrag kan verder gestimuleerd worden door structurering via een gelaagde aanpak. Dat wil zeggen dat probleemgedrag op verschillende niveaus wordt aangepakt, er wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende doelgroepen en er wordt een samenwerking tot stand gebracht met school en ouders.

Marzano (2009) komt tot de volgende factoren op school- leraar en leerlingniveau die bijdragen aan een optimaal leerproces van leerlingen:

Factoren op schoolniveau:

- een haalbaar en gedegen programma;
- uitdagende doelen en effectieve feedback;
- betrokkenheid van ouders en gemeenschap;
- veilige, ordelijke omgeving;
- collegialiteit en professionaliteit.

Factoren op leraarniveau

- didactische aanpak
- pedagogische handelen en klassenmanagement
- sturing en herontwerpen van het onderwijsprogramma

Factoren op leerlingniveau:

- thuissituatie
- achtergrondkennis
- motivatie

Verder hebben Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash en Weaver (2008) vijf aanbevelingen gedaan ter vermindering van gedragsproblemen binnen het basisonderwijs. Dit onderzoek is uitgevoerd en getoets door de leerkrachten in de Verenigde Staten door middel van een peerreview. De vijf aanbevelingen (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash, & Weaver, 2008):

Aanbeveling 1:

Specificeer en analyseer het probleemgedrag en de condities die het probleemgedrag oproepen of versterken.

Aanbeveling 2:

Verander de leeromgeving van de klas om het probleemgedrag te verminderen.

Aanbeveling 3:

Reik nieuwe vaardigheden aan en bekrachtig deze om adequaat en gewenst gedrag te verhogen en om een positief klasklimaat te behouden.

Aanbeveling 4:

Investeer in de relatie tussen professionele collega's en de familie van de leerling om steun en support te krijgen.

Aanbeveling 5:

Stel vast of de problemen schoolbreed zijn en bepaal of het dan goed is om schoolbrede strategieën en programma's in te zetten.

Deze aanbevelingen hebben overeenkomsten met de aanbevelingen van het advies van de Onderwijsraad (van Wieringen & van der Rest, 2010). De Onderwijsraad spreekt van drie aanbevelingen om gedragsproblemen te verminderen:

Aanbeveling 1:

Nuchtere houding tegenover identificatie van steeds nieuwe stoornissen. Hierbij kan als uitgangspunt worden genomen dat gedrag veranderbaar is en dat kinderen geholpen kunnen worden hier zelf verantwoordelijkheid voor te nemen.

Aanbeveling 2:

Steun scholen bij het ontwikkelen van een schoolomgeving waaraan leerlingen met gedragsproblemen houvast hebben. Bijvoorbeeld werken aan visie en structuur op school- klas- en groepsniveau.

Aanbeveling 3:

Breng de actoren rond de school zo in stelling dat zij scholen verder ondersteunen in het omgaan met gedragsproblemen. Hierbij kan worden gedacht aan oudersverantwoordelijkheid activeren en relaties met externe voorzieningen tot stand brengen.

2.4 Zorgstructuur

Smeets e.a. (2007 p21) spreekt van randvoorwaarden op school- en klasniveau die relevant zijn voor de mogelijkheden om adequate zorg en Passend onderwijs te bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze worden ondergebracht in vier groepen:

- visie, beleid en rol van de schoolleider;
- teamcohesie en samenwerking;
- faciliteiten en ondersteuning; en
- leerlingenzorg op school en adaptief onderwijs in de klas.

Bovenschoolse zorg en ondersteuning betreffen de context waarin scholen functioneren, het samenwerkingsverband en de bovenschoolse zorgstructuur.

Smeets e.a. (2007) stelt dat de schakels tussen de WSNS-ketens zwakker zijn dan vooraf werd gedacht. De verschillende niveaus (bovenschool, school en klas) functioneren nog teveel los van elkaar. De invloed van bijvoorbeeld het bovenschoolse niveau lijkt relatief beperkt.

Van der Steenhoven en van Veen (2010 p1) spreken van twee niveaus van samenwerking met externe zorginstellingen: 'Op het niveau van de individuele school hebben vele scholen een zorgteam waarin de intern begeleider vaak samenwerkt met een schoolmaatschappelijk werker en een schoolverpleegkundige om snel en multidisciplinair problemen bij kinderen te kunnen beoordelen en een aanpak af te spreken en in gang te zetten. Voor de complexere problemen is er een bovenschools zorg- en adviesteam (ZAT). ZAT's zijn multidisciplinaire teams die aansluiten bij de leerlingenzorg van het onderwijs'. Het kabinet wil dat alle scholen voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs kunnen beschikken over een goed werkend ZAT. Structurele samenwerking van het onderwijs met relevante partijen is geborgd (van der Steenhoven en van Veen, 2011). Verbeterpunt voor het ZAT in het primair onderwijs betreft de inzet van preventieve programma's van externe instellingen in de scholen en de omvang van hulpprogramma's die ingezet worden vanuit het ZAT. De mate van inbedding van het bovenschoolse ZAT in de lokale zorgstructuur voor de jeugd en de afstemming met de lokale zorgstructuur scoort laag (van der Steenhoven en van Veen, 2011).

Een van de aanbevelingen die in paragraaf 2.3.5 wordt genoemd is het aanpassen van de zorgstructuur. Op deze manier kan een school een leerkracht steunen door te zorgen voor een goed werkend systeem van leerlingbegeleiding, een heldere onderwijsstructuur, goede samenwerkingsrelaties en voldoende scholingsmogelijkheden.

Een gelaagde zorgstructuur door middel van het aanbrengen van verschillende lagen in de zorgstructuur is volgens de Onderwijsraad (2010) aan te bevelen. Een gelaagde zorgstructuur kan bestaan uit basiszorg, waar onderwijs wordt aangeboden aan alle leerlingen met een helder pedagogisch-didactisch klimaat waarin gewenst gedrag wordt vastgesteld, geoefend en beloond.

Ongewenst gedrag wordt genegeerd en zonodig gestraft. Deze basiszorg zal voor het overgrote deel van de leerlingen (ongeveer 80%) voldoende zijn, al hangt dit wel af van de leerlingpopulatie. De school heeft vervolgens de keus om een of meer aanvullende zorgarrangementen te ontwikkelen voor leerlingen (ongeveer 15%) die niet voldoende hebben aan de basiszorg. Deze ondersteuning kan geboden worden door de leraar zelf, eventueel met de steun van een gedragsdeskundige of coach. De ondersteuning zal vooral bestaan uit intensivering van de algemene pedagogische aanpak. Hierbij gaat het om oplossingsgerichte zorg die wordt geboden aan leerlingen met specifieke gedragsproblemen. Dit is noodzakelijk wil een kind tot prestaties komen. Eventueel kunnen er hulpscholen, die ervaring hebben opgedaan met gedragsbeïnvloeding, worden ingeroepen. Met deze expertise die deze scholen hebben opgedaan, kunnen andere leerkrachten gecoacht worden in het werken aan gedragsverbeteringen, in de klas en op school. Voor een klein deel van de leerlingen waar de zorgarrangementen niet voldoende steun bieden kan de hulp van externe deskundigen worden ingeroepen. Ideaal is in dit geval een structurele samenwerking met externe deskundigen, zoals bijvoorbeeld Jeugdzorg (van Wieringen & van der Rest, 2010).

2.5 Competenties en professionalisering leerkrachten

Verder spreekt de Onderwijsraad (2010) dat het aanpakken van gedragsproblemen begint met sterk onderwijs door een professioneel team. Leerkrachten en schooldirecteuren hebben over het algemeen een positieve attitude voor het behouden van zorgleerlingen binnen het reguliere onderwijs. Competenties op dat gebied worden door leerkrachten positief ingeschat. Leerkrachten zijn in staat om leerlingen met probleemgedrag te signaleren. Hier blijft het echter bij en er wordt dan ook niet altijd pedagogisch-didactisch gehandeld om de gesignaleerde problemen op te lossen. Op deze manier kan er een handelingsverlegenheid ontstaan bij leerkrachten (Smeets & Rispens, 2008). Professionalisering van leerkrachten behoeft dan ook aandacht. Op basis van een literatuurstudie en de raadpleging van experts hebben Smeets en Rispens (2008) de samenhang tussen het (speciaal) basisonderwijs en het speciaal onderwijs onderzocht om de professionalisering in kaart te brengen.

Volgens Touw en van Beukering (2009) zijn gedragsproblemen het resultaat van interacties tussen de leerling, de klas en de thuisomgeving. De leerkracht als persoon speelt hier een belangrijke rol. De leerkracht kan de leerkracht-leerling interactie beïnvloeden. Op deze manier kan een leerkracht een gedragsprobleem anders ervaren en dit heeft invloed op het denken en het handelen van leerkrachten. Er worden drie denkprocessen beschreven die het lesgeven kunnen ondersteunen:

- het intuïtief denken, dat directe acties en snel beslissen ondersteunt;
- het theoretisch denken, dat meer objectieve informatie biedt ten behoeve van de analyse van het probleem en het bijstellen van het handelen;
- het reflectief denken, dat belangrijk is voor het ontvangen van feedback, het leren van ervaringen, het verbinden van ervaringen met theoretische inzichten en het ontwikkelen van een eigen visie.

In een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) is onderzocht welke kenmerken professionaliseringsinterventies hebben in het professionaliseren van leerkrachten. De inhoud van deze professionalisering wordt onderscheiden in twee dimensies. De professionele ontwikkeling om het primaire proces van lesgeven en leren te bevorderen is een van deze dimensies. Het heeft betrekking op de ontwikkeling die plaatsvindt vanaf de lerarenopleiding. Ook de verdere opleiding in de vorm van inductieprogramma's en nascholing van ervaren leraren behoort tot deze dimensie. Volgens van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) kan er gediscussieerd worden over welke inhoud nu relevant is om een goede leraar te worden en te blijven. De tweede dimensie gaat

over professionele ontwikkeling in termen van nieuwe secundaire rollen in school. Dit heeft betrekking op de vele functies en taken dat tegenwoordig onderdeel uitmaakt van het takenpakket van de leerkracht.

De kenmerken van professionaliseringsinterventies moeten echter als aanwijzingen worden gezien. Ook gaat het niet altijd om de vorm van professionalisering, maar meer over de bruikbaarheid en het belang voor de leerkrachten. Effectieve kenmerken van professionalisering van leerkrachten volgens van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010):

De vorm: traditioneel versus vernieuwend:

De vorm van professionalisering lijkt niet de meest bepalende interventie te zijn. Er is geen onderzoek dat laat zien dat traditioneel leren meer of minder effect zou hebben op de professionalisering van leerkrachten dan vernieuwend leren.

Focus op vakinhoud en vakdidactiek:

De inhoud van de interventie wordt in de genoemde studie als meest relevante kenmerk genoemd.

De inhoud van de interventie moet gerelateerd zijn aan de dagelijkse lespraktijk en betrekking hebben op vakinhoud, vakdidactiek en/of het leren van leerlingen van dat specifieke vak.

Actief leren en onderzoekend leren:

Actief leren zou effectiever zijn dan passief leren, bijvoorbeeld in de vorm van het luisteren naar een lezing. Het observeren van expertleraren of zelf worden geobserveerd, gevolgd door interactieve feedback en discussie, het bestuderen van leerlingewerk en het leiden van discussies heeft betrekking op actief leren.

Collectiviteit:

Dit kenmerk hangt samen met het actief en onderzoekend leren. Bij collectieve participatie en samenwerking van leraren gaat het om samenwerking tussen leraren van dezelfde school en leerjaar. Interactie, discussie en onderlinge feedback wordt hierbij als potentieel krachtig leermiddel gezien.

Duur en permanentheid:

Een te hoge werkdruk wordt vaak aangehaald als probleem in het kader van professionalisering. Er is onderling veel discussie over het aantal uur wat besteed moet worden aan professionalisering van leerkrachten voor deze effectief is. Wel wordt in de studie benoemd dat de interventie permanent en blijvend zou moeten zijn om effectief te zijn en vooral te blijven.

Kwaliteit van de input:

De inhoud van de interventie zou gebaseerd moeten zijn op theorie en goed onderzochte methoden en praktijken. Verder zouden interventies krachtig en concreet moeten zijn, intellectueel uitdagend en er zou voldoende en permanente toegang moeten zijn tot nieuwe kennis en tot de expertise van collega's in en buiten de school.

Samenhang met beleid:

De doelen, inhoud en opzet van de interventie moeten samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van de leraren zelf.

Theory of improvement:

De interventie zou betrekking moeten hebben op zowel het leren van leraren als op het leren van leerlingen.

Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) spreken in de studie ook nog over randvoorwaarden. Hierbij wordt gerefereerd aan de schoolorganisatorische voorwaarden die bevorderen dat een professionaliseringstraject succesvol en blijvend is. Ook wordt er nog gewezen op het belang van leiderschap of het creëren van een professioneel leergemeenschap.

Verder heeft Reumerman (2010) onderzoek gedaan naar het verschil in omgang met gedragsproblemen tussen leerkrachten en expertleerkrachten. Onder andere het domein van de expertise van de leerkracht is bepalend voor de benoeming van een expertleerkracht. Maar ook de stabiliteit binnen een persoon, verschil in vaardigheden tussen personen, observeerbaarheid van de expertise en de effectiviteit van het handelen spelen een rol.

Een leerkracht moet aan vier voorwaarden voldoen:

- domeinspecifiek;
- langdurig;
- bewust en met reflectie ontwikkeld zijn;
- een expert binnen het te benoemen domein, moet de expert benoemen.

Volgens Reumerman (2010) zijn deze voorwaarden echter te wankel om experleerkrachten te kunnen benoemen. Het gedrag van leerlingen en het oordeel daarover varieert en daardoor blijkt het vaststellen van het domein van expertise lastig. Wel laat het observatieonderzoek zien dat de leerling met probleemgedrag zich relatief beter gedraagt dan bij de niet-expert. De experts zijn over het algemeen vriendelijker en leggen meer nadruk op de positieve feedback. Er wordt echter niet gedifferentieerd op leerlingniveau, maar de experts waren vriendelijk en positief in het algemeen. Op deze manier geven de experts een gevoel van 'gecontroleerde' vrijheid, voelt een leerling zich welkom en krijgt het feedback wat de leerling een gevoel van competentie geeft (Reumerman, 2010).

Leerkrachten komen in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen volgens Reumerman (2010) vaardigheden tekort om gedragsvraagstukken op te lossen en daardoor het gedragsprobleem. Het geven van Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen behoeft een uitgebreid handelingsrepertoire. Mede daarom heeft de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) competenties als uitgangspunt omschreven. Deze competenties zijn echter niet toereikend in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen. Daarom omschrijven van der Wolf en van Beukering (2009) factoren die van invloed kunnen zijn op leerlingen met probleemgedrag. De basishouding van de leerkracht is essentieel. Het gaat hier om de leraar als rolmodel, het uitspreken van positieve verwachtingen, een geduldige, besliste en consequente houding en constructief samenwerken met de ouders. Maar ook aandacht voor de beelden die de leraar van leerlingen en hun ouders heeft en het belang van feedback, reflectie en een experimenterende houding behoort tot de basishouding van de leerkracht.

Omgaan met verschillen in de klas vraagt ook nog om doeltreffende feedback, maar ook een weloverwogen keuze in methode- en materiaal gebruik, uitbreiding van de leertijd, zelfstandig werken en vroegtijdig signaleren.

Een goed klassenmanagement, zoals alertheid, orkestratie en flexibiliteit, timen en faseren, gebruik van tijd, goede routines en gebruik van ruimte en materiaal speelt een grote rol in de omgang bij leerlingen met probleemgedrag. Een goede samenhang tussen school- en klasniveau helpt om genoemde factoren in de praktijk te brengen. Een voorbeeld hiervan is het stellen en nastreven van heldere en duidelijke doelen, een goed samengesteld curriculum, veel instructietijd en integrale kwaliteitszorg.

2.6 Samenvatting

Passend onderwijs

‘Passend onderwijs gaat over alle kinderen en jongeren in de leeftijd tot 23 jaar en heeft betrekking op alle reguliere en specifieke onderwijsvoorzieningen die kunnen bijdragen aan een succesvolle schoolloopbaan.’ (Ludeke, 2012). Op dit moment moeten ouders zelf op zoek naar een passende onderwijsplek voor hun kind. Vanaf augustus 2014 moeten scholen ervoor zorgen dat er voor elk kind dat extra ondersteuning nodig heeft een passende plek is. Dit wordt zorgplicht genoemd. De landelijke indicatiestelling en de rugzak verdwijnen. Deze leerlinggebonden financiering (lgf), ook wel rugzak genoemd, is extra geld dat een school krijgt en kan inzetten voor leerlingen met een handicap, ziekte, ernstige gedragsstoornis of psychisch probleem. Het kabinet wil deze regeling per 1 augustus 2014 laten vervallen. In plaats daarvan organiseren en financieren de samenwerkende scholen rechtstreeks de ondersteuning die een school of kind in de klas nodig heeft.

Volgens de Rijksoverheid (2012) is Passend onderwijs nodig om de volgende redenen:

- De huidige organisatie van de extra ondersteuning is complex en bureaucratisch: er zijn meer dan 350 samenwerkingsverbanden in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs, met elk een eigen werkwijze en bekostiging.
- de groep met een rugzak of een indicatie voor het (voortgezet) speciaal onderwijs (zware ondersteuning) met 65% is gegroeid tussen 2003 en 2009.
- de kosten voor deze extra ondersteuning fors zijn gestegen en het niet duidelijk is waar het geld aan opgaat. Wel is duidelijk dat veel geld naar de hulpverlening gaat die van buiten de school komt en niet in de klas bij de leraar.
- Omdat jaarlijks 2.500 kinderen 4 weken of langer thuis zitten, omdat er voor hen geen Passende onderwijsplek is.

Daarnaast beschikken leraren niet altijd over het handelingsrepertoire voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Andere zaken die veelvuldig worden genoemd zijn dat de zorg veel buiten de klas wordt georganiseerd. Vaak weten hulpverleners niet van elkaar wat ze met een kind en gezin aan het doen zijn, waardoor de samenhang ontbreekt. Ouders worden in het huidige stelsel van het kastje naar de muur gestuurd. Verder zijn de financiële kosten onthoudbaar geworden en over de besteding van de financiën is veel onduidelijkheid (van Dam & van der Rest, 2011). Verder spreken Smeets en Rispen (2008) van 15 knelpunten in het huidige systeem.

In Nederland wordt er gesproken over Passend onderwijs. Het National Council for Special Education (NCSE) (2010) spreekt van inclusief onderwijs. De kern van inclusief onderwijs is dat alle kinderen, ongeacht problematiek, samen moeten kunnen leren en dat elk kind recht heeft op een school uit de eigen omgeving. Onderzoek (NCSE, 2010) in het buitenland laat zien dat het onderwijssysteem beter wordt van inclusief onderwijs en dat alle kinderen profiteren.

Om Passend onderwijs daadwerkelijk te laten slagen is er volgens Ludeke (2012) een verandering nodig. Veranderingen die worden genoemd (Ludeke, 2012) :

- Omslag;
- kwaliteit onderwijs;
- basisondersteuning;
- dekkend aanbod van extra onderwijsondersteuning;
- toewijzing van extra ondersteuning;
- leerkrachten zijn goed toegerust;
- ouders in positie;

- inrichting samenwerkingsverband.

Deze veranderingen betekenen dat schoolbesturen een samenwerkingsverband moeten aangaan om op deze manier zo effectief mogelijk met elkaar te kunnen samenwerken. Bovendien moet er binnen dit samenwerkingsverband een dekkend onderwijsaanbod zijn, met of zonder extra ondersteuning. Scholen zullen eens in de vier jaar een ondersteuningsprofiel moeten vaststellen en leerkrachten zullen goed toegerust moeten zijn om Passend onderwijs te laten slagen.

Gedrags- en emotionele problemen

Alle sectoren van het onderwijs hebben te maken met gedragsproblemen, zoals concentratieproblemen, druk gedrag, agressief gedrag en weinig of een verstoorde sociale interactie. Kinderen kunnen bijvoorbeeld niet op hun stoel blijven zitten, niet een aantal sommen achter elkaar maken zonder afgeleid te zijn, maar ook zomaar dingen door de klas roepen of niet luisteren naar een docent. Dit kan leiden tot zelfs slaan en schoppen. Ook zijn er kinderen die geen contact zoeken met anderen of snel in paniek raken (van Wieringen & van der Rest, 2010).

Van der Wolf en van Beukering (2009) onderscheiden acht type van probleemgedrag volgens de beschrijvingen van leerkrachten:

- dwars, dwingend, onrustig, brutaal;
- agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend;
- druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief;
- wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd;
- weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend;
- moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht;
- stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber;
- onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig.

De aanpak voor het verminderen of voorkomen van de gedragsproblemen is te onderscheiden in school- klas- en leerlingniveau (Wieringen & Rest, 2010). Effectief en goed opgezet onderwijs hebben leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften baat bij. Een van de aanbevelingen die wordt genoemd is het aanpassen van de zorgstructuur. Op deze manier kan een school een leerkracht steunen door te zorgen voor een goed werkend systeem van leerlingbegeleiding, een heldere onderwijsstructuur, goede samenwerkingsrelaties en voldoende scholingsmogelijkheden. Een gelaagde zorgstructuur door middel van het aanbrengen van verschillende lagen in de zorgstructuur is volgens de Onderwijsraad (2010) aan te bevelen.

Competenties en professionalisering leerkrachten

Ook spreekt de Onderwijsraad (2010) dat het aanpakken van gedragsproblemen begint met sterk onderwijs door een professioneel team. Er worden als aanwijzing kenmerken van professionaliseringsinterventies genoemd door van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010):

- de vorm: traditioneel versus vernieuwend;
- focus op vakinhoud en vakdidactiek;
- actief leren en onderzoekend leren;
- collectiviteit;
- duur en permanentheid;
- kwaliteit van de input;
- samenhang met beleid;
- theory of improvement.

Leerkrachten komen in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen volgens Reumerman (2010) vaardigheden tekort om gedragsvraagstukken op te lossen en daardoor het gedragsprobleem. Het geven van Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen heeft een uitgebreid handelingsrepertoire.

Er is echter niet in veel studies omschreven waar leerkrachten tegen aanlopen, wat zij aan ondersteuning missen en nodig hebben op bepaalde gebieden, in het geven van onderwijs aan leerlingen met emotionele- en gedragsproblemen.

3 Achtergrond gegevens van basisschool de Schapendel

Zoals omschreven in hoofdstuk 1 heeft basisschool de Schapendel rond de 200 leerlingen, 105 jongens en 89 meisjes. De school telt ongeveer 10% gewichtsl leerlingen. Het team van de school bestaat uit een directrice, twee bouwcoördinatoren en een intern begeleider. Ook heeft de school een rekencoördinator, een leesspecialist en vanaf volgend jaar ook een gedragsspecialist. De intern begeleider houdt het overzicht op de leerlingenzorg en ondersteunt en begeleidt de leerkrachten waar nodig. De rekencoördinator houdt het overzicht op de ontwikkelingen betreffende het rekenonderwijs. Hetzelfde geldt voor de leesspecialist voor het leesonderwijs. Er is hierbij vooral aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van het kind op het gebied van de kernvakken lezen, taal, rekenen en spelling. Gedragsspecialist is een nieuwe taak op de Schapendel, waardoor er nog geen duidelijke functieomschrijving bekend is. Wellicht kan de intern begeleider ondersteunt worden met betrekking tot leerlingen met gedragsproblemen, omdat de aandacht nu vooral gevestigd is op leerlingen met leerproblemen. Het team bestaat verder uit 12 leerkrachten. In totaal zijn er ook 12 leerkrachten bevraagd, waarvan er 11 ook daadwerkelijk de vragen beantwoord hebben.

De Schapendel is een school wat een open en een veilige leeromgeving nastreeft. Dit houdt in dat de school een pedagogisch klimaat nastreeft waar de leerlingen, leerkrachten en ouders op een respectvolle manier met elkaar omgaan. De leerkrachten zien ieder kind als een individu, met elk zijn eigen kenmerken en recht op ontwikkeling. Door het kind centraal te stellen probeert de school rekening te houden met de verschillende ontwikkelingsniveaus. Naar aanleiding van een bezoek van de onderwijsinspectie in 2008 is er een nieuw schoolplan opgesteld.

3.1 Zorgstructuur op basisschool de Schapendel

Op basisschool de Schapendel wordt er onderscheid gemaakt in de mate waarin tegemoet wordt gekomen aan de (speciale) behoeftes van leerlingen. Er wordt onderscheid gemaakt in school-groeps- en individueel/extern niveau.

Schoolniveau

Het schoolplan (Sophia stichting Voorhout, 2011) van basisschool de Schapendel is opgesteld met behulp van de theorie van de wetenschappers Michael Fullan, Robert J. Marzano en John Hattie. In het schoolplan is een duurzame leercirkel opgenomen die is opgesteld door de stichting van de school, met als doel de opbrengsten naar een hoger plan te brengen. Verder blijkt uit het rapport van de onderwijsinspectie, vermeld in het schoolplan van de Schapendel (Sophia stichting Voorhout, 2011), dat de opbrengsten van de school nog niet jaarlijks systematisch in kaart worden gebracht. In 2009 is de school daarom begonnen met het maken van trendanalyses om de leerresultaten van de leerlingen schoolbreed in kaart te brengen. Tevens is in dit schoolplan beleid opgenomen op welke manier het onderwijs aangepast kan worden aan de behoeftes van de leerling. Dit gebeurt met behulp van Bouwen aan een Adaptieve School (BAS). In dit geval wordt het onderwijs beter aangepast aan de behoeftes van de leerlingen. Dit beleid is tevens gericht op het voorkomen van leerproblemen. Leerlingen leren in toenemende mate verantwoordelijk te zijn voor het leren plannen. Ook wordt er rekening gehouden met verschillen en mogelijkheden, maar dit houdt niet in dat er individueel onderwijs wordt gegeven. Verder biedt BAS klassikale elementen die de leerlingen samen bindt (Wildeboer, 2000). Om in te kunnen schatten hoe een leerling functioneert, is het noodzakelijk om de vorderingen goed te toetsen en te registreren. Op de Schapendel is er daarom gekozen voor een objectief 'meetinstrument', CITO LVS. Dit geldt ook voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Verder wordt er een digitaal leerling-dossier bijgehouden met specifieke kenmerken van de leerlingen. De intern begeleider heeft een coachende en coördinerende in de leerlingenzorg. Zo vindt er drie keer per jaar een groepsbespreking plaats, waar de leerkracht en de intern begeleider met elkaar in gesprek gaan over de opbrengsten, maar ook over de zorgleerlingen.

Groepsniveau:

Soms is het nodig een specifiek (groeps) handelingsplan te maken. Dit gebeurt door de leerkracht in overleg met de interne begeleider. Hierin komt het hulpprogramma voor zes weken te staan. Na deze periode volgt een evaluatiemoment waarbij een vervolgtraject wordt afgesproken. Voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften maakt de leerkracht in overleg met de intern begeleider een begeleidingsplan. In dit plan staat beschreven welke instructie en begeleiding het kind nodig heeft.

Individueel/extern niveau:

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wordt een ontwikkelingsperspectief opgesteld. Dit is het eindniveau van de leerling wat verwacht of nagestreefd wordt. Op deze manier kan afgestemd worden wat de leerling nodig heeft om de gestelde doelen te behalen. Soms is dit ontwikkelingsperspectief echter niet voldoende.

Daarom werkt basisschool de Schapendel samen met de onderwijs begeleidingsdienst. Bij deze onderwijs begeleidingsdienst (OBD) kan een Consultatieve Leerkracht Begeleiding (CLB) worden aangevraagd. Deze gesprekken hebben als doel zorgleerlingen eerder op te sporen en te diagnosticeren. Mocht deze hulp niet voldoende zijn of maakt een leerling te weinig vordering, kan er bij de OBD een onderzoek worden aangevraagd. Dit gaat altijd in overleg met ouders. Aan de hand van de resultaten van het onderzoek wordt er in samenspraak met de leerkracht, ouders en intern begeleider een plan opgesteld. Als deze hulp ook niet voldoende blijkt te zijn en de leerling weinig of geen vorderingen maakt kan er besloten worden een leerling door te verwijzen naar een ander schooltype. In dit geval moet de leerling doorverwezen worden naar de Permanente Commissie Leerlingzorg (PCL).

Verder is de Schapendel een samenwerking aangegaan met het Zorg Advies Team (ZAT). Binnen het ZAT wordt samengewerkt met GGD, Centrum Jeugd en Gezin, de schoolarts, naschoolse opvang, Jeugdmaatschappelijk werk, Jeugdzorg en de leerplichtambtenaar. Een aantal keer per jaar komen afgevaardigden van deze organisaties bij elkaar samen met alle intern begeleiders van Noordwijk om leerlingen met ondersteuningsbehoeften te bespreken. Na evaluatie is gebleken dat deze vergaderingen door vooral de intern begeleiders niet meer als effectief werden gezien. Er kan nu dus hulp worden ingeroepen mocht een school binnen Noordwijk hier behoefte aan hebben. De bedoeling is dat de directie, intern begeleider en de leerkracht van de des betreffende leerling in gesprek gaan met de organisatie die is ingeschakeld ter ondersteuning. Op deze manier zijn niet meer alle organisaties betrokken. Ouders worden waar mogelijk betrokken bij de besprekingen. Verder wordt het samenwerkingsverband Duin en Bollenstreek uitgebreid met de scholen in Katwijk, Rijnsburg en Valkenburg.

Door de herinrichting van dit samenwerkingsverband en een herstructurering van het ZAT kunnen scholen naar wens organisaties inschakelen. Nu blijkt de drempel te hoog om een leerling in te brengen bij de bijeenkomsten van het ZAT, waar alle organisaties bij aanwezig zijn. De ondersteuning kan op deze manier beter worden afgestemd op de leerling, omdat er specifieke hulp kan worden ingeschakeld. Verder worden ouders ook betrokken bij de ondersteuning van de leerling, waar dat voorheen bijna niet het geval was, gezien de vele organisaties die betrokken waren. Omdat het samenwerkingsverband wordt uitgebreid kan de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs beter afgestemd worden, aangezien de scholen in Valkenburg, Rijnsburg en Katwijk dezelfde afspraken gaan hanteren als het samenwerkingsverband Duin en Bollenstreek.

3.2 Professionalisering op basisschool de Schapendel

Basisschool de Schapendel heeft behalve bovengenoemde uitgangspunten ook kwalitatief goed onderwijs bieden als uitgangspunt. Dit houdt dat de school nastreeft goed onderwijs te bieden aan elke leerling. Om dit te bewerkstelligen volgen de leerkrachten op basisschool de Schapendel nascholingscursussen, omdat de school vindt dat op deze manier het kennisniveau hoog gehouden

kan worden. Hierbij kan gedacht worden aan cursussen met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen, automatiseren (rekenen), dyslexie en leesonderwijs.

Ook is er in het schoolplan (Sophia stichting Voorhout, 2011) opgenomen dat er in 2012 een rekencoördinator en een gedragsspecialist afstuderen. In 2013 moet er een taalcoördinator afgestudeerd zijn. Voor deze drie functies zijn er nog geen functieomschrijvingen beschikbaar, waardoor het nog niet bekend is wat de exacte invulling van deze functies in het schooljaar 2012-2013 gaat zijn. Verder staat er in het schoolplan (Sophia stichting Voorhout, 2011) vermeld dat er volgend jaar aandacht is voor ICT. Leerkrachten van de Schapendel vinden dat er meer aandacht besteed kan worden aan extra ondersteuning aan leerlingen met behulp van educatieve software.

4 Methodische overwegingen

In dit hoofdstuk worden enkele verkennende opmerkingen gemaakt bij de keuze van de onderzoeksbenadering. Daarna wordt er in hoofdstuk 5 ingegaan op de uiteindelijke onderzoeksopzet. Allereerst volgt een toelichting op de aanpak van het literatuuronderzoek voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen en daarmee op het theoretisch deel van het onderzoek. Bovendien wordt er ingegaan op de wijze waarop er samengewerkt is met collega's van de basisschool de Schapendel en de samenwerking met collega-onderzoekers in het bredere onderzoek van de master SEN-opleiding.

Afstudeerwerkgroep SEN

Bij de start van het schooljaar 2011/2012 is een onderzoeksgroep geformeerd binnen de master SEN-opleiding van Windesheim/Inholland. Inzet vormde om vanuit een gemeenschappelijk thema en nader te bepalen onderzoeksbenadering zelfstandig onderzoek uit te voeren in het kader van het afstuderen aan de genoemde opleiding. In de beginfase is er veel aandacht besteed aan een verkenning van het gekozen onderzoeksthema, te weten gedrags- en emotionele problemen van leerlingen en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in het onderwijs aan deze leerlingen. Steeds duidelijker werd het dat wij vooral in wilden gaan op de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten, vooral ook omdat de ontwikkeling naar Passend onderwijs ook steeds meer een appèl zal doen op het vermogen van scholen en leerkrachten om te kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen en met gedrags- en emotionele problemen van leerlingen in het bijzonder. Dit werd dan ook het vertrekpunt en vormde de basis voor vervolgactiviteiten.

Allereerst stonden we stil bij ons idee van de vraagstukken die op onze scholen rond dit thema spelen. Ieder voor zich schreven we een startdocument waarin we de stand van zaken op onze eigen school centraal stond. Om welke problemen leek het vooral te gaan, waar bestaan die vraagstukken uit, hoe vaak komen die voor, wat is de ondersteuning voor leerkrachten, hoe is de zorgstructuur ingericht, wat gebeurt er op het gebied van deskundigheidsbevordering en scholing? Besprekingen in de afstudeerwerkgroep leidden tot de probleemstelling en een set meer specifieke onderzoeksvragen. Deze vraagstellingen zijn ook gehandhaafd na een eerste literatuurverkenning die wij deden vanuit de afstudeerwerkgroep. Al vrij snel werd duidelijk dat het onderwerp de afgelopen jaren in de Nederlandse vakliteratuur wel veel aandacht heeft gekregen, maar dat er niet zoveel bruikbaar onderzoek kon worden gevonden. Op simpele vragen van onze kant, bijvoorbeeld: wat zijn de belangrijkste gedrag- en emotionele problemen van leerlingen waar leerkrachten ondersteuning bij behoeven in het primair en voortgezet onderwijs, vonden wij geen duidelijke antwoorden op basis van uitgevoerd onderzoek. Mede op basis van deze eerste verkenning waarvoor wij vooral overzichts- en reviewstudies gebruikten (Onderwijsraad, 2010; Smeets & Rispens, 2008; Goei & Kleinen, 2009; Van Veen et al, 2010) hebben wij onze vraagstellingen aangescherpt en vastgesteld als vertrekpunt voor ons onderzoek.

We hebben er bewust voor gekozen een sterk accent te leggen in het onderzoek op een nadere verkenning en beschrijving van de situatie op onze scholen. De onderzoeksvragen zijn daarbij richtinggevend geweest. Duidelijk was ook dat onze behoefte om via het onderzoek bij te dragen aan praktijkverbetering op onze school (zie de onderzoeksdoelstelling) beter aangegeven moest worden. We besloten vooral in te zetten op het verkrijgen van meer inzicht in de percepties, mening en oordelen van onze collega's over een aantal onderwerpen om van hieruit greep te krijgen op de situatie op onze school en een basis neer te leggen voor nadere besprekingen en besluitvorming op onze school over te nemen acties in dit verband. Binnen de looptijd van het onderzoek hebben we er voor gekozen om de terugkoppeling van onze bevindingen naar het team en de voorbereiding van acties en maatregelen in het kader van de beoogde praktijkverbetering geen onderdeel te laten zijn van het afstudeeronderzoek. Daarmee is ook gezegd dat we onze onderzoeksactiviteiten niet hebben

ingericht als een actie-onderzoek. Het is meer op te vatten als een beschrijvend, ontwikkelingsgericht onderzoek waarbij wij ons vooral richten op de verkennende, diagnostische fase.

Binnen de afstudeerwerkgroep hebben we tenslotte uitgebreid studie gemaakt van onderzoeksbronnen, vooral om inzicht te krijgen in de manier waarop onderzoek is gedaan naar ons onderzoeksthema en onze vraagstellingen. Vooral het werk van Brophy en Good, en in Nederland van Van der Wolf, bleek goede aanknopingspunten te bieden voor het onderzoeksinstrumentarium. Hetzelfde kan gezegd worden van de SBL-competenties en de vragenlijsten van Van der Steenhoven en Van Veen inzake passend Onderwijs. Besloten werd een deel van de dataverzameling te richten op het verzamelen van casuïstiek bij collega-leerkrachten op onze scholen om greep te krijgen op hun perceptie van gedragsvraagstukken, hun handelingsverlegenheid, ondersteuningsbehoefte en werkpunten. Hierdoor krijgen we tevens greep op de wijze waarop leerkrachten zich uitdrukken. In het tweede deel van de dataverzameling zouden we van deze bevindingen kunnen profiteren bij het opstellen van een vragenlijst (qua bewoordingen en vragen). In deze vragenlijst zouden we ook meer aspecten die relevant zijn voor de beantwoording van onze onderzoeksvragen aan de orde kunnen stellen en gebruik maken van resultaten van het literatuuronderzoek. Er is gekozen voor survey-onderzoek (Harinck, 2009).

De leden van de afstudeerwerkgroep hebben de krachten gebundeld om het instrumentarium voor de dataverzameling te ontwerpen en uit te testen. Vervolgens is bij de verwerking van de gegevens samengewerkt. Zo is er een inhoudsanalyse uitgevoerd op het casusmateriaal en is er vervolgens een codeboek (zie bijlage 3) ontworpen. Ook bij de verwerking van de enquêtes is er samengewerkt ten behoeve van de codering en het uitvoeren van de data-analyses. Alle leden van de werkgroep konden beschikken over het totale materiaal en hebben daarbinnen specifiek gekeken naar hun eigen school.

Literatuuronderzoek ten behoeve van het theoretisch deel

Hierboven is al ingegaan op het belang van het literatuuronderzoek voor onze studie. De onderzoeksvragen en thema's daarbinnen zijn vertrekpunt geweest voor het literatuuronderzoek. Kort gezegd ging het er vooral om, om de kennisbasis op deze thema's te ontsluiten (GEP van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs, handelingsverlegenheid en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in dat kader, succesvolle professionaliseringsaanpakken voor ons thema) en ook om inzicht te krijgen in de wijze waarop onderzoeksvragen in methodisch-technische zin zouden kunnen worden bestudeerd. Dit laatste raakt dus aan de methoden en technieken van onderzoek.

Voor literatuuronderzoek in het theoretisch deel zijn alle groepsleden zelf op zoek gegaan naar relevante bronnen. Aandachtspunten daarbij waren onder meer:

- Gedragsproblematiek van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs inclusief conceptuele ordeningen/operationalisering, aard en frequentie van problemen e.d.
- Handelingsverlegenheid en ondersteuningsbehoeften van docenten als het gaat om het onderwijs en de begeleiding van leerlingen met GEP.
- Professionaliseringsaanpakken in de context van passend onderwijs en het onderwijs aan leerlingen met GEP in het bijzonder.
- Conceptueel kader en onderzoeksinstrumenten op het terrein van onderzoek
- Bredere context van zorgleerlingen en de ontwikkeling van Passend Onderwijs en implicaties voor professionalisering van leerkrachten.

Om tot geschikte literatuur te komen voor dit onderzoek, zijn er verschillende zoekstrategieën gebruikt. Zo is gebruikgemaakt van databases zoals ERIC en collecties zoals die van het Nederlands Jeugdinstituut, de PO Raad, de Onderwijsraad en is Google Scholar veelvuldig gebruikt. Daarnaast is expliciet op zoek gegaan naar reviewartikelen (zie eerder) en overzichtspublicaties op dit terrein in

Nederland en daarbuiten. Daarnaast is ook gebruik gemaakt van de sneeuwbal methode, dat wil zeggen raadpleging van bronnen die genoemd worden in reeds bestudeerde literatuur. Behalve systematisch zoeken met ERIC (waarbij gebruik gemaakt is van zoektermen) is ook gebruik gemaakt van de tips van sleutelfigurendeskundigen op het terrein van zaken in Nederland. Onze onderzoeksbegeleider heeft daar een belangrijke rol in gespeeld. Enkele zoektermen die gehanteerd zijn: handelingsverlegenheid leerkrachten, professionalisering leerkrachten, Passend onderwijs, beleid Passend onderwijs, gedragsproblemen leerlingen basisonderwijs, GEP, zorgleerlingen binnen het basisonderwijs, ondersteuningsbehoeften leerkrachten basisonderwijs, competentieprofiel leerkrachten basisonderwijs, Reducing behavior problems, Emotional Disturbance/Behavioural Difficulties.

Het resultaat was een groot aantal bronnen. Deze zijn eerst verkennend doorgenomen en vervolgens bij geschiktheid verder bestudeerd en verwerkt per thema. Speciale aandacht is daarbij als gezegd ook uitgegaan naar de wijze van onderzoek naar gedragsproblemen van leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten. Deze bronnen zijn benut bij het formuleren van de onderzoeksopzet van het empirisch deel en het schrijven van het theoretisch kader van deze studie.

Uitgangspunten voor het selecteren van de literatuur waren onder meer:

- De literatuur moet betrekking hebben op recente onderzoeksgegevens/overzichtspublicaties over gedrags- en emotionele problemen van leerlingen binnen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Dit geldt ook voor de handelingsverlegenheid en ondersteuningsbehoeften met betrekking tot gedrags- en emotionele problemen van leerlingen en voor professionaliseringsaanpakken.
- De literatuur over Passend onderwijs moet nog recenter zijn, vanaf 2006, gezien de vele veranderingen en ontwikkelingen op dit gebied.
- Zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens komen in aanmerking, mits ze van belang zijn voor de onderzoeksvragen/thema's en iets zeggen over de (aanpak van) gedragsproblemen, handelingsverlegenheid en ondersteuningsbehoeften/professionalisering van leerkrachten binnen het basisonderwijs en voortgezet onderwijs.
- Bronnen uit Nederland en daarbuiten (UK, VS, Canada in het bijzonder).

Samenwerking met leerkrachten van basisschool de Schapendel

In dit onderzoek is er voor gekozen om voor het empirisch deel data te verzamelen bij de leerkrachten van basisschool de Schapendel. Dat geldt zowel voor het verzamelen van casuïstiek als voor de vragenlijst. Veel aandacht heb ik besteed aan de introductie van het onderzoek op mijn school en een goede voorbereiding op twee rondes binnen de dataverzameling. Daarbinnen werd voortdurend het grote belang van hun deelname aan het onderzoek onderstreept en duidelijk gemaakt dat bij de verwerking en presentatie van bevindingen resultaten en uitspraken niet te herleiden zijn tot individuele leerkrachten. Dit is ook van belang om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. Collega's werden uitgenodigd hun percepties en meningen te geven. Benadrukt werd dat we in het onderzoek wilden leren van hun inbreng en mede op basis hiervan in de nabije toekomst stappen kunnen zetten om de gewenste praktijkverbetering goed voorbereid ter hand te kunnen nemen.

5 Opzet onderzoek

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven. In paragraaf 5.2 wordt (nogmaals) een korte beschrijving gegeven van de onderzoeksvragen. Vervolgens wordt de onderzoeksgroep beschreven in paragraaf 5.3. De onderzoeksinstrumenten komen in paragraaf 5.4 aan bod.

5.2 Onderzoeksvragen

De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt:

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op basisschool De Schapendel met betrekking tot leerlingen met gedrags- en emotionele problemen en de ontwikkeling van Passend onderwijs en welke maatregelen op het gebied van de zorgstructuur en de professionalisering van leerkrachten in het verlengde hiervan zijn aan te bevelen?

Om tot een antwoord te komen op de centrale vraagstelling is er literatuuronderzoek uitgevoerd en empirisch onderzoek gedaan. Het onderzoeksdeel omvat allereerst het onderdeel casusbeschrijvingen (zie bijlage 2), waarin gevraagd is naar gedrags- en emotionele problemen van leerlingen zoals die naar voren komen in het onderwijs, en naar handelingsverlegenheid en ondersteuningsbehoeften en werkpunten van leerkrachten. De casusbeschrijvingen zijn ook uitgevoerd om na te gaan in welke bewoordingen leerkrachten over vraagstukken praten, zodat die bevindingen meegenomen konden worden in het tweede deel van de dataverzameling. Alle relevante thema's en vraaggebieden zijn in een enquête/vragenlijst ondergebracht. Hieronder een korte beschrijving per onderzoeksvraag. In paragraaf 5.4 zijn de onderzoeksvragen ondergebracht in een tabel waar ze verder zijn uitgewerkt.

Onderzoeksvraag 1:

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in de omgang met kinderen met gedrags- en emotionele problemen?

Om tot een antwoord te komen op deze onderzoeksvraag worden de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op basisschool de Schapendel in kaart gebracht door middel van casusbeschrijvingen van leerkrachten en enquêtes.

Onderzoeksvraag 2:

Welke coaching en begeleiding vragen leerkrachten op basisschool de Schapendel ter ondersteuning in de omgang met gedrags- en emotionele problemen?

Aan leerkrachten op basisschool de Schapendel wordt gevraagd welke ondersteuning wordt gemist in het onderwijs aan en de omgang met leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, aan de hand van casusbeschrijvingen en een enquête voor leerkrachten.

Onderzoeksvraag 3:

Voldoet de huidige zorgstructuur of verdient deze aanpassingen?

In het onderzoek wordt verkennend nagegaan of de huidige zorgstructuur van basisschool de Schapendel aanpassingen behoeft gelet op de ondersteuningsbehoeften die leerkrachten aangeven en de ontwikkeling van Passend onderwijs. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van het schoolplan en bevindingen uit het onderzoek (casusbeschrijvingen en enquêtes) en de literatuurstudie.

Onderzoeksvraag 4:

Welke aanbevelingen kunnen er in het verlengde van antwoorden op bovenstaande vragen gedaan worden voor het professionaliseringsplan van basisschool de Schapendel?

Deze vraag kan beantwoord worden na het bestuderen van de literatuur en het verzamelen van de gegevens door middel van casusbeschrijvingen en vragenlijsten op basisschool de Schapendel.

5.3 Onderzoeksgroep

Tot de onderzoeksgroep behoren de leerkrachten van basisschool de Schapendel (N=10). Een van de leerkrachten is tevens intern begeleider, maar behoort tot de onderzoeksgroep van de leerkrachten. Deze onderzoeksgroep wordt op twee verschillende momenten bevraagd, namelijk met behulp van een enquête en een open vragenlijst door middel van casusbeschrijvingen. Deze instrumenten worden in de volgende paragraaf verder toegelicht.

5.4 Onderzoeksinstrumenten

Casusbeschrijvingen

Het onderzoek richt zich op de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen. Om een inzicht te krijgen in de handelingsverlegenheid die leerkrachten ervaren en eventuele gemiste ondersteuningsbehoeften is gekozen voor een eerste inventarisatie onder directe collega's middels een vragenformulier. Dit vragenformulier is ontworpen door de afstudeerwerkgroep en uitgetest bij collega's van andere scholen. Er is zowel in het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs gebruik gemaakt van het zelfde vragenformulier.

In dit onderzoeksinstrument (zie bijlage 2) worden leerkrachten gevraagd een (recente) situatie te omschrijven waarin de leerkrachten handelingsverlegenheid heeft ervaren, en eventueel ondersteuning heeft gemist en zelf een ontwikkelpunt kan benoemen. Er is gekozen voor het laten invullen van twee casussen, de eerste gedachte om per leerkracht drie situaties te vragen is aangepast uit oogpunt van haalbaarheid. Om de privacy van leerkrachten te waarborgen is er gekozen om aan elke leerkracht en casus een code toe te voegen. Om de verwerking van de casussen vlot te laten verlopen is er gekozen voor een digitale aanlevering van de casus. Naast het invullen van de casus is leerkrachten gevraagd een aantal achtergrondvragen te beantwoorden. Leerkrachten is gevraagd binnen zeven dagen te reageren, na deze zeven dagen is er een tweede verzoek verstuurd voor diegene die nog niet gereageerd hadden en/of zijn collega's nogmaals persoonlijk benaderd om de casussen in te vullen.

Tabel 5.1: Aantallen casuïstiek

	Totaal aantal mogelijk	Na eerste termijn	Na tweede termijn	Na persoonlijke benadering	Totaal
Aantal respondenten	10	8	9	10	10
Aantal casussen	20	15	17	19	19

Schriftelijke vragenlijst/enquête

Mede op basis van de bevindingen uit het casuïstiekonderzoek is een enquête ontworpen. Er is gekozen voor deze methode om het mogelijk te maken om op een efficiënte wijze over relatief veel thema's en deelvragen informatie te verkrijgen van leerkrachten. Deze enquête omvat verschillende onderdelen.

- Deel 1: stellingen die betrekking hebben op de invoering en ontwikkeling van Passend onderwijs. De nadruk ligt op de verwachte effecten van deze invoering en wat dat voor leerkrachten zal inhouden.
- Deel 2: nadruk op de gedrags- en emotionele problemen van leerlingen die leerkrachten (het meeste) tegenkomen in het onderwijs.
- Deel 3: richt zich op welke vaardigheden en ondersteuningsbehoeften leerkrachten hebben als het gaat om leerlingen met gedrags- en emotionele problemen? Hierin is een onderscheid gemaakt tussen wat leerkrachten zien en ervaren in de school en welke vaardigheden zij al bezitten of nog tekort komen om goed om te gaan met deze leerlingen en handelingsverlegenheid.

Deze enquête is allereerst uitgetest bij enkele leerkrachten van scholen die niet bij het onderzoek zijn betrokken en vervolgens uitgezet onder de eigen collega's en via de mail verzonden. Deze vragenlijst konden zij digitaal invullen en terug verzenden.

Tabel 5.2: Aantallen casuïstiek

	Totaal aantal mogelijk	Na eerste termijn	Na persoonlijke benadering	Totaal
Aantal geretourneerde vragenlijsten	10	8	8	8

Verwerking en data-analyse

Met name voor de casusbeschrijvingen is veel werk verricht alvorens we de resultaten konden analyseren en presenteren. We hebben allereerst een inhoudsanalyse uitgevoerd op het materiaal (Harinck, 2009) en op basis hiervan is een codeboek opgesteld. Vervolgens zijn alle beschrijvingen verwerkt en ingevoerd in SPSS en geanalyseerd. Ook de data uit de vragenlijsten zijn verwerkt via SPSS. In de analyses en uitdraaien is rekening gehouden met verschillen in onderwijstypen en achtergrondkenmerken en zijn ook uitsplitsingen gemaakt naar de deelnemende scholen. Dit laatste opdat er ook per school gerapporteerd kan worden over de resultaten.

Tot besluit

Om tot een antwoord te komen op de centrale vraagstelling en de overige onderzoeksvragen worden er samengevat twee dataverzamelinstrumenten ingezet:

Instrument	Doel? Wat 'meet' het instrument?	Waar komt het instrument vandaan?
Open vragen middels een casusbeschrijving, opgenomen in bijlage 2	- Beschrijving van GEP van leerlingen. - Handelingsverlegenheid van leerkrachten. - Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten. - Ontwikkelpunten/werkpunten van leerkrachten. - Achtergrondgegevens school. De volgende onderzoeksvraag wordt voor een deel beantwoord door middel van de casusbeschrijvingen: Onderzoeksvraag 1: Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in de omgang met kinderen met gedrags- en emotionele problemen?	Zelf ontworpen.
Enquête, opgenomen in bijlage 4	Er is gekozen voor een schriftelijke vragenlijst voor leerkrachten die zich richt op: - Veranderingen binnen de school in het kader van Passend onderwijs. - Aard en belangrijkste GEP. - Vaardigheden en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten m.b.t. leerlingen met GEP. - Ondersteuning en deskundigheidsbevordering. De volgende onderzoeksvragen worden (voor een deel) beantwoord door middel van de enquête: Onderzoeksvraag 1: Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in de omgang met kinderen met gedrags- en emotionele problemen? Onderzoeksvraag 2: Welke coaching en begeleiding vragen leerkrachten op basisschool de Schapendel ter ondersteuning in de omgang met gedrags- en emotionele problemen? Onderzoeksvraag 3: Voldoet de huidige zorgstructuur of verdient deze aanpassingen? Onderzoeksvraag 4: Welke aanbevelingen kunnen er in het verlengde van bovenstaande vragen gedaan worden voor het professionaliseringsplan van basisschool de Schapendel?	De vragen zijn samengesteld met behulp van de n Zelf samengesteld in de werkgroep m.b.v. bronnen als Smeets en Rispens (2008), Van der Steenhoven en Van Veen (2012), Van der Wolf en van Beukering (2009) en de SBL-competenties.

6 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten weergegeven van de casuïstiek en de enquêtes.

6.1 Casuïstiek

De resultaten worden naar aanleiding van het casuïstiekonderzoek op zes verschillende scholen verdeeld over primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO) beschreven. De bevindingen zijn opgesplitst in algemene gegevens, gedrags- en emotionele problemen van leerlingen, handelingsverlegenheid bij leerkrachten, ondersteuningsbehoeften bij leerkrachten en werk- en ontwikkelpunten van leerkrachten in de omgang met leerlingen met GEP.

De resultaten van basisschool de Schapendel zijn gemarkeerd (donker blauw). In de tabellen zijn zowel de absolute (abs.) getallen als percentages weergegeven. Deze resultaten hebben betrekking op bovengenoemde kenmerken.

6.1.1 Algemene gegevens

Tabel 1: Aantallen respondenten en aangeleverde casuïstiek voor de 3 PO- en 3 VO-scholen.

	PO A	PO B	PO C	VO A	VO B	VO C
Aantal respondenten	9	13	10	22	10	10
Aantal casussen	19	19	17	36	20	15
Totaal n (casussen)	PO: 55			VO: 71		

Tabel 2: Gegevens leerlingen voor de drie PO-scholen.

	Jongen	Meisje	Groep	Ouders, thuissituatie	n= 100%
PO A%	52,6%	42,1%	5,3%	0%	
PO B%	94,7%	0%	5,3%	0%	
PO C%	76,5%	5,9%	11,8%	5,9%	
PO A abs.	10	8	1	0	19
PO B abs.	18	0	1	0	19
PO C abs.	13	1	2	1	17

Uit tabel 2 is af te lezen dat 41 van de 55 casussen betrekking heeft op een jongen. Dit komt neer op 75%. Wat opvalt is dat PO-school A onder dat gemiddelde zit en bij PO-school B over geen enkel meisje wordt gesproken.

Tabel 3: Gegevens leerlingen (leerjaar) voor de drie PO-scholen.

	1	1/2	3	4	5	6	7	8	9	n= 100%
PO A%	0%	0%	10,5%	15,8%	31,6%	10,5%	10,5%	0%	21,1%	
PO B%	5,3%	0%	10,5%	0%	0%	10,5%	5,3%	15,8%	52,6%	
PO C%	0%	0%	29,4%	29,4%	0%	5,9%	0%	0%	35,3%	
PO A abs.	0	0	2	3	6	2	2	0	4	19
PO B abs.	1	0	2	0	0	2	1	3	10	19
PO C abs.	0	0	5	5	0	1	0	0	6	17

In tabel 3 is af te lezen dat alleen bij PO-school B een leerkracht handelingsverlegenheid ervaart in een kleutergroep. Bij PO A wordt vooral handelingsverlegenheid ervaren in groep 5. Voor PO-school C is dit vooral het geval in de groepen 3 en 4. Verder valt op dat leerkrachten gemiddeld meer handelingsverlegenheid ervaren in combinatiegroepen.

6.1.2 Gedrags- en emotionele problemen van leerlingen

In onderstaande tabel wordt de mate van voorkomen van gedrags- en emotionele problemen en ontwikkelingsachterstanden in het PO en VO die genoemd worden in de casussen met elkaar vergeleken.

Tabel 4: Type problemen naar onderwijssoort.

	Emotionele problemen	Ontwikkelingsachterstand	Gedragsproblemen
PO %	16%	5%	84%
VO %	45%	18%	92%
PO abs.	9	3	46
VO abs.	32	13	65
Totaal POn (=100%)	55	55	55
Totaal VOn (=100%)	71	71	71

In de casussen wordt het meest gesproken over gedragsproblemen gevolgd door emotionele problemen. Er wordt het minst gesproken over een ontwikkelingsachterstand bij leerlingen. In het VO worden emotionele problemen meer genoemd (45%) dan in het PO (16%). Dit is in mindere mate het geval bij een ontwikkelingsachterstand (18% tegen 5%) en gedragsproblemen 92% tegen 84% bij leerlingen.

In tabel 5 wordt gekeken in welke casussen er wordt gesproken over stoornissen. Vervolgens wordt er in tabel 6 een overzicht weergegeven naar de kenmerken van GEP die betrekking hebben op de acht type gedragingen volgens Van der Wolf en van Beukering (2009). In tabel 6 wordt het PO met het VO vergeleken.

Tabel 5: Type stoornissen in het PO.

	Autisme	Asperger	PPD NOS	ASS	AD(H)D	ODD	CD	anders
PO A abs	0	0	0	0	1	0	0	0
PO B abs.	1	1	1	0	9	2	0	7
PO C abs.	1	2	3	0	2	0	0	0
Totaal	2	3	4	0	11	2	0	7

Tabel 6: Gedrag volgens de indeling van Van der Wolf en van Beukering (2009) naar VO en PO (meer antwoorden mogelijk).

	PO	VO	PO abs	VO abs.	Totaal PO (n=100%)	Totaal VO (n=100%)
dwars, dwingend, onrustig, brutaal	28%	69%	13	45	46	65
agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk	11%	26%	5	17	46	65
druk, ongeconcentreerd, over-beweeglijk, impulsief	28%	40%	13	26	46	65
wisselende buien, onvoorspelbaar gedrag, explosief, angstig, snel beledigd	26%	23%	12	15	46	65
weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presteren	17%	51%	8	33	46	65
moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht	17%	11%	8	7	46	65
stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber	9%	3%	4	2	46	65
onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig	11%	2%	5	1	46	65
anders (bijv. kan niet omgaan met complimenten, jong, niet luisteren, stoort anderen, liegen, huilen, opstaan/weglopen, kan niet zelfstandig aan taak werken, voortdurend pesten/plagen, clownesk gedrag)	37%	11%	17	7	46	65

In tabel 6 is af te lezen dat externaliserend gedrag vaker wordt genoemd dan internaliserend gedrag. In het PO wordt er meer gesproken over internaliserend gedrags dan in het VO. Dwars, dwingend, onrustig en brutaal wordt in de casussen van het VO vaker genoemd dan in het PO (69% tegen 28%). Verder wordt weinig motivatie meer genoemd in het VO dan in het PO (51% tegen 17%).

Om een overzicht te geven van de verschillende type gedragingen van Van der Wolf en van Beukering in het PO is er in tabel 7 een overzicht weergegeven van de kenmerken van GEP in het PO.

Tabel 7: Gedragstyperingen naar PO-scholen (meerdere antwoorden mogelijk).

	PO A%	PO B%	PO C%	PO A abs.	PO B abs.	PO C abs.
dwars, dwingend, onrustig, brutaal	57%	13%	19%	8	2	3
agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk	7%	0%	25%	1	0	4
druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief	21%	25%	38%	3	4	6
wisselende buien, onvoorspelbaar gedrag, explosief, angstig, snel beledigd	14%	50%	13%	2	8	2
weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presteren	21%	0%	31%	3	0	5
moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht	7%	19%	25%	1	3	4
stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber	14%	0%	12,5%	2	0	2
onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig	0%	0%	31%	0	0	5
anders (bijv. kan niet omgaan met complimenten, jong, niet luisteren, stoort anderen, liegen, huilen, opstaan/weglopen, kan niet zelfstandig aan taak werken, voortdurend pesten/plagen, clownesk gedrag)	14%	13%	81%	2	2	13
leerling die niet luistert	0%	31%	38%	0	5	6
leerling die excessief aandacht vraagt	7%	56%	25%	1	9	4
leerling die voortdurend andere stoort	43%	13%	31%	6	2	5
leerling die voortdurend andere pest/plaagt	14%	0%	31%	2	0	5
leerling die veel liegt	0%	0%	6%	0	0	1
leerling die clownesk gedrag vertoont	14%	6%	6%	2	1	1
leerling die niet zelfstandig aan taak kan werken	21%	13%	44%	3	2	7
leerling die regels van de klas/school overtreedt	14%	13%	38%	2	2	6
anders	14%	13%	38%	2	2	6
Totaal n=100%				19	19	17

In tabel 7 is af te lezen dat gedrag als dwars, dwingend, onrustig en brutaal op PO-school A meer is genoemd dan de overige twee PO-scholen (57%-13%-19%). Dit geldt tevens voor leerlingen die andere leerlingen storen (43%-13%-31%). PO A telt wel minder leerlingen die excessief aandacht vragen dan de overige twee PO-scholen (7%-56%-25%).

6.1.3 Handelingsverlegenheid bij leerkrachten

In de casussen is leerkrachten gevraagd welke handelingsverlegenheid zij ervaren in de omgang met leerlingen met GEP. Met behulp van de zeven competenties van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en onderwijspersoneel (SBL) is de handelingsverlegenheid van leerkrachten geordend. In tabel 8 worden de resultaten tussen het PO en VO vergeleken. In tabel 9 is er een vergelijking gemaakt tussen de drie PO-scholen.

Tabel 8: Handelingsverlegenheid van docenten naar PO en VO

	PO%	VO%	PO abs.	VO abs.	Totaal PO (n=100%)	Totaal VO (n=100%)
interpersoonlijk competent	56%	52%	31	37	55	71
(ortho) pedagogisch competent	71%	76%	39	54	55	71
vakinhoudelijk/didactisch competent	18%	20%	10	14	55	71
organisatorisch competent	15%	17%	8	12	55	71
samenwerking met collega's en zorgteam	20%	35%	11	25	55	71
samenwerking met ouders	18%	25%	10	18	55	71
samenwerking met externe (hulp)instellingen	4%	14%	2	10	55	71
anders	5%	8%	3	6	55	71

In tabel 8 valt op dat leerkrachten binnen het VO over het algemeen meer handelingsverlegenheid ervaren dan leerkrachten binnen het PO, met uitzondering van interpersoonlijke competentie (56% tegen 52%).

Tabel 9: Handelingsverlegenheid van leerkrachten naar PO-scholen (meer antwoorden mogelijk)

	PO A	PO B	PO C	PO A abs.	PO B abs.	PO C abs.
interpersoonlijk competent	84%	11%	77%	16	2	13
(ortho) pedagogisch competent	84%	58%	71%	16	11	12
vakinhoudelijk/didactisch competent	11%	0%	47%	2	0	8
organisatorisch competent	5%	21%	18%	17	4	3
samenwerking met collega's en zorgteam	0%	32%	30%	0	6	5
samenwerking met ouders	16%	0%	41%	3	0	7
samenwerking met externe (hulp)instellingen	0%	5%	6%	0	1	1
anders	0%	5%	12%	0	1	2
n= 100%				19	19	17

Op PO-school A wordt voornamelijk handelingverlegenheid ervaren in de interpersoonlijke en pedagogische competentie. Verder ervaren PO-school B en C ook handelingverlegenheid in samenwerking met collega's en zorgteams, terwijl dit bij PO-school A niet het geval is (0%-32%-30%). Verder is het nog opvallend dat PO-school B geen handelingsverlegenheid ervaart in de samenwerking met ouders (16%-0%-41%). Dit is ook het geval bij de vakinhoudelijke/didactische competentie (11%-0%-47%).

In tabel 10 wordt de handelingsverlegenheid van leerkrachten in de omgang met leerlingen met GEP verder uitgesplitst naar PO-scholen.

Tabel 10: Handelingsverlegenheid van leerkrachten naar aanleiding van GEP bij leerlingen naar PO-scholen (meer antwoorden mogelijk).

	PO A%	PO B%	PO C%	PO A abs	PO B abs.	PO C abs.
omgaan met leerlingen met GEP (interpersoonlijk competent)	74%	5%	82%	14	1	14
omgaan met getraumatiseerde kinderen	26%	16%	12%	5	3	2
omgaan met leerlingen die niet luisteren	5%	21%	35%	1	4	6
omgaan met excessief aandacht vragen	16%	32%	47%	3	6	8
omgaan met leerlingen die voortdurend andere storen	26%	0%	41%	5	0	7
omgaan met leerlingen die voortdurend andere pesten/plagen	11%	0%	41%	2	0	7
omgaan met kinderen die veel liegen	0%	0%	12%	0	0	2
omgaan met leerlingen die clownesk gedrag vertonen	11%	5%	6%	2	1	1
omgaan met leerlingen die niet zelfstandig aan taak kunnen werken	11%	0%	53%	2	0	9
geen goede werkrelatie met leerling	16%	16%	29%	3	3	5
onduidelijkheid over wat precies het probleem is/diagnostiek	16%	0%	41%	3	0	7
onduidelijkheid over effectieve gedragsaanpak van individuele leerlingen (orthopedagogisch competent)	21%	11%	71%	4	2	12
onduidelijkheid over de vakinhoudelijke/didactische aanpak van leerlingen (vakinhoudelijk/didactisch competent)	0%	0%	47%	0	0	8
te weinig tijd om aandacht te besteden aan emotionele problemen van leerlingen	11%	32%	6%	2	6	1
gespreksvoering met getraumatiseerde leerlingen	11%	0%	12%	2	0	2
omgaan met gedragsprobleem én aandacht voor de andere leerlingen in de klas	5%	26%	41%	1	5	7
hoe kan ik de leerling beter corrigeren en meer positief benaderen	11%	0%	18%	2	0	3
negatief gedrag van leerling ombuigen in positief gedrag	16%	5%	6%	3	1	1
geen grip op de klas/groep en het gedrag van leerlingen	5%	0%	12%	1	0	2
geen goede sfeer, klimaat en interacties/relaties in de groep (interpersoonlijk competent)	0%	0%	12%	0	0	2
goede werkwijze voor het verwijderen van leerlingen uit de les vanwege gedrag	0%	11%	12%	0	2	2
geen goede samenwerking met de ouders	11%	0%	29%	2	0	5
ouders weigeren mee te werken aan diagnostiek leerling	5%	0%	6%	1	0	1
ouders hebben geen vertrouwen in de leerkracht	5%	5%	12%	1	1	2
n= 100%				19	19	17

De meest genoemde zaken van handelingsverlegenheid bij leerkrachten van PO A:

- omgaan met leerlingen met GEP (interpersoonlijk competent) (74%);
- omgaan met getraumatiseerde kinderen (26%);
- omgaan met leerlingen die voortdurend andere storen (26%);
- onduidelijkheid over effectieve gedragsaanpak van individuele leerlingen (orthopedagogisch competent) (21%);
- omgaan met excessief aandacht vragen (16%);

- Geen goede werkrelatie met leerling (16%);
- Onduidelijkheid over wat precies het probleem is/diagnostiek (16%).

Verder valt op dat er grote verschillen zijn tussen de drie scholen wat betreft de handelingsverlegenheid die leerkrachten ervaren in de samenwerking met ouders (11%-0%-29%). Ook is er verschil te vinden in handelingsverlegenheid in het omgaan met het gedragsprobleem en de andere leerlingen in de klas (5%-26%-41%). Dit is ook het geval voor handelingsverlegenheid in onduidelijkheid over wat precies het probleem is/diagnostiek (16%-0%-41%), onduidelijkheid over effectieve gedragsaanpak van individuele leerlingen (orthopedagogisch competent) (21%-11%-71%), onduidelijkheid over de vakinhoudelijke/didactische aanpak van leerlingen (vakinhoudelijk/didactisch competent) (0%-0%-47%) en handelingverlegenheid in het omgaan met leerlingen die niet zelfstandig aan taak kunnen werken (11%-0%-53%).

6.1.4 Ondersteuningbehoefte van leerkrachten PO en VO

Leerkrachten is in de casuïstiek gevraagd welke ondersteuning zij gemist hebben in de omgang met leerlingen met GEP. In tabel 11 worden de resultaten van de gemiste ondersteuning van PO en VO samen weergegeven. In tabel 12 worden de resultaten van de gemiste ondersteuning geordend naar de drie PO-scholen.

Tabel 11: Gemiste ondersteuning van leerkrachten PO en VO

	PO	VO	PO abs.	VO abs.	Totaal PO	Totaal VO
praktische tips van (gedrags)specialist van school	17%	18%	8	11	46	62
praktische tips en kennis algemeen	28%	35%	13	22	46	62
ondersteuning van de intern begeleider/zorgcoördinator/zorgteam	13%	28%	6	18	46	62
ondersteuning van directie	15%	24%	7	15	46	62
ondersteuning ouders die meewerken en de school ondersteunen	11%	23%	5	14	46	62
werken vanuit een handelingsplan of één aanpak binnen het team	0%	27%	0	17	46	62
begeleiding van ouders	9%	21%	4	13	46	62

Er bestaan grote verschillen in de ondersteuning die gemist wordt bij leerkrachten binnen het PO en VO. Leerkrachten binnen het PO zeggen vooral ondersteuning te missen in de vorm van praktische tips en kennis in het algemeen (28%), praktische tips van (gedrags) specialist van school en ondersteuning van directie. Ook valt af te lezen dat werken vanuit een handelingsplan of één aanpak binnen het PO niet genoemd wordt en dat dit in 27% van de gevallen wel wordt genoemd door de leerkrachten binnen het VO.

Om een overzicht te geven van de drie PO-scholen worden in tabel 12 de resultaten van de gemiste ondersteuning van de drie PO-scholen weergegeven.

Tabel 12: Gemiste ondersteuning van leerkrachten naar PO-scholen

	PO A	PO B	PO C	PO A abs.	PO B abs.	PO C abs.
praktische tips van (gedrags)specialist van school	15%	6%	31%	2	1	5
praktische tips en kennis algemeen	39%	12%	38%	5	2	6
ondersteuning van de intern begeleider/zorgcoördinator/zorgteam	8%	18%	13%	1	3	2
ondersteuning van directie	0%	35%	6%	0	6	1
ondersteuning ouders die meewerken en de school ondersteunen	23%	6%	6%	3	1	1
werken vanuit een handelingsplan of één aanpak binnen het team	0%	0%	0%	0	0	0
begeleiding van ouders	8%	6%	13%	1	1	2
n=100%				13	17	16

Praktische tips en kennis worden op PO-school A het meest gemist als ondersteuning (39%), gevolgd door ondersteuning van ouders die meewerken en de school ondersteunen (23%). Ook praktische tips van een (gedrags) specialist van school wordt als ondersteuning gemist (15%). Verder valt op dat werken vanuit een handelingsplan of één aanpak binnen het team door de leerkrachten van alle scholen geen enkele keer genoemd wordt als ondersteuning die gemist wordt.

6.1.5 Ontwikkelpunten en werkpunten van leerkrachten in de omgang met leerlingen met GEP

Leerkrachten is in de casuïstiek gevraagd naar werk- en ontwikkelpunten die zij hebben in de omgang met leerlingen met GEP. In tabel 13 is een overzicht van de werk- en ontwikkelpunten van het PO en VO samen weergegeven. In tabel 14 worden deze punten, die door de leerkrachten van de drie PO-scholen zijn genoemd, verder uitgesplitst

Tabel 13: Werk- en ontwikkelpunten van leerkrachten PO en VO

	PO	VO	PO abs.	VO abs.	Totaal PO N(=100%)	Totaal VO N(=100%)
meer kennis over gedrags- en emotionele problemen van leerlingen (GEP)	29%	28%	14	18	49	65
meer informatie opvragen over leerling ten behoeve van aanpak	16%	38%	8	25	49	65
meer vaardigheid in effectieve aanpak van leerlingen met GEP	29%	54%	14	35	49	65
beter leren om buigen van ongewenst gedrag in positief gedrag, ook preventiever werken	4%	29%	2	19	49	65
hoe ga je om met woedeaanvallen en extreem storend gedrag	8%	20%	4	13	49	65
beter contact leggen en gespreksvoering met leerlingen met emotionele problemen	8%	23%	4	15	49	65
leren rustig te blijven/me niet te ergeren en afstand te nemen	10%	18%	5	12	49	65
eerder en duidelijker interne begeleider/gedragspecialist vraaggericht benaderen	8%	22%	4	14	49	65
in zeer moeilijke situaties directie/intern begeleiders/zorgcoördinatoren aan blijven spreken om meer directe steun	10%	32%	5	21	49	65

Meer kennis over gedrags- en emotionele problemen van leerlingen (GEP) (29%), meer vaardigheid in effectieve aanpak van leerlingen met GEP (29%) en meer informatie opvragen over een leerling ten behoeve van de aanpak zijn werk- en ontwikkelpunten die in de casussen van het PO het meest genoemd worden. In het VO worden er echter op bijna alle punten vaker werk- en ontwikkelpunten genoemd dan bij leerkrachten in het PO. In tabel 14 zijn alle werk- en ontwikkelpunten weergegeven die zijn genoemd door de leerkrachten binnen het PO.

Tabel 14: Werk- en ontwikkelpunten van leerkrachten naar PO-scholen

	PO A	PO B	PO C	PO A abs.	PO B abs.	PO C abs.
meer kennis over gedrags- en emotionele problemen van leerlingen (GEP) , incl getraumatiseerde leerlingen	20%	45%	19%	3	8	3
meer informatie opvragen over leerling ten behoeve van aanpak	7%	11%	31%	1	2	5
meer vaardigheid in effectieve aanpak van leerlingen met GEP	13%	44%	25%	2	8	4
beter leren managen van de groep/klas en gedragsvraagstukken	13%	6%	0%	2	1	0
beter helpen van leerlingen met korte concentratieboog en slechte werkhouding	13%	11%	6%	2	2	1
beter leren om buigen van ongewenst gedrag in positief gedrag, ook preventiever werken	7%	0%	6%	1	0	1
meer positief benaderen van leerlingen met GEP	0%	0%	6%	0	0	1
meer oog hebben voor kinderen met emotionele problemen	13%	0%	0%	2	0	0
hoe ga je om met woedeaanvallen en extreem storend gedrag	7%	17%	0%	1	3	0
beter contact leggen en gespreksvoering met leerlingen met emotionele problemen	13%	7%	6%	2	1	1
eerder eigen grenzen aangeven naar leerlingen	0%	0%	13%	0	0	2
leren rustig te blijven/me niet te ergeren en afstand te nemen	13%	0%	19%	2	0	3
meer maatwerk voor leerlingen	0%	11%	0%	0	2	0
beter leren observeren van leerlingen	7%	0%	6%	1	0	1
meer initiatieven nemen tot collegiale consultatie	0%	11%	6%	0	2	1
teambesluit over aanname leerling met GEP	0%	0%	6%	0	0	1
eerder en duidelijker interne begeleider/gedragspecialist vraaggericht benaderen	20%	0%	6%	3	0	1
in zeer moeilijke situaties directie/intern begeleiders/zorgcoördinatoren aan blijven spreken om meer directe steun	0%	17%	13%	0	3	2
eerder collega inschakelen bij dreigende escalatie in mijn les	0%	0%	0%	0	0	0
duidelijker communicatie en betere samenwerking met ouders	0%	6%	19%	0	1	3
externe hulpverleners vragen naar tips voor aanpak in onderwijs	7%	0%	6%	1	0	1
eerder inschakelen van het speciaal onderwijs	0%	6%	6%	0	1	1
n= 100%				15	18	16

Uit de tabel blijkt dat bij PO-school A in 15 van de 19 gevallen een ontwikkelpunt wordt genoemd. Bij PO-school B is dit zelfs bij 18 van de 19 casussen het geval en bij PO-school C is dit het geval bij 16 van de 17 casussen.

Zaken die opvallen bij PO-school A:

- meer kennis over gedrags- en emotionele problemen van leerlingen (GEP) , inclusief getraumatiseerde leerlingen(20%);
- eerder en duidelijker interne begeleider/gedragsspecialist vraaggericht benaderen (20%);
- meer vaardigheid in effectieve aanpak van leerlingen met GEP (13%);
- beter leren managen van de groep/klas en gedragsvraagstukken (13%);
- beter helpen van leerlingen met korte concentratieboog en slechte werkhouding (13%);
- meer oog hebben voor kinderen met emotionele problemen (13%);
- beter contact leggen en gespreksvoering met leerlingen met emotionele problemen (13%);
- leren rustig te blijven/me niet te ergeren en afstand te nemen (13%).

De resultaten van de drie scholen zijn verder wisselend te noemen. Zo wordt 'duidelijker communicatie en betere samenwerking met ouders' door PO-school C 3 keer genoemd in de casussen en bij PO-school A geen enkele keer. Verder valt op dat het 'meer oog hebben voor kinderen met emotionele problemen' 2 keer genoemd wordt bij PO-school A en bij de andere twee scholen niet wordt genoemd.

6.2 Enquête

In de casusbeschrijvingen is leerkrachten van drie PO-scholen en drie VO-scholen gevraagd naar de handelingsverlegenheid, ondersteuningsbehoeften en werk- en ontwikkelpunten wat betreft de omgang met leerlingen met gedrag- en emotionele problemen (GEP). Naar aanleiding van deze resultaten is een enquête opgesteld om meer inzicht te krijgen in de volgende onderwerpen:

- veranderingen binnen de school in het kader van Passend onderwijs;
- aard en belangrijkste gedrag- en emotionele problemen;
- vaardigheden en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten m.b.t. leerlingen met GEP;
- ondersteuning en deskundigheidsbevordering.

De resultaten worden weergegeven in zes tabellen, waarbij de resultaten van het PO en VO met elkaar worden vergeleken. Ook worden de resultaten in vijf tabellen verder uitgesplitst naar PO-scholen om een beter overzicht per school te geven.

6.2.1 Verwachte veranderingen van de school en de leerlingenzorg in het kader van Passend onderwijs

Tabel 15: Belangrijkste veranderingen in het kader van Passend Onderwijs

	PO % Totaal PO n (=100%) =35				VO % Totaal VO n (=100%) =45			
	Niet of nauwe- lijks	Enige mate	Hoge mate	Weet niet	Niet of nauwe- lijks	Enige mate	Hoge mate	Weet niet
A: Ik verwacht door passend onderwijs meer leerlingen met handicaps/beperkingen op onze school.	20%	51%	29%	0%	18%	53%	27%	2%
B: Ik verwacht door passend onderwijs meer leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) op onze school.	6%	34%	60%	0%	5%	30%	66%	0%
C: Ik verwacht dat door passend onderwijs de behoefte aan meer toegesneden onderwijsprogramma's voor bepaalde doelgroepen (bijvoorbeeld autisme, ADHD) zal toenemen.	0%	26%	74%	0%	4%	24%	71%	0%
D: Passend onderwijs vraagt om extra inspanningen op het gebied van de speciale onderwijszorg bij ons op school.	0%	17%	80%	3%	0%	5%	89%	0%
E: Passend onderwijs vraagt om extra inspanningen op het gebied van de aanpak van leerproblemen.	0%	39%	61%	0%	2%	18%	80%	0%
F: Passend onderwijs vraagt om versterking van de zorgstructuur van de school door samenwerking van de school in het Zorg- en adviesteam (ZAT)/zorgteam met de jeugdzorg en andere partners.	0%	14%	86%	0%	2%	18%	80%	0%
G: Passend onderwijs vraagt om intensivering van de ondersteuning en begeleiding van leraren en mentoren.	0%	20%	80%	0%	0%	16%	80%	5%
H: Passend onderwijs vraagt om intensievere professionalisering van leraren en andere medewerkers.	0%	23%	77%	0%	0%	13%	87%	0%
I: Passend onderwijs vraagt om aanstellen van meer coaches voor leraren op het terrein van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (hierna: GEP).	0%	40%	57%	3%	9%	25%	61%	5%
J: Passend onderwijs vraagt om meer samenwerking op school met specialisten op het terrein van hulpverlening aan leerlingen met GEP vanuit de Jeugdzorg.	3%	32%	63%	3%	4%	24%	67%	4%
K: Passend onderwijs vraagt om meer directe samenwerking op school met specialisten op het terrein van de preventie van GEP.	6%	17%	71%	6%	2%	21%	71%	7%
L: Passend onderwijs vraagt om het kunnen beschikken over een goed functionerende time out klas of reboundvoorziening.	9%	26%	54%	11%	2%	21%	71%	7%
M: Binnen onze school is er voldoende expertise om de ontwikkeling naar Passend onderwijs op eigen kracht te maken.	31%	57%	0%	11%	27%	53%	9%	11%
N: Ik beschik over voldoende vaardigheden/competenties om Passend onderwijs aan te bieden aan leerlingen met GEP.	20%	54%	23%	3%	13%	62%	24%	0%
O: Leraren bij ons op school zijn goed op de hoogte van de invoering van passend onderwijs en de gevolgen daarvan.	31%	37%	9%	23%	32%	50%	5%	14%
P: De werkdruk van leraren zal zwaarder worden met passend onderwijs.	6%	23%	63%	9%	7%	22%	69%	2%
Q: De meeste leraren moeten om te kunnen voldoen aan passend onderwijs bijgeschoold worden.	3%	43%	51%	3%	47%	36%	7%	11%

R: De landelijke overheid biedt scholen een duidelijk beeld wat van hen verwacht wordt op het gebied van Passend onderwijs.	60%	34%	3%	3%	47%	36%	7%	11%
S: De onderwijsvisie van onze school op Passend onderwijs wordt door het team als geheel gedragen.	20%	26%	9%	46%	27%	38%	7%	29%

Leerkrachten binnen het PO en VO geven aan dat de leerkrachten op school niet of in enige mate goed op de hoogte zijn van de invoering van Passend onderwijs en de gevolgen daarvan. Toch hebben leerkrachten een aantal verwachtingen ten aanzien van Passend onderwijs. De volgende stellingen vallen op, omdat leerkrachten binnen het PO en VO verwachten dat dit de belangrijkste veranderingen gaan zijn binnen het Passend onderwijs:

- Ik verwacht door Passend onderwijs meer leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) op onze school (60% en 66%).
- Ik verwacht dat door Passend onderwijs de behoefte aan meer toegesneden onderwijsprogramma's voor bepaalde doelgroepen (bijvoorbeeld autisme, ADHD) zal toenemen (74% en 71%).
- Passend onderwijs vraagt om extra inspanningen op het gebied van de speciale onderwijszorg bij ons op school (80% en 89%).
- Passend onderwijs vraagt om extra inspanningen op het gebied van de aanpak van leerproblemen (61% en 80%).
- Passend onderwijs vraagt om versterking van de zorgstructuur van de school door samenwerking van de school in het Zorg- en adviesteam (ZAT)/zorgteam met de jeugdzorg en andere partners (86% en 80%).
- Passend onderwijs vraagt om intensivering van de ondersteuning en begeleiding van leraren en mentoren (80% en 80%).
- Passend onderwijs vraagt om intensievere professionalisering van leraren en andere medewerkers (77% en 87%).

Er is een opvallend verschil tussen PO en VO wat betreft de aanpak op het gebied van leerproblemen (61% tegen 80%).

Verder valt op dat leerkrachten binnen het PO en het VO een aantal veranderingen niet of nauwelijks of in enige mate verwachten:

- Ik verwacht door Passend onderwijs meer leerlingen met handicaps/beperkingen op onze school (PO: 20% en 51% VO: 18% 53%).

Leerkrachten verwachten dus niet of nauwelijks of in enige mate extra leerlingen met handicaps/beperkingen op school. Zij verwachten wel meer leerlingen met leerproblemen.

- Binnen onze school is er voldoende expertise om de ontwikkeling naar passend onderwijs op eigen kracht te maken (PO: 31% en 57% VO: 27% en 53%).
- Ik beschik over voldoende vaardigheden/competenties om Passend onderwijs aan te bieden aan leerlingen met GEP (PO: 20% en 54% VO: 13% en 62%).

Leerkrachten verwachten dat er niet voldoende expertise is om Passend onderwijs te laten slagen. Tevens vinden zij dat ze zelf over te weinig vaardigheden/competenties beschikken. Zij hebben aangegeven dat Passend onderwijs vraagt om intensievere professionalisering van leerkrachten en andere medewerkers.

Ook komen er een aantal hoge percentages uit bij 'weet niet':

- Binnen onze school is er voldoende expertise om de ontwikkeling naar Passend onderwijs op eigen kracht te maken (11% en 11%).
- Leraren bij ons op school zijn goed op de hoogte van de invoering van Passend onderwijs en de gevolgen daarvan (23% en 14%).
- De onderwijsvisie van onze school op Passend onderwijs wordt door het team als geheel gedragen (46% en 29%).
- Passend onderwijs vraagt om het kunnen beschikken over een goed functionerende time out klas of reboundvoorziening (6% en 7%).

Verder voelen leerkrachten zich niet of nauwelijks of in enige mate gesteund door de overheid als het gaat om het scheppen van een duidelijk beeld op het gebied van Passend onderwijs (PO: 60% 34% VO: 47% en 36%).

6.2.2 Aard en belangrijkste gedrag- en emotionele problemen (GEP)

De volgende resultaten hebben betrekking op de aanwezigheid van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) op de zes scholen. De resultaten zijn geordend aan de hand van de indeling van Van der Wolf en van Beukering (2009). In tabel 17 zijn de resultaten opgesplitst naar de drie PO-scholen om een beter overzicht van de problemen per PO-school te krijgen.

Tabel 16: De aanwezigheid van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)

	PO % Totaal PO n (=100%) = 35				VO % Totaal VO n (=100%) = 45			
	Niet of nauwe- lijks	Enige mate	Hoge mate	Weet niet	Niet of nauwe- lijks	Enige mate	Hoge mate	Weet niet
A: dwars, dwingend, onrustig, brutaal	17%	46%	37%	0%	7%	44%	49%	9%
B: agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk	34%	43%	23%	0%	0%	64%	36%	0%
C: druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief	0%	53%	47%	0%	2%	29%	69%	0%
D: wisselende buien, onvoorspelbaar gedrag, explosief, angstig, snel beledigd	23%	52%	26%	0%	13%	38%	49%	0%
E: weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presteren	17%	57%	26%	0%	4%	33%	62%	0%
F: moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht	46%	37%	14%	3%	24%	58%	18%	0%
G: stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber	49%	43%	6%	3%	24%	71%	4%	0%
H: onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig	17%	69%	14%	0%	9%	58%	33%	0%

Tabel 17: De aanwezigheid van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) naar PO-scholen

		PO A	PO B	PO C	PO A abs.	PO B abs.	PO C abs.
A: dwars, dwingend, onrustig, brutaal	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	38% 50% 13% 0%	7% 33% 60% 0%	17% 58% 25% 0%	3 4 1 1	1 5 9 0	2 7 3 0
B: agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	63% 25% 13% 0%	13% 53% 33% 0%	42% 42% 17% 0%	5 2 1 0	2 8 5 0	5 5 2 0
C: druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk, impulsief	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	0% 75% 25% 0%	0% 36% 64% 0%	0% 58% 42% 0%	0 6 2 0	0 5 9 0	0 7 5 0
D: wisselende buien, onvoorspelbaar gedrag, explosief, angstig, snel beledigd	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	38% 50% 13% 0%	13% 53% 33% 0%	25% 50% 25% 0%	3 4 1 0	2 8 5 0	3 6 3 0
E: weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presteren	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	13% 88% 0% 0%	13% 60% 27% 0%	25% 33% 42% 0%	1 7 0 0	2 9 4 0	3 4 5 0
F: moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	75% 13% 0% 13%	27% 53% 20% 0%	50% 33% 17% 0%	6 1 0 1	4 8 3 0	6 4 2 0
G: stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	63% 38% 0% 0%	33% 53% 7% 7%	58% 33% 8% 0%	5 3 0 0	5 8 1 1	7 4 1 0
H: onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	25% 75% 0% 0%	13% 60% 27% 0%	17% 75% 8% 0%	2 6 0 0	2 9 4 0	2 9 1 0
n= 100%					8	15	12

In tabel 16 valt af te lezen dat het PO in hoge en enige mate met druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk en impulsief gedrag te maken heeft (47% en 53%). Ook geven leerkrachten uit het PO aan dat ze in enige en hoge mate geconfronteerd worden met gedrag als wisselende buien, onvoorspelbaar gedrag, explosief, angstig, snel beledigd (52% en 26%) en ook weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presteren bij leerlingen komt in enige en hoge mate voor binnen het PO (57% en 26%). Wat verder opvalt is dat leerkrachten binnen het VO meer geconfronteerd worden met gedrag als agressie, dominantie, niet sociaal en niet eerlijk dan binnen het PO.

In tabel 17 zijn de resultaten uitgesplitst naar PO-scholen. Wat bij PO-school A opvalt is dat de verschillende gedragingen zoals druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk en impulsief minder in hoge mate voorkomen dan op de andere twee PO-scholen (25% tegen 64% en 42%). Ook hebben twee leerkrachten van PO-school A 'weet niet' ingevuld bij moeilijk contact, niet communicatief en eenzijdig gericht.

6.2.3 Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)

In tabel 18 en 19 zijn de resultaten te vinden die betrekking hebben op de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op het gebied van het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP).

Tabel 18: Ondersteuningsbehoeften m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen

	PO % Totaal PO n (=100%) =35				VO % Totaal VO n (=100%) =41			
	oneens	oneens noch eens	eens	weet niet	oneens	oneens noch eens	eens	weet niet
A: We kunnen op onze school op dit moment maar een beperkt aantal leerlingen met GEP goed begeleiden.	0%	11%	83%	6%	7%	18%	73%	2%
B: Ik verwacht dat de kwaliteit van de zorgstructuur/leerlingenzorg van mijn school op korte termijn gaat verbeteren.	6%	26%	34%	34%	16%	23%	40%	21%
C: Op onze school hebben wij genoeg hulp van externe hulpverleners (jeugdzorg en gezins-/opvoedingshulp e.d.) om samen te werken bij leerlingen met GEP.	29%	31%	29%	11%	24%	31%	33%	11%
D: In principe moeten alle leraren aan de slag met gedrags- en emotionele problemen van leerlingen in de klas.	0%	11%	89%	0%	9%	13%	78%	0%
E: Er moet veel meer ondersteuning in de klas komen om gedrags- en emotionele problemen beter te begeleiden.	3%	20%	74%	3%	7%	11%	80%	2%
F: Er zijn zoveel gedragsproblemen dat ik het erg moeilijk vind om alle kinderen zorg op maat te bieden.	31%	20%	46%	3%	11%	18%	71%	0%
G: Leerlingen met gedragsproblemen verdienen ook extra aandacht buiten de klas.	6%	21%	67%	6%	2%	11%	87%	0%
H: We hebben op dit moment niet genoeg expertise om kinderen met gedragsproblemen optimaal onderwijs te geven en te begeleiden.	14%	23%	57%	6%	2%	31%	60%	7%
I: We moeten voor leerlingen met GEP eerder externe hulp inroepen bij ons op school.	6%	23%	63%	9%	7%	31%	58%	4%
J: Door de aanwezigheid van leerlingen met GEP krijgen de andere leerlingen op dit moment te weinig aandacht.	11%	23%	60%	6%	11%	11%	78%	0%
K: Het lesgeven aan zorgleerlingen vormt voor mij als leraar een grote belasting.	3%	43%	52%	3%	18%	27%	56%	0%
L: Bij ons op school wordt er tussen leraren weinig gepraat over de wijze waarop men met zorgleerlingen omgaat.	51%	14%	29%	6%	31%	44%	24%	0%
M: De directie toont belangstelling voor wat er in de klassen gebeurt.	12%	32%	56%	0%	31%	24%	42%	2%
N: De directie bevordert de onderlinge discussie over de inhoud van ons werk.	17%	26%	49%	9%	31%	40%	18%	11%
O: De intern begeleider/zorgcoördinator heeft op onze school een duidelijke toegevoegde waarde voor de leerlingenzorg.	9%	37%	51%	3%	9%	23%	64%	5%
P: De gedragsregels op school zijn voldoende concreet en dekkend.	26%	34%	31%	9%	36%	32%	28%	5%
Q: Ik vind dat er te weinig samenspraak tussen ouders en de school is over gedragsregels voor leerlingen.	26%	29%	31%	14%	36%	25%	34%	5%

R: Leerlingen met GEP verstoren op dit moment nog te veel mijn onderwijs aan de andere leerlingen.	31%	26%	40%	3%	16%	31%	53%	0%
S: We hebben op school te weinig tijd om leerlingen met GEP te bespreken.	23%	20%	54%	3%	18%	24%	56%	2%

In tabel 18 is te lezen dat leerkrachten binnen het PO en VO vinden dat ze op hun school op dit moment maar een beperkt aantal leerlingen met GEP goed kunnen begeleiden (83% en 73%). Ook vinden de beide sectoren dat in principe alle leerkrachten aan de slag moeten met gedrags- en emotionele problemen van leerlingen in de klas (89% en 78%). Ook wordt er door de beide sectoren aangegeven dat er veel meer ondersteuning in de klas moet komen om gedrags- en emotionele problemen beter te begeleiden (74 en 80%). Verder vinden leerkrachten dat er te weinig tijd is om leerlingen met GEP te bespreken (54% en 56%).

Leerkrachten binnen het VO vinden dat leerlingen met gedrags- en emotionele problemen ook extra aandacht verdienen buiten de klas (87%). Leerkrachten binnen het PO vinden dit ook, maar alleen is dit minder genoemd (67%). Ook zijn leerkrachten binnen het VO meer van mening dat door de aanwezigheid van leerlingen met GEP de andere leerlingen op dit moment te weinig aandacht krijgen (60% tegen 78%).

Verder vinden leerkrachten in het VO het lastiger om alle kinderen zorg op maat te bieden, omdat er zoveel gedragsproblemen zijn (46% tegen 71%).

Verder zijn er ook een aantal stellingen met 'niet eens' beantwoord:

- De directie toont belangstelling voor wat er in de klassen gebeurt (12% en 31%).
- De directie bevordert de onderlinge discussie over de inhoud van ons werk (17% en 31%).
- De gedragsregels op school zijn voldoende concreet en dekkend (26% en 36%).
- Ik vind dat er te weinig samenspraak tussen ouders en de school is over gedragsregels voor leerlingen (26% en 36%).
- Leerlingen met GEP verstoren op dit moment nog te veel mijn onderwijs aan de andere leerlingen (31% en 16%).

In tabel 19 komen onder andere de items naar voren die door de leerkrachten binnen het PO het meest gekozen zijn.

Tabel 19: Ondersteuningsbehoeften m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen naar PO-scholen

		PO A	PO B	PO C	PO A abs.	PO B abs.	PO C abs.
A: We kunnen op onze school op dit moment maar een beperkt aantal leerlingen met GEP goed begeleiden.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 0% 75% 25%	0% 13% 87% 0%	0% 17% 83% 0%	0 0 6 2	0 2 13 0	0 2 10 0
B: Ik verwacht dat de kwaliteit van de zorgstructuur/leerlingenzorg van mijn school op korte termijn gaat verbeteren.	oneens oneens noch eens eens weet niet	25% 25% 13% 38%	0% 33% 47% 20%	0% 17% 3% 50%	2 2 1 3	0 5 7 3	0 2 4 6
C: Op onze school hebben wij genoeg hulp van externe hulpverleners (jeugdzorg en gezins-/opvoedingshulp e.d.) om samen te werken bij leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens eens weet niet	13% 38% 38% 13%	47% 40% 13% 0%	17% 17% 42% 25%	1 3 3 1	7 6 2 0	2 2 5 3
D: In principe moeten alle leraren aan de slag met	oneens	0%	0%	0%	0	0	0

gedrags- en emotionele problemen van leerlingen in de klas.	oneens eens weet niet	13% 88% 0%	0% 100% 0%	25% 75% 0	1 7 0	0 15 0	3 9 0
E: Er moet veel meer ondersteuning in de klas komen om gedrags- en emotionele problemen beter te begeleiden.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 50% 38% 13%	7% 13% 80% 0%	0% 8% 92% 0%	0 4 3 1	1 2 12 0	0 1 11 0
F: Er zijn zoveel gedragsproblemen dat ik het erg moeilijk vind om alle kinderen zorg op maat te bieden.	oneens oneens noch eens eens weet niet	50% 25% 25% 0%	20% 13% 60% 7%	33% 25% 42% 0%	4 2 2 0	3 2 9 1	4 3 5 0
G: Leerlingen met gedragsproblemen verdienen ook extra aandacht buiten de klas.	oneens oneens noch eens eens weet niet	13% 25% 63% 0%	0% 15% 77% 8%	8% 25% 58% 8%	1 2 5 0	0 2 10 1	1 3 7 1
H: We hebben op dit moment niet genoeg expertise om kinderen met gedragsproblemen optimaal onderwijs te geven en te begeleiden.	oneens oneens noch eens eens weet niet	13% 38% 38% 13%	7% 27% 67% 0%	25% 8% 58% 8%	1 3 3 1	1 4 10 0	3 1 7 1
I: We moeten voor leerlingen met GEP eerder externe hulp inroepen bij ons op school.	oneens oneens noch eens eens weet niet	25% 13% 50% 13%	0% 27% 73% 0%	0% 25% 58% 17%	2 1 4 1	0 4 11 0	0 3 7 2
J: Door de aanwezigheid van leerlingen met GEP krijgen de andere leerlingen op dit moment te weinig aandacht.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 38% 50% 13%	13% 13% 67% 7%	17% 25% 58% 0%	0 3 4 1	2 2 10 1	2 3 7 0
K: Het lesgeven aan zorgleerlingen vormt voor mij als leraar een grote belasting.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 50% 50% 0%	7% 33% 53% 7%	0% 50% 50% 0%	0 4 4 0	1 5 8 1	0 6 6 0
L: Bij ons op school wordt er tussen leraren weinig gepraat over de wijze waarop men met zorgleerlingen omgaat.	oneens oneens noch eens eens weet niet	88% 0% 13% 0%	27% 13% 47% 13%	58% 25% 17% 0%	7 0 1 0	4 2 7 2	7 3 2 0
M: De directie toont belangstelling voor wat er in de klassen gebeurt.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 0% 100% 0%	27% 47% 27% 0%	0% 36% 64% 0%	0 0 8 0	4 7 4 0	0 4 7 0
N: De directie bevordert de onderlinge discussie over de inhoud van ons werk.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 25% 75% 0%	40% 20% 27% 13%	0% 33% 58% 8%	0 2 6 0	6 3 4 2	0 4 7 1
O: De intern begeleider/zorgcoördinator heeft op onze school een duidelijke toegevoegde waarde voor de leerlingenzorg.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 13% 88% 0%	20% 47% 27% 7%	0% 42% 58% 0%	0 1 7 0	3 7 4 1	0 5 7 0
P: De gedragsregels op school zijn voldoende concreet en dekkend.	oneens oneens noch eens eens weet niet	13% 38% 50% 0%	47% 20% 33% 0%	8% 50% 17% 25%	1 3 4 0	7 3 5 0	1 6 2 3
Q: Ik vind dat er te weinig samenspraak tussen ouders en de school is over gedragsregels voor leerlingen.	oneens oneens noch eens eens weet niet	38% 25% 13% 25%	20% 33% 33% 13%	25% 25% 42% 8%	3 2 1 2	3 5 5 2	3 3 5 1
R: Leerlingen met GEP verstoren op dit moment nog te veel mijn onderwijs aan de andere leerlingen.	oneens oneens noch eens eens	63% 13% 25%	13% 27% 53%	33% 33% 33%	5 1 2	2 4 8	4 4 4

	weet niet	0%	7%	0%	0	1	0
S: We hebben op school te weinig tijd om leerlingen met GEP te bespreken.	oneens	38%	20%	17%	3	3	2
	oneens noch eens	25%	20%	17%	2	3	2
	eens	38%	60%	58%	3	9	7
	weet niet	0%	0%	8%	0	0	1
n= 100%					8	15	12

Een hoog percentage leerkrachten binnen het PO hebben de volgende stellingen met 'eens' beantwoord:

- We kunnen op onze school op dit moment maar een beperkt aantal leerlingen met GEP goed begeleiden (75%-87%-83%).

Hier valt op dat 75% van de leerkrachten op PO-school A de stelling met 'eens' beantwoord hebben. Bij de andere twee scholen ligt dit percentage hoger.

- In principe moeten alle leraren aan de slag met gedrags- en emotionele problemen van leerlingen in de klas (88%-100%-75%).

Wat opvalt is dat alle leerkrachten op PO-school B deze stelling met 'eens' hebben beantwoord.

- Er moet veel meer ondersteuning in de klas komen om gedrags- en emotionele problemen beter te begeleiden (38%-80%-92%).

Op PO-school A ligt dit percentage beduidend lager dan op de andere twee scholen.

Ook de volgende stellingen bevatten een hoog percentage antwoorden 'mee eens':

- Leerlingen met gedragsproblemen verdienen ook extra aandacht buiten de klas (63%-77%-58%).
- We hebben op dit moment niet genoeg expertise om kinderen met gedragsproblemen optimaal onderwijs te geven en te begeleiden (38%-67%-58%).
- Door de aanwezigheid van leerlingen met GEP eerder externe hulp inroepen bij ons op school (50%-73%-58%).
- Door de aanwezigheid van leerlingen met GEP krijgen de andere leerlingen op dit moment te weinig aandacht (50%-67%-58%).
- Het lesgeven aan zorgleerlingen vormt voor mij als leraar een grote belasting (50%-53%-50%).

De volgende stellingen gaan over de toegevoegde waarde van de directie:

- De directie toont belangstelling voor wat er in de klassen gebeurt (100%-27%-64%).

Wat opvalt is dat de resultaten bij deze stelling erg afwijken. Op school PO A hebben alle leerkrachten de stelling met 'eens' beantwoord.

- De intern begeleider/zorgcoördinator heeft op onze school een duidelijke toegevoegde waarde voor de zorgleerlingen (88%-27%-58%).

De intern begeleider heeft op PO-school A een duidelijker toegevoegde waarde dan op de andere twee scholen.

Op PO-school A hebben 25% van de leerkrachten de volgende stelling met 'oneens' beantwoord:

- Ik verwacht dat de kwaliteit van de zorgstructuur/leerlingenzorg van mijn school op korte termijn gaat verbeteren.

Ook hebben een aantal leerkrachten op PO-school A deze stelling met 'weet niet' beantwoord. Op de andere twee scholen ligt dit percentage anders. Ook de volgende stelling is door veel leerkrachten met 'oneens' beantwoord:

- Er zijn zoveel gedragsproblemen dat ik het erg moeilijk vind om alle kinderen zorg op maat te bieden (50%-23%-33%).
- Leerlingen met GEP verstoren op dit moment nog te veel mijn onderwijs aan de andere leerlingen (63%-13%-33%).

Het hoge percentage bij PO-school A valt hierbij op.

- Bij ons op school wordt er tussen leraren weinig gepraat over de wijze waarop men met zorgleerlingen omgaat (88%-27%-58%).

Ook hier valt het hoge percentage antwoorden 'oneens' op PO-school A op.

6.2.4 Vaardigheden van leerkrachten m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)

In tabel 20 en 21 zijn de resultaten te vinden die betrekking hebben op de vaardigheden van leerkrachten op het gebied van het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP).

Tabel 20: Vaardigheden van leerkrachten m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen

	PO % Totaal PO n (=100%) =35				VO % Totaal VO n (=100%) =41			
	niet of ...	in enige mate	in hoge mate	weet niet	niet of ...	in enige mate	in hoge mate	weet niet
A: het signaleren van gedrags- en emotionele problemen (GEP) bij leerlingen	0%	40%	60%	0%	0%	59%	41%	0%
B: het pedagogisch begeleiden van leerlingen met GEP	0%	60%	40%	0%	7%	73%	21%	0%
C: het geven van onderwijs aan leerlingen met sociaal-emotionele problemen	3%	57%	40%	0%	2%	66%	32%	0%
D: het geven van onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen	6%	74%	17%	3%	5%	66%	30%	0%
E: het verbeteren van de onderwijsprestaties van leerlingen met GEP	3%	71%	23%	3%	11%	75%	9%	5%
F: het bieden van een passende aanpak en onderwijs op maat voor leerlingen met GEP	23%	60%	14%	3%	21%	73%	7%	0%
G: het verzorgen van een goed klassenmanagement	8%	31%	63%	0%	7%	39%	55%	0%
H: het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen	0%	56%	44%	0%	5%	50%	43%	2%
I: Ik ben goed in staat tot het creëren van een veilig klimaat, ook als er leerlingen met GEP in mijn groep zitten.	3%	54%	43%	0%	2%	41%	55%	2%

De volgende stellingen zijn door veel leerkrachten binnen het PO en VO met 'in hoge mate' beantwoord:

- het signaleren van gedrags- en emotionele problemen (GEP) bij leerlingen (60% en 41%);
- het verzorgen van een goed klassenmanagement (63% en 55%);
- het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen (44% en 43%);
- Ik ben goed in staat tot het creëren van een veilig klimaat, ook als er leerlingen met GEP in mijn groep zitten (43% en 55%).

Wel bevatten de resultaten verschillen tussen het PO en VO. Zo vinden leerkrachten van het PO zich bij de meeste van bovenstaande stellingen zich meer vaardig dan de leerkrachten van het VO.

Verder vinden een aantal leerkrachten van het PO en VO dat ze niet of nauwelijks in staat zijn om een passende aanpak en onderwijs op maat te bieden voor leerlingen met GEP (23% en 21%).

In de volgende tabel worden de resultaten naar PO-scholen verder uitgesplitst.

Tabel 21: Vaardigheden van leerkrachten m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen naar PO-scholen

		PO A	PO B	PO C	PO A abs.	PO B abs.	PO C abs.
A: het signaleren van gedrags- en emotionele problemen (GEP) bij leerlingen	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	0% 38% 63% 0%	0% 27% 73% 0%	0% 58% 42% 0%	0 3 5 0	0 4 11 0	0 7 5 0
B: het pedagogisch begeleiden van leerlingen met GEP	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	0% 50% 50% 0%	0% 40% 60% 0%	0% 92% 8% 0%	0 4 4 0	0 6 9 0	0 11 1 0
C: het geven van onderwijs aan leerlingen met sociaal-emotionele problemen	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	0% 50% 50% 0%	0% 47% 53% 0%	8% 75% 17% 0%	0 4 4 0	0 7 8 0	1 9 2 0
D: het geven van onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	13% 63% 25% 0%	7% 73% 20% 0%	0% 83% 8% 8%	1 5 2 0	1 11 3 0	0 10 1 1
E: het verbeteren van de onderwijsprestaties van leerlingen met GEP	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	0% 75% 25% 0%	7% 67% 27% 0%	0% 75% 17% 8%	0 6 2 0	1 10 4 0	0 9 2 1
F: het bieden van een passende aanpak en onderwijs op maat voor leerlingen met GEP	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	38% 50% 13% 0%	20% 60% 20% 0%	17% 67% 8% 8%	3 4 1 0	3 9 3 0	2 8 1 1
G: het verzorgen van een goed klassenmanagement	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	0% 25% 75% 0%	7% 27% 67% 0%	8% 42% 50% 0%	0 2 6 0	1 4 10 0	1 5 6 0
H: het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	0% 29% 71% 0%	0% 53% 47% 0%	0% 75% 25% 0%	0 2 5 0	0 8 7 0	0 9 3 0
I: Ik ben goed in staat tot het creëren van een veilig klimaat, ook als er leerlingen met GEP in mijn groep zitten.	niet of nauwelijks in enige mate in hoge mate weet niet	0% 50% 50% 0%	7% 53% 40% 0%	0% 58% 42% 0%	0 4 4 0	1 8 6 0	0 7 5 0
n= 100%					8	15	12

De leerkrachten van de drie PO-scholen geven aan in hoge mate vaardig te zijn in de volgende stellingen:

- het signaleren van gedrags- en emotionele problemen (GEP) bij leerlingen (63%-73%-42%);
- het verzorgen van een goed klassenmanagement (75%-67%-50%);
- het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen (71%-47%-25%);
- Ik ben goed in staat tot het creëren van een veilig klimaat, ook als er leerlingen met GEP in mijn groep zitten (50%-40%-42%).

Behalve bij de eerste stelling geven leerkrachten van PO-school A aan zich meer vaardig te voelen in bovenstaande stellingen.

Verder valt het lage percentage op bij PO-school C bij de volgende stelling:

- het pedagogisch begeleiden van leerlingen met GEP (50% en 60% en 8%).

6.2.5 Ondersteuning en deskundigheidsbevordering van leerkrachten m.b.t. leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)

Tabel 22 en 23 geven de resultaten weer van de ondersteuning en deskundigheidsbevordering van leerkrachten met betrekking tot leerlingen met gedrags- en emotionele problemen. In tabel 22 worden de resultaten van het PO en VO gezamenlijk weergegeven. In tabel 23 worden de resultaten van de drie PO-scholen weergegeven.

Tabel 22: Ondersteuning en deskundigheidsbevordering van PO- en VO-leerkrachten

	PO % Totaal PO n (=100%) =35				VO % Totaal VO n (=100%) =45			
	oneens	oneens noch eens	eens	weet niet	oneens	oneens noch eens	Eens	weet niet
A: Bij ons op school is voldoende aandacht voor bij- en nascholing op het terrein van het lesgeven aan leerlingen met GEP.	51%	14%	29%	6%	33%	53%	7%	7%
B: Ik vind dat er op onze school voldoende ondersteuning is voor leraren voor het onderwijs aan leerlingen met GEP.	31%	57%	3%	9%	49%	42%	4%	4%
C: Als ik vragen heb over de aanpak van leerlingen met GEP dan kan ik goed terecht bij mijn interne begeleider/zorgcoördinator.	14%	26%	57%	3%	17%	27%	56%	2%
D: Meer handen voor de klas draagt bij aan het voorkomen van problemen en beter onderwijs aan leerlingen met GEP.	18%	6%	68%	9%	9%	20%	69%	2%
E: Ik vind dat de school een gedragsspecialist moet hebben om leraren op school en in de klas te ondersteunen.	3%	9%	86%	3%	4%	13%	80%	2%
F: Ik ervaar de huidige zorgstructuur op school als voldoende ondersteunend (intern begeleider/zorgcoördinator, ambulante begeleider, team, externen e.d.).	29%	37%	29%	6%	42%	36%	20%	2%
G: Ik heb behoefte aan meer individuele bijscholing over hoe om te gaan met GEP in het onderwijs.	6%	20%	74%	0%	9%	27%	62%	2%
H: Ik heb behoefte aan meer collegiale consultatie om met elkaar tot een passende benadering te komen van leerlingen met GEP.	18%	15%	55%	12%	9%	28%	61%	2%
I: Ik heb behoefte aan een duidelijker overdracht van leerling-informatie rond gedragsproblemen van mijn leerlingen aan het begin van het jaar.	44%	15%	41%	0%	14%	23%	59%	5%
J: Ik heb behoefte aan een duidelijker dagelijkse overdracht ook wanneer zich gedrags- of emotionele problemen hebben voorgedaan in eerdere lessen.	40%	20%	23%	17%	18%	31%	51%	0%
K: Ik heb behoefte aan meer teamgerichte bijscholing over het onderwijs aan leerlingen met GEP.	6%	12%	74%	9%	4%	24%	64%	7%
L: Ik vind dat we op school te weinig onze ervaringen delen m.b.t. het onderwijs aan leerlingen met GEP.	20%	17%	46%	17%	13%	40%	42%	4%
M: Ik vind dat we als school meer vooruitgang moeten boeken in het onderwijs aan leerlingen met GEP.	12%	27%	50%	12%	5%	18%	73%	5%
N: Ik vind dat wij als school nog meer inzet moeten plegen om de samenwerking met ouders bij gedragsproblemen van leerlingen te verbeteren.	12%	15%	58%	15%	7%	22%	67%	4%
O: Ik heb behoefte aan ondersteuning bij de verbetering van de samenwerking met ouders in het geval van gedragsproblemen van leerlingen.	29%	26%	40%	6%	27%	40%	29%	4%
P: Ik vind dat wij op school te weinig planmatig werken in het onderwijs aan leerlingen met GEP.	11%	17%	54%	17%	11%	29%	49%	11%

In tabel 22 is af te lezen dat beide sectoren vinden dat meer handen voor de klas bijdraagt aan het voorkomen van problemen en beter onderwijs aan leerlingen met GEP (86% en 69%). Ook vinden de leerkrachten van het PO en het VO dat de school een gedragspecialist moet hebben om leraren op school en in de klas te ondersteunen (86% en 80%). Andere stellingen waarbij een hoog percentage van de leerkrachten binnen het PO en VO 'eens' hebben geantwoord:

- Ik heb behoefte aan meer individuele bijscholing over hoe om te gaan met GEP in het onderwijs (74% en 62%).
- Ik vind dat wij op school te weinig planmatig werken in het onderwijs aan leerlingen met GEP.' (54% en 49%).
- Ik heb behoefte aan meer collegiale consultatie om met elkaar tot een passende benadering te komen van leerlingen met GEP (41% en 61%).
- Ik heb behoefte aan een duidelijker overdracht van leerling-informatie rond gedragsproblemen van mijn leerlingen aan het begin van het jaar' (41% en 59%).
- Ik vind dat we als school meer vooruitgang moeten boeken in het onderwijs aan leerlingen met GEP (58% en 73%).

Bij de laatste drie stellingen valt op dat er een aanzienlijk hoger percentage leerkrachten binnen het VO deze stellingen met 'eens' beantwoord hebben.

De volgende stellingen zijn door veel leerkrachten met 'oneens' beantwoord:

- Bij ons op school is voldoende aandacht voor bij- en nascholing op het terrein van het lesgeven aan leerlingen met GEP' (51% en 33%)

Hier valt het verschil tussen PO en VO op. Over het algemeen vinden meer leerkrachten binnen het PO dat er voldoende aandacht is voor bij- en nascholing op het terrein van het lesgeven aan leerlingen met GEP.

- Ik ervaar de huidige zorgstructuur op school als voldoende ondersteunend (intern begeleider/zorgcoördinator, ambulante begeleider, team, externen e.d.) (29% en 42%).

Hier zijn meer leerkrachten van het VO dan PO het oneens met de bovenstaande stelling.

- Ik heb behoefte aan ondersteuning bij de verbetering van de samenwerking met ouders in het geval van gedragsproblemen van leerlingen' (29% en 27%)

In tabel 23 zijn de resultaten van de drie PO-scholen apart weergegeven.

Tabel 23: Ondersteuning en deskundigheidsbevordering naar PO-scholen

		PO A	PO B	PO C	PO A abs.	PO B abs.	PO C abs.
A: Bij ons op school is voldoende aandacht voor bij- en nascholing op het terrein van het lesgeven aan leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens eens weet niet	13% 25% 63% 0%	53% 20% 7% 20%	42% 25% 25% 8%	1 2 5 0	8 3 1 3	5 3 3 1
B: Ik vind dat er op onze school voldoende ondersteuning is voor leraren voor het onderwijs aan leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 88% 0% 13%	47% 53% 0% 0%	33% 42% 8% 17%	0 7 0 1	7 8 0 0	4 5 1 2
C: Als ik vragen heb over de aanpak van leerlingen met GEP dan kan ik goed terecht bij mijn interne begeleider/zorgcoördinator.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 13% 75% 13%	27% 33% 40% 0%	8% 25% 67% 0%	0 1 6 1	4 5 6 0	1 3 8 0
D: Meer handen voor de klas draagt bij aan het voorkomen van problemen en beter onderwijs aan leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens	25% 25%	14% 0%	17% 0%	2 2	2 0	2 0

	eens weet niet	38% 13%	79% 7%	75% 8%	3 1	11 1	9 1
E: Ik vind dat de school een gedragsspecialist moet hebben om leraren op school en in de klas te ondersteunen.	oneens oneens noch eens eens weet niet	0% 25% 75% 0%	7% 0% 87% 7%	0% 8% 92% 0%	0 2 6 0	1 0 13 1	0 1 11 0
F: Ik ervaar de huidige zorgstructuur op school als voldoende ondersteunend (intern begeleider/zorgcoördinator, ambulante begeleider, team, externen e.d.).	oneens oneens noch eens eens weet niet	13% 13% 50% 25%	47% 40% 13% 0%	17% 50% 33% 0%	1 1 4 2	7 6 2 0	2 6 4 0
G: Ik heb behoefte aan meer individuele bijscholing over hoe om te gaan met GEP in het onderwijs.	oneens oneens noch eens eens weet niet	13% 38% 50% 0%	7% 13% 80% 0%	0% 17% 83% 0%	1 3 4 0	1 2 12 0	0 2 10 0
H: Ik heb behoefte aan meer collegiale consultatie om met elkaar tot een passende benadering te komen van leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens eens weet niet	57% 29% 14% 0%	7% 7% 67% 20%	9% 18% 64% 9%	4 2 1 0	1 1 10 3	1 2 7 1
I: Ik heb behoefte aan een duidelijker overdracht van leerling-informatie rond gedragsproblemen van mijn leerlingen aan het begin van het jaar.	oneens oneens noch eens eens weet niet	100% 0% 0% 0%	33% 7% 60% 0%	18% 36% 46% 0%	8 0 0 0	5 1 9 0	2 4 5 0
J: Ik heb behoefte aan een duidelijker dagelijkse overdracht ook wanneer zich gedrags- of emotionele problemen hebben voorgedaan in eerdere lessen.	oneens oneens noch eens eens weet niet	63% 13% 0% 25%	40% 7% 40% 13%	25% 42% 17% 17%	5 1 0 2	6 1 6 2	3 5 2 2
K: Ik heb behoefte aan meer teamgerichte bijscholing over het onderwijs aan leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens eens weet niet	14% 29% 43% 14%	7% 0% 87% 7%	0% 17% 75% 8%	1 2 3 1	1 0 13 1	0 2 9 1
L: Ik vind dat we op school te weinig onze ervaringen delen m.b.t. het onderwijs aan leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens eens weet niet	50% 13% 25% 13%	7% 13% 60% 20%	17% 25% 42% 17%	4 1 2 1	1 2 9 3	2 3 5 2
M: Ik vind dat we als school meer vooruitgang moeten boeken in het onderwijs aan leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens eens weet niet	13% 25% 13% 50%	14% 14% 71% 0%	8% 42% 50% 0%	1 2 1 4	2 2 10 0	1 5 6 0
N: Ik vind dat wij als school nog meer inzet moeten plegen om de samenwerking met ouders bij gedragsproblemen van leerlingen te verbeteren.	oneens oneens noch eens eens weet niet	25% 38% 0% 38%	0% 0% 85% 15%	17% 17% 67% 0%	2 3 0 3	0 0 11 2	2 2 8 0
O: Ik heb behoefte aan ondersteuning bij de verbetering van de samenwerking met ouders in het geval van gedragsproblemen van leerlingen.	oneens oneens noch eens eens weet niet	50% 25% 13% 13%	27% 20% 47% 7%	17% 33% 50% 0%	4 2 1 1	4 3 7 1	2 4 6 0
P: Ik vind dat wij op school te weinig planmatig werken in het onderwijs aan leerlingen met GEP.	oneens oneens noch eens eens weet niet	38% 13% 13% 38%	0% 20% 80% 0%	8% 17% 50% 25%	3 1 1 3	0 3 12 0	1 2 6 3
n= 100%					8	15	12

Leerkrachten van de drie PO-scholen hebben wisselend geantwoord op de stellingen in tabel 23. Een aantal stellingen met een groot verschil in scores zijn hieronder uitgelicht:

- Bij ons op school is voldoende aandacht voor bij- en nascholing op het terrein van het lesgeven aan leerlingen met GEP (63%-7%-25%).

Op PO-school A vinden meer leerkrachten dan op PO-school B en C dat er voldoende aandacht is voor bij- en nascholing.

- Meer handen voor de klas draagt bij aan het voorkomen van problemen en beter onderwijs aan leerlingen met GEP (eens: 38%-79%-75%).

Leerkrachten op PO-school B en C hebben vaker 'eens' geantwoord op de bovengenoemde stelling dan PO-school A.

- Ik heb behoefte aan een duidelijker overdracht van leerling-informatie rond gedragsproblemen van mijn leerlingen aan het begin van het jaar (oneens: 100%-33%-18%).

Op PO-school A hebben alle leerkrachten geen behoefte aan een duidelijker overdracht van leerling-informatie, terwijl dit op de andere scholen wel het geval is.

- Ik heb behoefte aan een duidelijker dagelijkse overdracht ook wanneer zich gedrags- of emotionele problemen hebben voorgedaan in eerdere lessen (oneens: 63%-40%-45%).

Hier hebben minder leerkrachten van PO-school A dan PO-school B en C behoefte aan een duidelijker dagelijkse overdracht.

- Ik heb behoefte aan meer collegiale consultatie om met elkaar tot een passende benadering te komen van leerlingen met GEP (eens: 14%-67%-64%).

Leerkrachten op PO-school A hebben in mindere mate behoefte aan collegiale consultatie dan de leerkrachten op PO-school B en C.

- Ik heb behoefte aan ondersteuning bij de verbetering van de samenwerking met ouders in het geval van gedragsproblemen van leerlingen (eens: 13%-47%-50%).

Leerkrachten op PO-school B en C hebben meer behoefte aan ondersteuning bij de verbetering van de samenwerking met ouders in het geval van gedragsproblemen van leerlingen dan de leerkrachten op PO-school A.

- Ik vind dat wij als school nog meer inzet moeten plegen om de samenwerking met ouders bij gedragsproblemen van leerlingen te verbeteren (eens: 0%-85%-67%).

Geen enkele leerkracht op PO-school A heeft deze stelling met 'eens' beantwoord.

- Ik vind dat wij op school te weinig planmatig werken in het onderwijs aan leerlingen met GEP' (eens: 13%-80%-50%)

Bij deze stellingen hebben meer leerkrachten van PO-school B en C de stelling beantwoord met 'eens' dan PO-school A. Verder valt het hoge percentage (38%) 'weet niet' op bij PO-school A.

6.2.6 Huidige situatie van de zorgstructuur, deskundigheidsbevordering en samenwerking

In tabel 24 wordt het resultaat weergegeven van de rapportcijfers die door de leerkrachten van de zes scholen zijn gegeven over de huidige situatie van de zorgstructuur, deskundigheidsbevordering en samenwerking.

Tabel 24: Rapportcijfers van de huidige situatie van de zorgstructuur, deskundigheidsbevordering en samenwerking

	n	Laagst gegeven cijfer	Hoogst gegeven cijfer	Gemiddeld cijfer	SD
A: Wil je met een rapportcijfer (van 0 tot 10) aangeven hoe je de zorgstructuur van jouw school beoordeelt voor <i>ondersteuning van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)</i> ?	72	3	8	6,1	1,11
B: Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je de zorgstructuur van jouw school beoordeelt voor <i>ondersteuning van de leraren</i> bij het onderwijs aan leerlingen met GEP?	68	2	9	5,9	1,47
C: Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je het beleid voor <i>deskundigheidsbevordering en bijscholing van leraren</i> op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP op jouw school beoordeelt?	62	1	9	5,7	1,44
D: Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je de <i>teamsamenwerking op jouw school</i> op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP beoordeelt?	70	3	9	6,0	1,29
E: Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je op jouw school de samenwerking met de jeugdzorg en andere externe hulpinstellingen t.b.v. de begeleiding van leerlingen met GEP beoordeelt?	55	1	8	5,9	1,37
F: Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je op jouw school de samenwerking met ouders op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP beoordeelt?	59	2	8	6,0	1,25

Alle gemiddelde cijfers voor alle afzonderlijke items komen afgerond uit op een voldoende. De beoordeling van de zorgstructuur van de scholen voor ondersteuning van leerlingen met GEP heeft met gemiddeld een 6.1 de hoogste beoordeling. De beoordeling van de zorgstructuur van de scholen voor deskundigheidsbevordering en bijscholing van leraren heeft met gemiddeld een 5.7 de laagste beoordeling. Wat verder opvalt is de spreiding aan de rapportcijfers. Zo zijn er leerkrachten die een 9 voor een specifiek onderdeel van de zorgstructuur geven, maar er zijn ook leerkrachten die hetzelfde onderdeel met een 1 beoordelen.

De top drie beoordelingen:

1. ondersteuning van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) (6.1);
2. teamsamenwerking op school op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP (6.0);
3. samenwerking met ouders op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP (6.0).

6.3 Bevindingen

De resultaten van de casusbeschrijvingen en de enquêtes zijn apart weergegeven in paragraaf 6.1 en 6.2. In deze paragraaf worden daarom de bevindingen van de casusbeschrijvingen en enquêtes apart beschreven.

6.3.1 Bevindingen na analyse van de casuïstiek

De onderwerpen worden aangehouden zoals ze zijn weergegeven in paragraaf 6.1. De volgende onderwerpen worden besproken: gedrags en emotionele problemen, handelingsverlegenheid bij leerkrachten, ondersteuningsbehoeften bij leerkrachten en werk- en ontwikkelpunten van leerkrachten in de omgang met leerlingen met GEP.

Gedragsproblemen

In de casussen wordt het meest gesproken over gedragsproblemen gevolgd door emotionele problemen. Er wordt het minst gesproken over een ontwikkelingsachterstand bij leerlingen. Binnen het VO worden emotionele problemen meer genoemd (45%) dan binnen het PO (16%). Dit is in mindere mate het geval bij een ontwikkelingsachterstand en gedragsproblemen bij leerlingen. In 29

gevallen wordt er op de PO-scholen gesproken over een stoornis, waarbij ADHD de meest voorkomende is. Op de Schapendel wordt ADHD genoemd in één casus.

De negen type gedragingen volgens Van der Wolf en van Beukering (2009) laten grote verschillen zien in resultaten wat betreft het PO en VO. Op het PO wordt voornamelijk 'ander' (bijvoorbeeld clownesk) gedrag als storend ervaren (37%). Op het VO komt voornamelijk 'dwars, dwingend, onrustig en brutaal' naar voren als handelingsverlegenheid (69%). Externaliserend gedrag is wat in de casusbeschrijvingen het meest is benoemd door de leerkrachten van het PO en het VO.

Op de Schapendel hebben leerkrachten in de casusbeschrijvingen 'dwars, dwingend, onrustig en brutaal' als gedrag aangegeven waarbij leerkrachten zich handelingsverlegen voelen (57%). Verder zeggen leerkrachten dat er de Schapendel veel leerlingen voorkomen die andere leerlingen storen (43%).

Enkele uitspraken van leerkrachten van basisschool de Schapendel waarbij zij te maken hebben gehad met externaliserend gedrag:

"Hij heeft moeite om zich te concentreren en hij leidt andere leerlingen af. Dit doet hij bijvoorbeeld door geluidjes te maken (klikgeluidjes/neuriën), zijn pen expres te laten vallen, een gekke bek trekken, enz. Andere kinderen vinden dit vervelend. Als ik hier iets van zeg, stopt hij even, maar gaat even later weer door."

"Een kind in de klas roept vaak antwoorden, zit vaak omgedraaid, zoekt steeds contacten met andere klasgenoten. Wanneer je hem op zijn gedrag aanspreekt ontkent hij, neemt geen verantwoordelijkheid en blijft hij je lachend aankijken."

Toch worden er op de Schapendel ook leerlingen genoemd die 'stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief en somber' zijn door het meemaken van een traumatische ervaring (14%). Een voorbeeld:

"Vorig jaar kwam er een meisje bij mij in de klas met een traumatische ervaring. Moeder is meerdere keren mishandeld door vader. Annet heeft dit gezien en waarschijnlijk is zij zelf ook mishandeld. Ze heeft erge dingen gezien."

Handelingsverlegenheid

Leerkrachten ervaren de meeste handelingsverlegenheid bij jongens, ongeveer 75%. Basisschool de Schapendel ligt onder dat gemiddelde met ongeveer 53%. In 42% van de gevallen wordt er in de casussen gesproken over een meisje. Verder komen de meeste vormen van handelingsverlegenheid voor in combinatiegroepen van het PO. Op de Schapendel komen er bovendien veel vormen van handelingsverlegenheid voor in groep 5 (32%).

Met behulp van de zeven competenties van Stichting Beroepskwaliteit Leraren onderwijspersoneel (SBL) konden leerkrachten in de casusbeschrijvingen aangeven binnen welke competenties zij voornamelijk handelingsverlegenheid ervaren. Op zowel het PO als VO hebben de meeste leerkrachten aangegeven (ortho) pedagogisch handelingsverlegen te zijn (71% en 76%). De interpersoonlijke competentie scoort ook hoog (56% en 52%). Verder ervaren de leerkrachten van het VO een hogere mate van handelingsverlegenheid wat betreft de samenwerking met ouders en collega's en zorgteams (25% en 35% tegen 18% en 20%).

Op de Schapendel zijn het vooral de (ortho) pedagogische en interpersoonlijke competentie die handelingsverlegenheid oproepen bij de leerkrachten (84%). Hierbij gaat het vooral om het omgaan

met leerlingen met GEP, omgaan met getraumatiseerde kinderen en het omgaan met leerlingen die voordurend andere storen. Ook zijn er grote verschillen te vinden tussen de drie PO-scholen. Zo ervaart PO-school B bijvoorbeeld geen handelingsverlegenheid in het omgaan met leerlingen die zelfstandig kunnen werken, terwijl dit bij de Schapendel wel het geval is. Enkele voorbeelden van handelingsverlegenheid op de Schapendel:

“Leerling Lorenzo. Jongen in groep 6 (9 – 10 jaar) verstoorte met regelmaat de les: bewust en onbewust. Zorgde voor grote problemen als er een invaller voor de klas stond. Niet willen luisteren/brutaal. Soms resulteerde dit in grote frustratie bij de leerling (en leerkracht.) Hij uitte zich verbaal en soms ook lichamelijk ”.

“Dit meisje weigerde af en toe het maken van de leerstof. Ik wist niet goed hoe ik hiermee om moest gaan. Gezien haar thuissituatie wist ik niet goed wat en op welke manier ik haar de leerstof moest aanbieden.”

Ondersteuningsbehoeften bij leerkrachten in de omgang met leerlingen met GEP

Leerkrachten binnen het PO hebben in de casusbeschrijvingen aangegeven vooral praktische tips en algemene kennis als ondersteuning gemist te hebben (28%). Ook praktische tips van een (gedrags) specialist wordt gemist als ondersteuning (17% en 15%). Een opvallend verschil met het VO is de ondersteuning van het werken vanuit een handelingsplan of één aanpak binnen het team. In 27% van de gevallen wordt dit gemist als ondersteuning in het VO tegen 0% in het PO.

Op de Schapendel zijn het vooral de praktische tips en algemene kennis die het meest gemist worden als ondersteuning (39%). Ook ondersteuning van ouders die meewerken en de school ondersteunen wordt op de Schapendel gemist (23%). Opvallend is dat op de Schapendel geen enkele keer de steun van de directie gemist wordt, terwijl dit percentage op de andere PO-scholen veel hoger ligt. Enkele uitspraken van collega's van basisschool de Schapendel wat betreft de ondersteuning die wordt gemist:

“Observatie van een professional met daarop volgend een gesprek met eventueel handreikingen heb ik als ondersteuning gemist.”

“Ik zou hier wel een gesprek over willen hebben. Binnen de school zou ik niet goed weten met wie. Een fysiotherapeut misschien of psycholoog. ”

“Tips en manieren om met getraumatiseerde kinderen om te gaan waren fijn geweest.”

Werk- en ontwikkelpunten van leerkrachten in de omgang met leerlingen met GEP

In de resultaten van de casuïstiek is af te lezen dat leerkrachten van het PO gemiddeld minder werk- en ontwikkelpunten benoemen dan leerkrachten van het VO. Meer kennis over gedrags- en emotionele problemen van leerlingen (GEP) (29%), meer vaardigheid in effectieve aanpak van leerlingen met GEP (29%) en meer informatie opvragen over een leerling ten behoeve van de aanpak zijn werk- en ontwikkelpunten (16%) die in de casussen van het PO het meest genoemd worden.

Op de Schapendel worden vooral de volgende werk- en ontwikkelpunten genoemd:

- Meer kennis over gedrags- en emotionele problemen van leerlingen (GEP) , inclusief getraumatiseerde leerlingen(20%).
- Eerder en duidelijker interne begeleider/gedragsspecialist vraaggericht benaderen (20%).
- Meer vaardigheid in effectieve aanpak van leerlingen met GEP (13%).

- Beter leren managen van de groep/klas en gedragsvraagstukken (13%).
- Beter helpen van leerlingen met korte concentratieboog en slechte werkhouding (13%)
- Meer oog hebben voor kinderen met emotionele problemen (13%)
- Beter contact leggen en gespreksvoering met leerlingen met emotionele problemen (13%)
- Leren rustig te blijven/me niet te ergeren en afstand te nemen (13%)

De resultaten van de drie scholen zijn verder wisselend te noemen. Zo geven leerkrachten van de Schapendel aan geen enkele keer het werk- en ontwikkelpunt ‘duidelijker communicatie en betere samenwerking met ouders’ te missen, terwijl dit op de andere scholen wel het geval is. Verder valt op dat het meer oog hebben voor kinderen met emotionele problemen 2 keer genoemd wordt bij de Schapendel en bij de andere twee scholen niet wordt genoemd. Enkele uitspraken van collega’s van basisschool de Schapendel wat betreft de werk- en ontwikkelpunten:

“Eerder met een duidelijke vraagstelling naar de gedragsspecialist gaan.”

“Wij hebben veel met ouders gesproken. Moeder was heel open. De volgende keer denk ik dat ik zelf in literatuur of op het web informatie ga zoeken. Dit meisje kwam vrij onverwachts en richting eind van het jaar in de klas, waardoor ik mij niet heel erg heb kunnen verdiepen in kinderen met een traumatische ervaring. “

“Eerder de hulp van de Intern begeleider of directie inschakelen als de gesprekken met ouders niet soepel verlopen.”

6.3.2 Bevindingen na analyse van de enquêtes

De onderwerpen worden aangehouden zoals ze zijn weergegeven in paragraaf 6.2. De volgende onderwerpen worden besproken:

- veranderingen binnen de school in het kader van Passend onderwijs;
- aard en belangrijkste gedrag- en emotionele problemen;
- vaardigheden en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten m.b.t. leerlingen met GEP;
- ondersteuning en deskundigheidsbevordering;

Veranderingen binnen de school in het kader van Passend onderwijs.

Veel leerkrachten binnen het PO en VO geven in de enquête aan dat ze niet goed op de hoogte zijn van de invoering van Passend onderwijs en de gevolgen daarvan. Leerkrachten binnen het PO en VO hebben een aantal stellingen aangewezen waarvan ze verwachten dat dit de belangrijkste veranderingen gaan zijn binnen het Passend onderwijs:

- Ik verwacht door Passend onderwijs meer leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) op onze school (60% en 66%).
- Ik verwacht dat door Passend onderwijs de behoefte aan meer toegesneden onderwijsprogramma’s voor bepaalde doelgroepen (bijvoorbeeld autisme, ADHD) zal toenemen (74% en 71%).
- Passend onderwijs vraagt om extra inspanningen op het gebied van de speciale onderwijszorg bij ons op school (80% en 89%).
- Passend onderwijs vraagt om extra inspanningen op het gebied van de aanpak van leerproblemen (61% en 80%).
- Passend onderwijs vraagt om versterking van de zorgstructuur van de school door samenwerking van de school in het Zorg- en adviesteam (ZAT)/zorgteam met de jeugdzorg en andere partners (86% en 80%).

- Passend onderwijs vraagt om intensivering van de ondersteuning en begeleiding van leraren en mentoren (80% en 80%).
- Passend onderwijs vraagt om intensievere professionalisering van leraren en andere medewerkers (77% en 87%).

Een opvallend verschil wat betreft de aanpak op het gebied van leerproblemen. Minder leerkrachten op het PO denken zich extra hoeven in te spannen op het gebied van leerproblemen dan op het VO. Verder verwachten leerkrachten in beide sectoren weinig extra leerlingen met handicaps/beperkingen. Ook vinden leerkrachten dat er niet voldoende expertise is om Passend onderwijs te laten slagen. Van de volgende stellingen weet een deel van de leerkrachten niet of hier veranderingen zullen optreden in het kader van Passend onderwijs:

- Binnen onze school is er voldoende expertise om de ontwikkeling naar passend onderwijs op eigen kracht te maken (11% en 11%).
- Leraren bij ons op school zijn goed op de hoogte van de invoering van passend onderwijs en de gevolgen daarvan (23% en 14%).
- De onderwijsvisie van onze school op passend onderwijs wordt door het team als geheel gedragen (46% en 29%).
- Passend onderwijs vraagt om het kunnen beschikken over een goed functionerende time out klas of reboundvoorziening (6% en 7%).

Verder voelen leerkrachten zich niet of nauwelijks of in enige mate gesteund door de overheid als het gaat om het scheppen van een duidelijk beeld op het gebied van Passend onderwijs (PO: 60% 34% VO: 47% en 36%)

Aard en belangrijkste gedrags- en emotionele problemen.

Leerkrachten binnen het PO hebben in hoge en enige mate met druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk en impulsief gedrag te maken (47% en 53%). Ook geven leerkrachten uit het PO aan dat ze in enige en hoge mate geconfronteerd worden met gedrag als wisselende buien, onvoorspelbaar gedrag, explosief gedrag, angstig gedrag en leerlingen die snel beledigd zijn (52% en 26%). Ook weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presteren bij leerlingen komt in enige en hoge mate voor binnen het PO (57% en 26%). Wat verder opvalt is dat leerkrachten binnen het VO meer geconfronteerd worden met gedrag als agressie, dominantie, niet sociaal en niet eerlijk dan binnen het PO.

Wat bij de Schapendel opvalt is dat de verschillende gedragingen zoals druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk, impulsief minder in hoge mate voorkomt dan op de andere twee PO-scholen (25% tegen 64% en 42%). Ook hebben twee leerkrachten van de Schapendel 'weet niet' ingevuld bij moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht.

Ondersteuningsbehoeften en vaardigheden van leerkrachten m.b.t. leerlingen met GEP.

Leerkrachten binnen het PO en VO vinden dat ze op dit moment op hun school maar een beperkt aantal leerlingen met GEP kunnen begeleiden (83% en 73%) en dat in principe alle leerkrachten aan de slag moeten met GEP van leerlingen in de klas (89% en 78%). Dit geldt ook voor de extra ondersteuning die in de klas moet komen om GEP bij leerlingen beter te begeleiden (74% en 56%) en verder vinden leerkrachten dat er te weinig tijd is om leerlingen met GEP te bespreken (54% en 56%).

Leerkrachten binnen het VO vinden dat leerlingen met gedragsproblemen ook extra aandacht verdienen buiten de klas (87%). Leerkrachten binnen het PO vinden dit ook, maar alleen is dit minder

genoemd (67%). Ook zijn leerkrachten binnen het VO meer van mening dat door de aanwezigheid van leerlingen met GEP de andere leerlingen op dit moment te weinig aandacht krijgen (60% tegen 78%).

Verder vinden leerkrachten binnen het VO het lastiger om alle kinderen zorg op maat te bieden, omdat er zoveel gedragsproblemen zijn (46% tegen 71%).

Op de Schapendel vinden de leerkrachten dat er op dit moment maar een beperkt aantal leerlingen met GEP begeleid kunnen worden en dat alle leerkrachten aan de slag moeten met GEP van leerlingen. Ook vinden de leerkrachten dat er meer ondersteuning moet komen om leerlingen met GEP te begeleiden. Alleen liggen de percentages op deze stellingen lager dan op de andere twee PO-scholen. Verder hebben de leerkrachten van de Schapendel veel vertrouwen in de directie. Ook zijn meer leerkrachten het niet eens met de volgende stellingen in vergelijking met de andere twee scholen:

- Ik verwacht dat de kwaliteit van de zorgstructuur/leerlingenzorg van mijn school op korte termijn gaat verbeteren (25%-0%-0%).
- Er zijn zoveel gedragsproblemen dat ik het erg moeilijk vind om alle kinderen zorg op maat te bieden' (50%-23%-33%)
- Leerlingen met GEP verstoren op dit moment nog te veel mijn onderwijs aan de andere leerlingen (63%-13%-33%).
- Bij ons op school wordt er tussen leraren weinig gepraat over de wijze waarop men met zorgleerlingen omgaat (88%-27%-58%).

Leerkrachten binnen het PO en VO vinden dat ze in hoge mate in staat zijn om leerlingen met GEP te signaleren, het verzorgen van een goed klassenklimaat, het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen, maar ook in het creëren van een veilig klassenklimaat. Als er leerlingen met GEP in de klas zitten geven leerkrachten in hoge mate aan zich vaardig te voelen. Leerkrachten in het PO voelen zich over het algemeen meer vaardig in bovengenoemde items dan de leerkrachten binnen het VO.

Een hoog aantal leerkrachten in beide sectoren geeft bovendien aan dat ze niet of nauwelijks in staat zijn om een passende aanpak en onderwijs op maat te bieden voor leerlingen met GEP.

Leerkrachten op de Schapendel voelen zich meer vaardig in vergelijking met de andere twee PO-scholen in:

- het signaleren van gedrags- en emotionele problemen (GEP) bij leerlingen;
- het verzorgen van een goed klassenmanagement;
- het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen;
- ik ben goed in staat tot het creëren van een veilig klassenklimaat, ook als er leerlingen met GEP in mijn groep zitten.

Ondersteuning en deskundigheidsbevordering.

Leerkrachten van het PO en het VO vinden dat meer handen voor de klas bijdraagt aan het voorkomen van problemen en beter onderwijs aan leerlingen met GEP (86% en 69%). Ook vinden de leerkrachten van het PO en het VO dat de school een gedragsspecialist moet hebben om leraren op school en in de klas te ondersteunen (86% en 80%). Leerkrachten vinden bovendien dat er voldoende aandacht is voor bij- en nascholing op het terrein van lesgeven aan leerlingen met GEP. Meer leerkrachten binnen het PO dan het VO vinden dat er voldoende aandacht is voor bij- nascholing op het terrein van lesgeven aan leerlingen met GEP.

Tussen de drie PO-scholen is een groot verschil af te lezen uit de resultaten wat betreft de ondersteuning en deskundigheidsbevordering. Ongeveer de helft van de leerkrachten vindt dat er

voldoende aandacht is voor bij- en nascholing op het terrein van het lesgeven aan leerlingen met GEP. Ook heeft geen enkele leerkracht van de schapendel behoefte aan een duidelijker overdracht van leerling-informatie. Dit geldt ook in veel gevallen voor de dagelijkse overdracht. Ook hebben leerkrachten op de Schapendel minder behoefte aan collegiale consultatie dan op de andere twee PO-scholen. Dit geldt ook voor de behoefte aan ondersteuning voor een betere samenwerking met ouders. Ook zijn veel leerkrachten het niet eens dat er niet planmatig wordt gewerkt op de Schapendel.

Leerkrachten konden door middel van een cijfer aangeven in welke mate zij tevreden zijn over de huidige zorgstructuur. De top drie beoordelingen van alle zes de bevraagde scholen:

1. ondersteuning van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) (6.1);
2. teamsamenwerking op school op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP (6.0);
3. samenwerking met ouders op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP (6.0).

7 Conclusie en aanbevelingen

Dit hoofdstuk gaat in op de conclusie van mijn praktijkonderzoek en de aanbevelingen die ik in het verlengde hiervan kan geven. De onderzoeksvragen zijn leidend geweest voor alle onderzoeksactiviteiten. Op basis van de bevindingen uit het literatuuronderzoek en vooral de resultaten uit het empirisch deel van de studie (de casusbeschrijvingen en de enquêtes) wordt er tot beantwoording van de onderzoeksvragen, tevens centrale vraagstelling/probleemstelling gekomen. In feite gaat het om een samenvatting van de bevindingen.

Onderzoeksvraag 1:

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in de omgang met kinderen met gedrags- en emotionele problemen?

Leerkrachten uit het PO zeggen de meeste handelingsverlegenheid te ervaren in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen, gevolgd door emotionele problemen. Leerkrachten op de Schapendel hebben aangegeven zich het meest handelingsverlegen te voelen in gedrag als dwars, dwingend, onrustig en brutaal. Ook leerlingen die andere leerlingen storen komen volgens de leerkrachten op de Schapendel voor als gedrag, waarbij leerkrachten zich handelingsverlegen voelen. Leerkrachten vinden dat de meeste problemen optreden in combinatiegroepen. Het omgaan met leerlingen met GEP, omgaan met getraumatiseerde leerlingen en het omgaan met leerlingen die voortdurend anderen storen leveren de meeste problemen op.

Volgens de leerkrachten op de Schapendel worden vooral praktische tips en algemene kennis als ondersteuning gemist. Dit geldt tevens voor de praktische tips van een (gedrags-) specialist. Ook ondersteuning van ouders die meewerken en de school ondersteunen zeggen de leerkrachten van de Schapendel te missen als ondersteuning. Opvallend is de mening van de leerkrachten op de Schapendel over de directie. De ondersteuning van de directie wordt volgens de leerkrachten geen enkele keer gemist, terwijl dit op de andere twee PO-scholen wel een aantal keer het geval is.

Verder geven leerkrachten op de Schapendel aan niet goed op de hoogte te zijn van de invoering van Passend onderwijs en de gevolgen daarvan. Zij verwachten aanzienlijk meer leerlingen met GEP in de klas, alleen zeggen zij dat ze deze leerlingen maar moeilijk kunnen begeleiden op de Schapendel. Ook vinden de leerkrachten dat ze aan de slag moeten met de gedrags- en emotionele problemen van leerlingen. Opvallend is dat dit vooral leerproblemen zijn en dat leerkrachten niet verwachten dat er meer leerlingen met een beperking/handicap in de klas komen. Verder vinden leerkrachten dat er niet voldoende expertise is binnen de school om Passend onderwijs te laten slagen.

Leerkrachten op de Schapendel zeggen zich vooral vaardig te voelen in het signaleren van GEP bij leerlingen, het verzorgen van een goed klassenklimaat, het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen en het creëren van een veilig klimaat, ook als er leerlingen met GEP in de klas zitten.

Aanbevelingen:

Smeets, Veen, Derriks en Roeleveld (2007) zeggen dat veel problemen door de leerkrachten zelf kunnen worden opgelost. Goei en Kleijnen (2009) zeggen dat leerkrachten probleemgedrag voornamelijk storend vinden voor andere leerlingen, die daardoor minder aandacht krijgen. In de resultaten van basisschool de Schapendel valt op dat leerkrachten vinden dat de meeste problemen optreden in het omgaan met leerlingen met GEP, het omgaan met getraumatiseerde leerlingen en het omgaan met leerlingen die voortdurend andere storen.

De aanpak voor het verminderen of voorkomen van de gedragsproblemen is te onderscheiden in school-, klas- en leerlingniveau (van Wieringen & van der Rest, 2010). Juist leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften hebben baat bij effectief en goed onderwijs. Met effectief onderwijs wordt bedoeld dat scholen kunnen aantonen dat ze de cognitieve prestaties van leerlingen positief kunnen beïnvloeden.

Specifieke aanbevelingen voor basisschool de Schapendel:

- De leerkrachten op basisschool de Schapendel moeten beter geïnformeerd worden over de gevolgen van Passend onderwijs. De directie kan hier iemand voor uitnodigen die goed op de hoogte is van de invoering van Passend onderwijs. Het is ook mogelijk om iemand binnen de school te vragen zich hierin te verdiepen om vervolgens een presentatie te geven aan de rest van het team. Belangrijk hierbij is dat er ruimte voor individuele vragen wordt opgenomen, zodat de leerkrachten de gelegenheid krijgen vragen te stellen. Verder is het van belang om dit niet eenmalig te laten zijn, maar na te gaan hoe dit regelmatig terug kan komen. Ook kan gedacht worden aan een gezamenlijk bezoek aan een innovatieve school.
- Het aanstellen van een gedragsspecialist. Leerkrachten op de Schapendel geven aan dat ze zich vaardig voelen in het signaleren van leerlingen met GEP. Vervolgens geven zij aan vaak praktische kennis te missen om de leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften te ondersteunen. De gedragsspecialist kan samen met de intern begeleider een belangrijke rol spelen in dit proces. Samen met de intern begeleider kan bekeken worden waar leerkrachten extra ondersteund kunnen worden in het geven van onderwijs aan leerlingen met GEP. Binnen de formatie moet er dus tijd worden vrij gemaakt, zodat er een gedragsspecialist kan worden aangesteld.

Onderzoeksvraag 2:

Welke coaching en begeleiding vragen leerkrachten op basisschool de Schapendel ter ondersteuning in de omgang met gedrags- en emotionele problemen?

In vergelijking met de andere twee PO-scholen vragen de leerkrachten op de Schapendel minder coaching en begeleiding. Dit zou te maken kunnen hebben met de bevinding dat de leerkrachten op de Schapendel maar in een kwart van de gevallen vinden dat leerlingen met GEP hun onderwijs verstoren. Toch geven de leerkrachten op de Schapendel aan dat ze op dit moment maar een beperkt aantal leerlingen met GEP goed kunnen begeleiden. Ook zeggen ze dat in principe alle leerkrachten aan de slag moeten met GEP van leerlingen in de klas. De bevindingen laten zien dat de coaching en begeleiding niet alleen moet worden gezocht in de bij- en nascholing op het terrein van lesgeven aan leerlingen met GEP. Leerkrachten van de Schapendel vinden in de helft van de gevallen

dat er voldoende aandacht is voor bij- en nascholing. Leerkrachten op de Schapendel zeggen vooral behoefte te hebben aan een (gedrags-) specialist op school ter ondersteuning van leerlingen met GEP. Ook vinden zij dat er meer tijd vrij gemaakt moet worden om leerlingen met GEP te kunnen bespreken.

Aanbevelingen:

Leerkrachten van de Schapendel geven in de meeste gevallen aan dat ze tevreden zijn over hun eigen vaardigheden. Bij de volgende vaardigheden voelen leerkrachten van de Schapendel zich in hoge mate vaardig:

- het signaleren van gedrags- en emotionele problemen (GEP) bij leerlingen;
- het verzorgen van een goed klassenmanagement;
- het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen;
- het creëren van een veilig klassenklimaat, ook als leerlingen met GEP in de groep zitten.

In onderzoek van Smeets e.a. (2007) geven leerkrachten aan tevreden te zijn over hun competenties in de omgang met leerlingen met extra of speciale zorgbehoeften. Hieruit blijkt dat leerkrachten vooral pedagogisch georiënteerd zijn en minder op inhoudelijk-onderwijskundig gebied. Er blijkt onvoldoende aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van zorgleerlingen, in dit geval leerlingen met gedragsproblemen (van Wieringen & van der Rest, 2010). Verder blijkt volgens van Wieringen en van der Rest (2010) dat leerkrachten nuttige interventies gebruiken, maar dat deze onvoldoende zijn om bij bepaalde problematiek gedragsveranderingen tot stand te laten komen. Verder wordt er geconstateerd dat leerkrachten weinig specifieke deskundigheid hebben in de omgang met, en aanpak van leerlingen met gedragsproblemen.

Volgens Reumerman (2010) komen leerkrachten vaardigheden tekort om gedragsvraagstukken op te lossen en daardoor het gedragsprobleem. Een goede samenhang tussen school- en klasniveau helpt om een goed klassenmanagement in de praktijk te brengen. Hierbij kan gedacht worden aan het stellen van heldere en duidelijke doelen, een goed samengesteld curriculum, veel instructietijd en integrale kwaliteitszorg.

Specifieke aanbevelingen voor basisschool de Schapendel:

- Meer tijd om zorgleerlingen te bespreken. Als het gaat om leerlingen met GEP kan dit eventueel met de gedragspecialist.
- Meer aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, in het bijzonder leerlingen met GEP, in de vorm van opbrengstgericht werken. Denk hierbij ook aan het stellen van heldere en duidelijke doelen, een goed samengesteld curriculum, veel instructietijd en integrale kwaliteitszorg.
- Invoeren van leerlingbesprekingen, waarbij leerkrachten van de Schapendel een leerling met een bepaalde hulpvraag kunnen inbrengen. Na overleg met de (gedrags-) specialist kunnen interventies worden gekozen die aansluiten bij de problematiek van de leerling met de specifieke hulpvraag.
- Professionaliseren van leerkrachten op basisschool de Schapendel. De professionalisering moet echter genoemde kenmerken van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) bevatten om leerkrachten effectief kennis en vaardigheden bij te brengen.

Onderzoeksvraag 3:

Voldoet de huidige zorgstructuur of verdient deze aanpassingen?

Leerkrachten van de zes onderzoeksscholen is gevraagd een cijfer te geven voor de huidige zorgstructuur. De beoordeling van de zorgstructuur van de scholen voor ondersteuning van leerlingen met GEP heeft met gemiddeld een 6.1 de hoogste beoordeling. Leerkrachten op de Schapendel hebben dit onderdeel van de zorgstructuur beoordeeld met een 7. De beoordeling van de zorgstructuur van de scholen voor deskundigheidsbevordering en bijscholing van leraren heeft met gemiddeld een 5.7 de laagste beoordeling. De Schapendel heeft hierbij een score van 6.7. Gezien de hoogte en de spreiding van de cijfers vindt een deel van de leerkrachten dat er ruimte is voor aanpassingen binnen de zorgstructuur.

Aanbevelingen:

De Onderwijsraad (2010) spreekt van het aanpassen c.q. het versterken van de zorgstructuur als een van de aanbevelingen om gedragsproblemen binnen scholen te verminderen. Een gelaagde zorgstructuur door middel van het aanbrenge van verschillende niveaus in de zorgstructuur is volgens de Onderwijsraad (2010) aan te bevelen. Een gelaagde zorgstructuur kan bestaan uit basiszorg, waar onderwijs wordt aangeboden aan alle leerlingen met een helder pedagogisch-didactisch klimaat waarin gewenst gedrag wordt vastgesteld, geoefend en beloond. Deze basiszorg zal voor het overgrote deel van de leerlingen (ongeveer 80%) voldoende zijn, al hangt dit wel af van de leerlingpopulatie.

De school heeft vervolgens de keus om een of meer aanvullende zorgarrangementen te ontwikkelen voor leerlingen (ongeveer 15%) die niet voldoende hebben aan de basiszorg. Deze ondersteuning kan geboden worden door de leraar zelf, eventueel met de steun van een gedragsdeskundige of coach. De ondersteuning zal vooral bestaan uit intensivering van de algemene pedagogische aanpak. Hierbij gaat het om oplossingsgerichte zorg die wordt geboden aan leerlingen met specifieke gedragsproblemen. Dit is noodzakelijk wil een kind tot prestaties komen. Eventueel kunnen er hulpscholen, die ervaring hebben opgedaan met gedragsbeïnvloeding, worden ingeroepen. Met deze expertise die deze scholen hebben opgedaan, kunnen andere leerkrachten gecoacht worden in het werken aan gedragsverbeteringen in de klas en op school.

Voor een klein deel van de leerlingen waar de zorgarrangementen niet voldoende steun bieden kan de hulp van externe deskundigen worden ingeroepen. Ideaal is in dit geval een structurele samenwerking met externe deskundigen, zoals bijvoorbeeld Jeugdzorg (van Wieringen & van der Rest, 2010).

Specifieke aanbevelingen voor basisschool de Schapendel:

- Herinrichten van de Zorg Advies Teams (ZAT's). Op dit moment zijn er een aantal keer per jaar bijeenkomsten van het ZAT, waarbij een groot deel van de Noordwijkse scholen vertegenwoordigd zijn. Denk hierbij aan intern begeleiders, GGD, Centrum Jeugd en Gezin, de schoolarts, naschoolse opvang, Jeugdmaatschappelijk werk, Jeugdzorg en de leerplichtambtenaar. Door een herinrichting van het ZAT Duin en Bollenstreek, waarin de Schapendel is ondergebracht, kan de school naar wens hulp inschakelen. Nu blijkt vaak de drempel nog te hoog om een leerling met een specifieke hulpvraag in te brengen. Bovendien is in de huidige vorm de specifieke hulp niet afgestemd op de leerling, omdat alle organisaties bij elke bijeenkomst aanwezig zijn, ongeacht de hulpvraag. Bij de herinrichting zou het vooral verstandig zijn het ZAT wel bovenschools te organiseren, maar decentraal te laten functioneren, als onderdeel en versterking van het zorgteam en de zorgstructuur van de school zelf.

- Leerkrachten op de Schapendel geven aan dat ze voldoende vaardig zijn in het signaleren van gedrags- en emotionele problemen bij leerlingen. Het handelen naar een leerling met GEP levert echter nog problemen op. Op dit moment wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst van VolgInstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling (VISEON), onderdeel van het CITO Leerlingvolgsysteem (CITO LVS). Deze vragenlijst helpt bij het signaleren van leerlingen met GEP, maar biedt nauwelijks handelingssuggesties. Wel zijn de vragen lastig te interpreteren voor leerkracht en leerling. Een nieuw signaleringsinstrument voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op de Schapendel is aan te bevelen. Aan de hand van het nieuwe signaleringsinstrument kan er een plan worden gemaakt voor het verder handelen naar leerlingen met GEP. Hierbij kan worden gedacht aan een groepsbespreking met de gedragsspecialist op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

Onderzoeksvraag 4:

Welke aanbevelingen kunnen er in het verlengde van antwoorden op bovenstaande vragen gedaan worden voor het professionaliseringsplan van basisschool de Schapendel?

Leerkrachten van de Schapendel hebben in de helft van de gevallen aangegeven behoefte te hebben aan meer teamgerichte bijscholing over het onderwijs aan leerlingen met GEP. Dit geldt ook voor de behoefte aan individuele bijscholing over hoe om te gaan met GEP in het onderwijs.

Aanbevelingen:

Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) spreken over een aantal kenmerken van professionaliseringsinterventies. Focus op vakinhoud en vakdidactiek moeten gerelateerd zijn aan de dagelijkse lespraktijk en betrekking hebben op vakinhoud, vakdidactiek en/of leren van leerlingen voor dat specifieke vak. Ook wordt er door Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) gesproken over dat een te hoge werkdruk vaak wordt aangehaald als probleem in het kader van professionalisering. Verder wordt het belang van leiderschap of het creëren van een professioneel leergemeenschap aangehaald als belangrijke randvoorwaarden wil een professionaliseringstraject succesvol en blijvend zijn.

Specifieke aanbevelingen voor basisschool de Schapendel:

- Tijdens de functioneringsgesprekken kan er samen met de directie gekeken worden waar de leerkracht zich verder in wil professionaliseren. Ook kunnen er tijdens dit gesprek suggesties vanuit de directie naar voren komen. Hierbij kan rekening gehouden worden met de SBL-competenties waar een leerkracht dan wel of niet over beschikt. Het gaat bij professionalisering om een goede balans en match tussen wensen/doelen vanuit de beoogde schoolontwikkeling enerzijds en professionele en persoonlijke behoeften van individuele medewerkers anderzijds.
- Een aantal keer per jaar vindt er een studiedag plaats op de Schapendel. Deze vorm van teamscholing kan gericht zijn op actuele gebeurtenissen. Nu is het vaak zo dat een studiedag ruim van te voren wordt gepland en niet altijd actueel en/of de inhoud niet gekoppeld is aan de dagelijkse praktijk, waardoor leerkrachten niet altijd gemotiveerd zijn om actief deel te nemen aan deze vorm van professionaliseren.
- Scholing dient gericht te zijn op het aanleren van vaardigheden maar ook op het benutten van bestaande hulpbronnen (intern en extern) en team- en schoolontwikkeling. Een aantal keer per jaar heeft een leerkracht op de Schapendel een mogelijkheid om een nascholingscursus te volgen. In sommige gevallen is de expertise op het betreffende onderwerp al in huis, die bijvoorbeeld door collegiale consultatie binnen het eigen team ingezet en gedeeld kan worden.

Tot slot

De discussies omtrent Passend onderwijs zijn nog lang niet afgesloten. Dit onderzoek heeft als doelstelling het inzicht vergroten in welke gedragsvraagstukken leerkrachten tegenkomen, welke ondersteuning zij nodig hebben en missen en welke competenties zij zeggen verder te moeten ontwikkelen. Dit onderzoek geeft aanknopingspunten voor verbetering van de zorgstructuur op de Schapendel en de ondersteuning en professionalisering van leerkrachten in het bijzonder.

De onderzoeksresultaten kunnen gepresenteerd worden in een teamvergadering, dit zal echter volgend schooljaar pas plaatsvinden. Gezamenlijk kunnen na de presentaties conclusies worden getrokken en ook kan bekeken worden welke aanbevelingen uitwerking verdienen en in de praktijk geïmplementeerd kunnen worden.

8 Literatuur

- Baars, A., Tanja, B. v., Broersen, A., Hees, M. v., Jacobs, H., Kant, H. v., . . . Touw, H. (2009). *De professional - passend - in de spiegel*. Tijdschrift voor orthopedagogiek.
- Bekkers, P. d., Noordegraaf, P. d., Waslander, P. d., & Wit, d. B. (2011). Passen onderwijs - Passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs. *Den Haag: Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs*.
- Claasen, W., de Bruïne, E. d., Schuman, H., Siemons, H., & Velthooven, B. v. (2010). *Inclusief bekwaam. Antwerpen - Apeldoorn: LEOZ & Garant-Uitgevers n.v.*
- Dam, P. d., & Rest, D. A. (2011). *Passend onderwijs voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte. Den Haag: Onderwijsraad.*
- ECPO, Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs. (2011). *Op weg naar passend onderwijs 3 ervaringen en lessen voor de toekomst. Den Haag: Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs.*
- ECPO, Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs;. (2011). *Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Utrecht: Oberon.*
- Ellis, S., Tod, P. J., & Graham-Matheson, L. (2008). *SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND INCLUSION: Reflection and Renewal. Birmingham, United Kingdom: National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers.*
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom. United States: Institute of education science.*
- Excellente leraren als inspirerend voorbeeld. (2011). *Den-Haag: Onderwijsraad.*
- Goei, D. S., & Kleijnen, D. R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen". Zwolle: Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, Christelijke Hogeschool Windesheim.*
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.*
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. Auckland: University of Auckland, Australian Council for Educational Research.*
- Ludeke, W. (2012). *Referentiekader passend onderwijs. Utrecht: PO-Raad, VO-Raad, AOC Raad, MBO Raad.*
- Marzano, R. J. (2009). *Wat werkt op school Research in actie. Vlissingen: Bazalt.*
- Minne, B., Webbink, D., & Wiel, H. v. (2009). *Zorg om zorgleerlingen Een blik op beleid, aantal en kosten van jonge zorgleerlingen. Den Haag: CPB.*
- Mooij, p. d., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.*
- National Council for Special Education, NCSE. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. ICEP Europe.*
- Reumerman, R. (2010). *Expertleerkrachten in de omgang met probleemgedrag. Amsterdam: Department of Child Development and Education.*
- Rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs. (2012, juni 21). *Opgehaald van Rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>*
- Smeets, E., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs. Nijmegen: ITS - Raboud Universiteit.*
- Smeets, E., Veen, . I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.*
- Sophia Stichting Voorhout. (2011). *Schoolplan 2011-2015 Basisschool de Schapendel. Voorhout: Sophia Stichting.*
- Steenhoven, P. v., & Veen, D. v. (2010). *Leerlingenzorg, zorgteams en ZAT's in het primair onderwijs. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut, Onderwijs en Jeugdzorg.*
- Steenhoven, P. v., & Veen, D. v. (2011). *Zorg in en om de school - hoofdbevindingen Zorg- en adviesteam in kort bestek. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.*
- Touw, H., & Beukering, T. v. (2009). *Professional in de spiegel: achtergronden. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 453-460.*

- Veen a, I. v., Smeets, E., & Derriks, M. (2009, mei 1). Children with special educational needs in the Netherlands. *Opgehaald van UVA Univeriteitsbibliotheek:*
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881003588147>
- Veen, K. v., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren, een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. *ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.*
- Wieringen, A. v., & Rest, A. v. (2010). De school en leerlingen met gedragsproblemen. *Den Haag: Onderwijsraad.*
- Wildeboer, T. (2000). De ontwikkelingslijnen en -velden binnen het BAS-project. *Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.*
- Wisman, R. (2010). *Probleemleerlingen bestaan niet.* het Onderwijsblad .
- Wolf, K. v., & Beukering, T. v. (2009). Gedragsproblemen in scholen. *Leuven: ACCO.*

9 Bijlagen

Bijlage 1: Uitnodiging leerkrachten voor het invullen van casusbeschrijvingen.

Voor de email: (onderwerp: Ik heb jouw hulp nodig!)

Dag (op naam),

Voor mijn studie (masteropleiding speciaal onderwijs/SEN) doe ik een onderzoek naar **Gedrags- en emotionele problemen van leerlingen en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten in de omgang met deze leerlingen in het onderwijs**. Met de boeken die hierover zijn volgeschreven kun je veel kanten vullen. Moeilijker is het echter om inzicht te krijgen in waar docenten praktisch gesproken zelf tegen aan lopen en wat hen bezig houdt in het onderwijs aan deze leerlingen.

Om hier meer greep op te krijgen vraag ik jouw ondersteuning. Concreet vraag ik jou twee situaties te beschrijven waarin jij zelf handelingsverlegenheid hebt ervaren of een gevoel van ontevredenheid, vastlopen of geen vooruitgang zien bij het geven van onderwijs aan deze leerlingen. Naar aanleiding daarvan stel ik enkele korte vragen. Je helpt mij hier enorm mee! Op basis hiervan ga ik verder met het onderzoek en bestudeer ik breder en dieper waaraan docenten in het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en emotionele problemen behoefte hebben. Ik zal jou op een later tijdstip op de hoogte stellen van mijn bevindingen.

Jouw bijdrage verwerk ik anoniem. Er zijn geen goede of foute antwoorden; eventuele namen van kinderen e.d. zal ik veranderen. Het gaat mij om waar jij en andere docenten over nadenken en tegen aan lopen; om wat er wordt gezegd, niet om wie wat heeft gezegd.

Ik hoop van harte dat je mee wilt werken. In de bijlage bij deze mail kun je jouw reactie invullen.

Denk even goed na over de situaties en vragen, en mail me jouw reactie dan s. v. p. terug. Het geheel kost je denk ik 20 minuten. Graag voor 31 maart.

Nogmaals dank en met collegiale groet,

Cees, leerkracht groep 8.

Casusomschrijvingen

Beschrijf svp twee casussen/situaties waarin jij zelf de afgelopen periode handelingsverlegenheid hebt ervaren of een gevoel van ontevredenheid, vastlopen of te weinig vooruitgang hebt zien bij het geven van onderwijs aan leerlingen met gedrags- of emotionele problemen. Wees svp zo concreet mogelijk!

- Beschrijf de situatie(s) zo concreet mogelijk door relevante informatie te verschaffen over de betrokken leerling(en) en eventuele knelpunten, over jouw handelen en waarover je je zorgen maakte e.d.
- Welke ondersteuning je hierbij hebt gemist.
- Zie je in deze casus voor jezelf een ontwikkelpunt, zo ja licht toe.

Casus 1

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

[Denk hierbij aan een leerling en situaties van handelingsverlegenheid in het lesgeven aan leerlingen met gedrags- of emotionele problemen. Waarover heb je bij deze leerling(en) en zijn/haar/hun gedrag zitten nadenken? Wat maakte het onderwijs aan deze leerling(en) zo moeilijk of ingewikkeld? Geef svp concrete voorbeelden.]

<10 tot 20 regels>

.....

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

<Circa 5 regels>

.....

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

< Circa 5 tot 10 regels>

.....

Respondent 01

Respondent 01 Casus 001

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

[Denk hierbij aan een leerling en situaties van handelingsverlegenheid in het lesgeven aan leerlingen met gedrags- of emotionele problemen. Waarover heb je bij deze leerling(en) en zijn/haar/hun gedrag zitten nadenken? Wat maakte het onderwijs aan deze leerling(en) zo moeilijk of ingewikkeld? Geef svp concrete voorbeelden.]

In mijn groep 5 zit een jongen en ik heb problemen met zijn gedrag. Hij heeft moeite om zich te concentreren en hij leidt andere leerlingen af. Dit doet hij bijvoorbeeld door geluidjes te maken (klikgeluidjes/neuriën), zijn pen expres te laten vallen, een gekke bek trekken enz. Andere kinderen vinden dit vervelend. Als ik hier iets van zeg, stopt hij even, maar gaat even later weer door. Het pakken van zijn spullen kost veel tijd en hij raakt vaak zijn spullen kwijt. Hij zit vaak te dromen.

Mijn probleem met het gedrag van deze jongen is dat ik geen ingang bij hem heb en dat ik maar even bij hem doordring.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Ik heb met andere leerkrachten over hem gesproken, hij is geobserveerd. Er zijn wat tips uitgekomen, maar het gaat nog niet perfect. Ik heb geen ondersteuning gemist. .

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Ik moet zijn gedrag meer loslaten. Ik erger mij aan zijn gedrag en trek het me te veel aan. Hierdoor kost het mij meer energie en dit versterkt zijn gedrag. Ik merk wel dat als ik hem negeer, het wel soepeler verloopt.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 4 jaar

Groepsniveau: groep 5

Leerjaar: 2011/2012

Casus 2 Respondent 01Casus 002

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Ik wilde een les rekenen geven, het ging over handig rekenen tot 100. Van tevoren had ik de les doorgenomen en gekeken wat ik de kinderen wilde leren. Het smartboard stond op de site van wereld in getallen. Ik begon zoals gebruikelijk met mijn instructie en toen ik klaar was, begrepen de leerlingen dit. Ik zette de pagina op het smartboard waarop de structuur van de les te zien was (wie op de computers, wie aan de instructietafel, wat te maken, wat als je klaar bent). Ik was echter vergeten aan te passen wat de leerlingen moesten maken en wie aan de instructietafel moest komen werken. Wat ik namelijk net gezegd had, werd door het smartboard in twijfel getrokken. De groep reageerde hierop door elkaar te roepen: 'wat moeten we nu doen' en er kwamen teveel kinderen naar de instructietafel. Er ontstond een rommelige situatie. Het duurde ongeveer 5 minuten voordat er weer rust was in de groep.

Bij mij wekte dit een gevoel van ontevredenheid op.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Geen.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja licht svp toe.

Ja, organisatie. Als ik van tevoren beter had gekeken naar de structuur van de les, dan was er voor de leerlingen geen onzekerheid geweest en was de onrust voorkomen.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 4 jaar

Groepsniveau: Groep 3/4

Leerjaar: 2011/2012

Respondent 02

Casus 003 Respondent 02

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Maartje is het oudste kind uit een eenoudergezin met veel problemen. Moeder krijgt ondersteuning bij financiële, geestelijke en praktische zaken, maar kan haar 3 kinderen niet de geborgenheid geven die ze nodig hebben. Maartje lijkt wel intelligent genoeg te zijn om te kunnen leren, maar scoort op alle vakken onvoldoende. Alleen geschiedenis en natuur vindt ze leuke vakken en daar kan ze ook leuk over vertellen. Ik heb het gevoel dat haar hoofd zo vol zit met problemen van thuis, waardoor er geen ruimte is voor andere zaken zoals leren. Ze voelt zich ook duidelijk verantwoordelijk voor haar moeder.

In het derde schooljaar bij ons ging ze ook naar een soort opvang na schooltijd om beter om te leren gaan met andere kinderen en om haar driftbuien te leren reguleren.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Maartje heeft 3 jaar bij ons op school gezeten en ondanks alle handelingsplannen etc. was er geen vooruitgang. Ik denk dat een kind als Maartje er meer bij gebaat zou zijn als er meer tijd voor het emotionele aspect zou zijn. Op school zou je dan eigenlijk als leerkracht elke dag regelmatig de tijd moeten hebben om even alleen met haar te praten of dingen aan te leren in een 1-op-1 situatie. Voor die ondersteuning heb je eigenlijk een klassenassistente nodig, die ik dus gemist heb.

Daarnaast denk ik dat als de gezinssituatie niet verbetert, er stappen ondernomen moeten worden, voordat alle kinderen zodanig beschadigd zijn, dat er niets meer mee te beginnen is.

Beslissingen over het gezin worden echter door andere instanties genomen.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Ik heb heel veel aandacht besteed aan M., maar had desondanks altijd het gevoel dat ik haar niet voldoende kon bieden wat zij nodig had. Bovendien zit je ook nog met je andere leerlingen uit de klas die ook aandacht nodig hebben. Ik denk dat je bij leerlingen met soortgelijke problemen zo snel mogelijk aan de bel moet gaan trekken bij instanties, omdat de schade alleen maar groter wordt als je te lang zelf wilt 'dokteren'.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring: 25 jaar

Groepsniveau: groep 4

Leerjaar: 2011/2012

Respondent 03

Casus 4 Respondent 03 Casus 004

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Spaans meisje 6 jaar, sinds augustus 2010 in Nederland. Zij heeft veel hulp op het gebied van de Nederlandse taal en voorschothandhaving. Dit houdt in dat ze een 'voorschot' krijgt op haar leesontwikkeling, zodat ze met meer zelfvertrouwen kan beginnen aan groep 3. Zij kan zich goed verstaanbaar maken en weet prima wat zij wil. Zij vertoont onaangenaam gedrag naar de andere kinderen in de klas en tijdens de overblijf (plagen, slaan, etc). Haar werkhouding is onvoldoende. Haar resultaten vallen tegen, ondanks alle extra hulp en aandacht.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Observatie van een professional met daarop volgend een gesprek met eventueel handreikingen. De gesprekken hebben meerdere malen plaatsgevonden (heel prettig), maar ik denk dat deze nog effectiever zijn als de gedragsspecialist ook daadwerkelijk gezien heeft wat er gebeurt in de klas. Mijn gedrag kan natuurlijk ook bepalend zijn voor de reactie/werkhouding van de leerling.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Eerder met een duidelijke vraagstelling naar de gedragsspecialist gaan.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 16 jaar

Groepsniveau: groep 1/2

Leerjaar: 2011/2012

Casus 005 Respondent 03

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Jongen in groep 5. Clownesk gedrag, brutaal. Hij zoekt de oorzaak niet bij zichzelf, de anderen hebben het gedaan. De werkhouding is onvoldoende. Hij is vaak ook heel verrassend wat betreft datgene wat hij weet op verschillende vakgebieden.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Observatie van een professional met daarop volgend een gesprek met eventueel handreikingen. De gesprekken hebben meerdere malen plaatsgevonden (heel prettig), maar ik denk dat deze nog effectiever zijn als de gedragsspecialist ook daadwerkelijk gezien heeft wat er gebeurt in de klas. Mijn gedrag kan natuurlijk ook bepalend zijn voor de reactie/werkhouding van de leerling.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Eerder met een duidelijke vraagstelling naar de gedragsspecialist gaan.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 16 jaar

Groepsniveau: groep 5

Leerjaar: 2011/2012

Respondent 04

Casus 006 Respondent 04

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Een kind in de klas roept vaak antwoorden, zit vaak omgedraaid, zoekt steeds contacten met andere klasgenoten. Wanneer je hem op zijn gedrag aanspreekt ontkent hij, neemt geen verantwoordelijkheid en blijft hij je lachend aankijken. Hij heeft inmiddels gesprekjes gehad, ondersteunende kaartjes op de bank, complimentjes voor goed gedrag, gesprek met ouders over zijn houding.

Er zijn momenten van verbetering. Per dag zijn er diverse momenten waarop hij terugvalt in zijn gedrag.

Zijn lacherige houding, ook hierover is met hem gesproken, geeft me irritatie.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Nee

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

De irritatie die hij bij mij oproept is een ontwikkelpunt. Deze is uiteraard niet persoonlijk bedoeld, echter

het is een motivatie om te zoeken naar andere mogelijkheden om dit kind anders te zien, en-of te benaderen. Hoe weet ik nog niet.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 24 jaar

Groepsniveau: groep 5

Leerjaar: 2011/2012

Casus 007 respondent 04

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Een kind in de klas is vrij rustig kind. Hij is erg gevoelig, doet het redelijk goed in de groep. Hij heeft de gewoonte ontwikkeld om regelmatig met zijn handen te wapperen. Het lijkt een soort zenuwtrekje. Het ziet er raar uit. De andere kinderen reageren er niet op. Het hoort een beetje bij hem. Zijn ouders maken zich er wel zorgen over. Ik eigenlijk ook wel een beetje. Hij komt er nu goed mee weg. Niemand stoort zich eraan. Ik vraag me echter wel af of en wanneer hij dit kan afleren. Kan ik hem hierbij helpen of moet ik het laten.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Ik zou hier wel een gesprek over willen hebben. Binnen de school zou ik niet goed weten met wie. Een fysiotherapeut misschien of psycholoog. Het heeft geen invloed lijkt het op zijn leermogelijkheden of prestaties.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Zijn handelingen intrigeren mij, ik stoort me er niet aan. Kun je als leerkracht hier iets in betekenen en is dat wel wenselijk.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 24 jaar

Groepsniveau: groep 5

Leerjaar: 2011/2012

Respondent 05

Casus 008 Respondent 05

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Suzanne is pas sinds januari bij ons op school. Ouders zijn recent gescheiden, ze mist haar vader die door onregelmatige diensten niet veel in beeld is. Moeder heeft haar handen vol aan twee jongere broertjes.

In de klas is Suzanne snel afgeleid, moeilijk te motiveren, en snel ontmoedigd. Ze vraagt veel aandacht en hulp bij het maken van haar werk. Ze laat zien dat ze het wel kan maar veel bevestiging nodig heeft, en dan nog niet in staat is haar werk binnen de gestelde tijd af te krijgen. Ze heeft veel ruzies met klasgenoten. Ze voelt dat ze overal de schuld van krijgt, er gebeurt ook veel waar zij bij betrokken is. Ook bij mij wekt haar gedrag irritatie op.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Ik mis ondersteuning misschien in vorm van observatie of feedback met betrekking tot mijn leerkracht gedrag, en wellicht observatie van haar interactie met andere kinderen.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Ik probeer Suzanne met extra aandacht, contactmomenten door de dag, en verlengde instructie/begeleiding te helpen, maar heb daarbij soms het gevoel dat ze daardoor in haar werkhouding erg afhankelijk blijft.

Ik merk dat gedurende de dag mijn lontje steeds korter wordt, en dat ik toch soms mijn geduld verlies.

Daar heb ik natuurlijk onmiddellijk spijt van, en ik ben bang dat het ten koste van haar vertrouwen in mij gaat. Ik zou graag op meer effectieve wijze met haar om kunnen gaan, situaties vóór blijven en positieve aandacht voorop stellen.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 13 jaar

Groepsniveau: groep 4

Leerjaar: 2011/2012

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Desiree is een zeer beweeglijk, uitgelaten meisje, meestal vrolijk en vaak gezellig. In mijn optiek heeft ze ADHD al is dat niet bespreekbaar met ouders. Door haar nadrukkelijke aanwezigheid, ze kan niet stil werken, stoort ze de andere kinderen te veel te vaak. Ook heeft ze moeite met haar concentratie, ze kan haar aandacht moeilijk bij haar werk houden en krijgt daardoor zelf de indruk dat ze 'het niet kan'. Vraagt hierbij dus veel aandacht van de leerkracht. Er zijn dagen dat er niets uit haar handen komt.

Op zulke dagen neemt ze niets van de leerkracht aan, gaat in alle mogelijke situaties steigeren. Aan de instructietafel werken is moeilijk voor haar, ze is dan te veel bezig met de andere kinderen. Ze wekt met haar drukke gedrag en onwil/onmacht om zelfstandig te werken veel irritatie op. Op de gang werken vind ik geen optie, dan zit ze hele dagen op de gang.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Ten eerste de ondersteuning van de ouders, onderzoek was hierdoor niet mogelijk. Ook handvaten hoe meer positief met haar om te gaan. Observatie van haar gedrag en mijn eigen reactie daarop zou geholpen kunnen hebben.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Heel algemeen: hoe om te gaan met sociaal onwenselijk gedrag.

Specifiek: Hoe krijg ik meer inzicht in de gedachtegang van een kind met storend/irritant gedrag.

Kindgesprekken leverden niet veel op, oudergesprekken ook niet.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 13 jaar

Groepsniveau: groep 4

Leerjaar: 2010/2011

Respondent 06

Casus 010

R06

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Vorig jaar kwam er een meisje bij mij in de klas met een traumatische ervaring. Moeder is meerdere keren mishandeld door vader. Saar heeft dit gezien en waarschijnlijk is zij zelf ook mishandeld. Ze heeft erge dingen gezien. Ze heeft nu ook een soort van angst voor mannen. Haar biologische vader is nu overleden en moeder heeft een nieuwe vriend. Wel ziet ze opa en oma nog van vaderskant, en die praten op haar in dat pappa een goed mens was etc. Daarnaast is het ook nog eens een tenger meisje met kinderanorexia en slecht werkende nieren. Het werk van groep 3 was ook allemaal erg moeilijk voor haar. Ik had nog niet eerder een leerling met een traumatische ervaring in de klas gehad.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Ik had geen idee of je kinderen met een traumatische ervaring moest benaderen. Moet dit anders of moet je doen alsof er niks aan de hand is? Moet je speciale kindgesprekken voeren zodat het kind erover kan praten? Moet je er juist niet over beginnen omdat het anders allemaal weer bovenkomt? Tips en manieren om met getraumatiseerde kinderen om te gaan waren fijn geweest. Daarnaast vroeg ik mij altijd af of de moeite die ze had met het werk van groep 3 kwam omdat ze het moeilijk vond, of omdat het trauma ermee te maken had. Moest ze haar werk dan wel afhebben of niet? Dat vond ik altijd lastig.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Wij hebben veel met ouders gesproken. Moeder was heel open. De volgende keer denk ik dat ik zelf in literatuur of op het web informatie ga zoeken. Dit meisje kwam vrij onverwachts en richting eind van het jaar in de klas, waardoor ik mij niet heel erg heb kunnen verdiepen in kinderen met een traumatische ervaring.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 9 jaar

Groepsniveau: groep 3

Leerjaar: 2010/2011

Casus 011 R06

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Vorig jaar zat er een heel stil meisje bij mij in de klas. Ze fantaseerde veel. Als ze iets vertelde, waren het erg sterke verhalen die bijna niet waar konden zijn. Ik vond het lastig om hiermee om te gaan. Het zijn nog jonge kinderen, dat wel en bij kleuters was ik het ook gewend, maar bij kinderen in groep 3... In de klas stak ze haar vinger bijna niet op. Als ze dan toch een beurt kreeg zei ze dat ze het niet wist. Na de Cito toetsen kwam ik erachter dat ze eigenlijk heel erg slim was en hoog scoorde! Ik was erg verbaasd. Ze liet in de klas niks van zich horen! Ook was het geen snelle werker, wat je toch best vaak ziet bij kinderen waarbij het allemaal erg makkelijk gaat. Hierdoor liet ik haar ook geen werkjes overslaan. Hierdoor kwam ze ook niet toe aan moeilijkere opdrachten, die ze achteraf best had gekund. Door haar fantasie en haar werktempo heb ik haar heel anders ingeschat.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Hoe om te gaan met kinderen die veel fantaseren, terwijl ze tijdens klassikale instructies niet meedoen en geen antwoord kunnen geven op vragen van de leerkracht? Hoe kom ik als leerkracht dan achter haar waren intelligentie, zonder te hoeven wachten op Cito toetsen? Maar misschien had de IB'er aanzet kunnen geven om deze leerling beter te doorgronden? Dit heb ik echter niet aan haar gevraagd.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Stille kinderen houd ik nu op een of andere manier beter in de gaten. Als ik twijfel of dit kind misschien meer weet dan ik denk, zou ik in een 1 op 1 situatie gaan werken om te kijken of deze leerling inderdaad dan wel laat zien wat ze zou kunnen. Ook kinderen die zeggen dat ze dingen niet weten geef ik nu vaker wat meer tijd. Of wacht ik tot ze antwoord geven. Vaak weten ze het dan toch! Kinderen die niet snel hun werk afhebben, kunnen het werk wel heel goed snappen!

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 9 jaar

Groepsniveau: groep 3

Leerjaar: 2010/2011

Hartelijk dank voor het invullen, wil je zo vriendelijk zijn dit bestand op te slaan en de ingevulde versie naar mij terug te mailen.

Respondent 07

Casus 012 R07

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Anton is nu een jaar op school. Op de wendagen heeft hij heel veel gehuild omdat hij zijn moeder miste, dit vertelde hij en later zei hij ook dat hij zijn broer miste.

Toen hij 4 jaar was ging het gelukkig steeds beter en hij komt iedere dag vrolijk naar school.

Hij vraagt dan wel iedere dag aandacht door bijvoorbeeld te zeggen: voel eens aan mijn koude handen. Dit had ik namelijk een keer gezegd en vond hij duidelijk erg leuk. Hij gaat dan voor me staan zodat je hem ook niet kunt negeren. Als we aan het werk zijn en ik een compliment geef aan een kind dat naast hem zit zegt hij direct: en ik dan, vind je het van mij ook mooi. Tijdens het eten en drinken komt hij me iedere dag een elastiekje brengen, zat om de beker en koek en zegt dan: lief van mij toch dat je dit van mij krijgt? Gelukkig heb ik heel veel geduld, maar op een gegeven moment neger ik het elastiekjesgebeuren een beetje en zeg dan alleen dank je wel en leg het daar maar neer. Iets maken vindt hij erg moeilijk en geeft dit ook aan, ik zeg dan altijd probeer het maar want volgens mij lukt dit wel of kan jij dit wel.

Het liefst speelt hij met clicks, een constructiespel aan tafel. Teken en is ook moeilijk voor hem, het is nog meer krassen. Als hij het nog een keer probeert blijft het hetzelfde, dus hij kan echt niet beter.

Vanaf december is hij gaan voetballen als we buitenspelen, voor die tijd zat hij op de fiets en kwam dan heel veel naar me toe om iets te vertellen of gewoon bij me te zijn. Op een gegeven moment ook tegen hem gezegd dat hij echt moest gaan fietsen en dat hij een poosje niet mocht komen. Sinds hij voetbalt zie ik hem eigenlijk niet meer en hij is vrolijk op het plein. Het bewegen is nu ook wel verbeterd.

Anton vraagt nog steeds veel aandacht op momenten dat ik hem dat niet kan geven.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Geen

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

-

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 31 jaar

Groepsniveau: groep 1/2

Leerjaar: 2011/2012

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Een jongen Fons: Hij kwam iedere dag binnen, ging voor me staan en zei dan: ik ben Fons. Hij kwijlde en het praten was niet altijd duidelijk. Bij het spelen speelde hij naast de kinderen, had ook geen contact als hij in de grote bouwhoek speelde. Leefde dan in zijn eigen wereld. Op een dag was hij aan tafel aan het verven en zijn blad viel op de grond, dit was voor hem geen probleem, hij ging gewoon op de grond verder.

In gesprekken met ouders bleek al snel dat ouders niet inzagen dat Fons een (te) grote ontwikkelingsachterstand had. Hij kreeg een hersenscan, de arts belde mij en gaf aan dat het op school wel moeilijk voor hem zou zijn. Hij is naar de schoolarts geweest en die zei dat het een kind was voor het ZMLK-onderwijs. Ouders waren boos, hij werd eerst geplaatst in een schakelklas, misschien zou het helpen als hij in een klein klasje zou zijn en later is hij toch op de Duinpieper gekomen, een school voor ZMLK.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

De ondersteuning van ouders heb ik gemist. Ouders konden/wilden niet inzien dat deze jongen beter af zou zijn op het ZMLK-onderwijs.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Eerder de hulp van de Internbegeleider of directie inschakelen als de gesprekken met ouders niet soepel verlopen.

D: Achtergrondinformatie

vrouw
Onderwijservaring 31 jaar
Groepsniveau: groep 1/2
Leerjaar: 2001/2002

Respondent 08

Casus 014 R08

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Leerling Lorenzo. Jongen in groep 6 (9 – 10 jaar) verstoorde met regelmaat de les: bewust en onbewust. Zorgde voor grote problemen als er een invaller voor de klas stond. Niet willen luisteren/brutaal. Soms resulteerde dit in grote frustratie bij de leerling (en leerkracht) Hij uitte zich verbaal en soms ook lichamelijk. Hij had veel aandacht nodig. Heeft in de loop van het jaar wel een band opgebouwd met de leerkracht, had ook vriendjes in de klas. Als leerkracht was het vooral moeilijk om te achterhalen wat hij op welk moment nodig had.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Kennis. Waar komt de boosheid bij hem vandaan? Wat zorgt ervoor dat hij op het ene moment woedend reageert, wat zorgt ervoor dat een aai over zijn bol een volgende keer wel genoeg is voor hem?

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Ik heb hier veel ervaring mee op gedaan en veel zelf van geleerd. Toch blijft bij mij de vraag spelen waar dit gedrag vandaan komt. Het blijft altijd een ontwikkelpunt; hoe ga je om met storend gedrag/woede aanvallen bij kinderen etc.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 8 jaar

Groepsniveau: groep 6

Leerjaar: 2011/2012

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Leerling Lisanne, een meisje in groep 6 (9-10 jaar). Dit meisje heeft al veel meegemaakt. Komt uit Ecuador, heeft daar ook gewoond. Moeder leeft niet meer (vermoord?), meisje woont nu met (Nederlandse) vader hier. Heeft eerst bij oma ingewoond. Dit meisje is in de klas regelmatig verdrietig. Ze vertelt dat dit door haar moeder komt, maar wil er verder niet over praten. Tijdens de lessen is hier niet veel van te merken, dit speelt vooral op vrije momenten (pauze, overblijven, kleedkamer gym etc.) Ze is moeilijk op te vrolijken. Het is lastig in gesprek te komen met deze leerling. De gesprekken blijven oppervlakkig.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Ik mis de kennis hoe te handelen bij deze leerling. Ik zou tips kunnen gebruiken om goed in gesprek te komen met deze leerling. Waar doe ik goed aan? Moet ik hier aandacht aan geven, of juist niet? Thuissituatie loopt ook niet soepel. Waar ga ik als leerkracht met mijn vragen heen?

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Absoluut, een leerpunt is bijvoorbeeld het voeren van gesprekken met kinderen.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 8 jaar

Groepsniveau: groep 6

Leerjaar: 2011/2012

Respondent 09

Casus 016

R09

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Het geven van onderwijs aan deze leerling was bijzonder ingewikkeld. Door problemen in thuissituatie was zij geblokkeerd. Ouders lagen in scheiding en hadden veel ruzie. Hier had ze veel last van, in de vorm van piekeren, waardoor zij niet optimaal tot leren kwam. De omgang met klasgenoten verliepen niet soepel. Ze had veel ruzie en ze mocht vaak niet met andere kinderen meespelen.

Als leerkracht was het balanceren tussen haar leerstof aan te bieden en zoveel mogelijk een op een werken – en – weten dat haar hele situatie niet makkelijk is en dat zij door de blokkade bijna niet tot leren komt. Maar wat moet je dan als leerkracht, die als baan heeft alle kinderen onderwijs te geven en steeds meer wordt afgerekend op resultaten.

Handelingsverlegenheid lag op het gebied:

Dit meisje weigerde af en toe het maken van de leerstof. Ik wist niet goed hoe ik hiermee om moest gaan. Gezien haar thuissituatie wist ik niet goed wat en op welke manier ik haar de leerstof moest aanbieden.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Dit meisje heeft een beschikking voor het speciaal (basis) onderwijs gekregen: Meer Handen In de Klas. Door middel van deze extra financiële middelen hebben wij dit meisje RT kunnen aanbieden. Ik zelf heb geen ondersteuning gemist.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Nee

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring 12 jaar

Groepsniveau: 5

Leerjaar: 2011/2012

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Ik heb nagedacht over hoe het komt dat hij zich zo gedraagt, veel gesprekken met hem gehouden. Deze jongen kon heel goed liegen, hoog bij laag volhouden dat hij iets niet gedaan had.

In de klas was hij druk, pestte kinderen en wilde alle aandacht hebben, die hij vroeg op negatieve manier.

Ik heb veel met hem gepraat over het waarom en hoe hij zijn gedrag zou kunnen ombuigen. Heb hem vaak even uit de klas gezet, zodat ik en de andere kinderen door konden gaan met de les.

Maar dit liet hem ogenschijnlijk onverschillig.

(Ik heb hem in groep 3 en groep 5 in de klas gehad, in groep 6 kreeg hij Ritalin en waren de meeste problemen opgelost.....)

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Gelukkig niets, directie was betrokken en gaf me steun, ook de ouders van dit kind hadden last van de situatie en vonden het ook erg vervelend. Ik heb dus geen ondersteuning gemist.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja licht svp toe.

Nee.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring: 12 jaar

Groepsniveau: 5

Leerjaar: 2010/2011

Respondent 10

Casus 018

R10

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Een leerling maakt met clownesk gedrag, opmerkingen in de klas. Deze opmerkingen gaan over het onderwerp school. Hij laat verschillende keren dingen vallen als: "Alles is toch stom op school." Op viseon (sociaal emotionele vragenlijst voor kinderen) scoort deze leerling een E (ver beneden gemiddeld) op alle fronten (contact leerlingen, contact leerkracht, zelfvertrouwen en schoolbeeld). In gesprek gaan met deze leerling levert mij op dat zijn moeder net bevallen is van een dochter. Verder laat de leerling niet veel los en geeft hij sociaal gewenste antwoorden. Op open vragen komt nauwelijks antwoord. Het gesprek heb ik op verschillende momenten gevoerd (lopen naar de gym, apart, tijdens het werk) Ook heb ik benoemd dat dit gewenste antwoorden zijn en ik toch graag een gesprek met de leerling wil. Het is erg lastig om bij deze leerling door te dringen. In de klas is hij beleefd (kan tegen stagiaires en invallers soms brutaal doen) Op momenten waar toezicht ontbreekt (of als hij denkt dat toezicht ontbreekt) laat hij storend gedrag zien)

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Ik mis de juiste vragen om bij deze leerling door te dringen. Ik mis de kennis om een goed gesprek met deze leerling te voeren.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja welk en licht dit svp kort toe.

Ik merk dat ik zelf niet goed tot de juiste vragen kom om dit gedrag te doorbreken. Hier zou ik mij meer in willen ontwikkelen.

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring: 7 jaar

Groepsniveau: 7

Leerjaar: 2011/2012

A: Beschrijf zo concreet mogelijk de situatie

Een leerling heeft ADHD en heeft hiervoor medicijnen. Ouders hebben voor deze leerling soepelere grenzen en keuren veel gedrag goed (onder het mom van... ADHD) In de klas vertoont hij bij mij geen opvallend gedrag. Bij een invaller gaat deze leerling de clown uithangen en weet opeens de afspraken niet meer. Ook tijdens de gym gaat deze leerling storend gedrag vertonen. Vooraf voer ik met deze leerling een gesprek over hoe zich te gedragen. Na afloop krijg ik van hem te horen dat het goed is gegaan. Bij doorvragen krijg ik ook te horen wat er goed is gegaan. Vraag ik dit na bij de invaller/gymleerkracht, krijg ik een totaal ander beeld.

Het storend gedrag bij invallers en gymleerkracht lijkt toe te nemen.

B: Welke ondersteuning heb je hierbij gemist?

Ik mis de ondersteuning van ouders. Zij geven mij het gevoel niet goed te handelen wat betreft deze leerling.

C: Zie je hierin ook voor jezelf een ontwikkelpunt? Zo ja licht svp toe.

-

D: Achtergrondinformatie

vrouw

Onderwijservaring: 7 jaar

Groepsniveau: 7

Leerjaar: 2011/2012

Bijlage 3: Codeboek casusbeschrijvingen.

Codeboek Casuïstiek Gedragsvraagstukken bao/sbo en vo

Open het xls-databestand en sla het direct onder je eigen naam op!

Vergeet niet het bestand tussentijds diverse keren op te slaan.

Elke regel in het xls-bestand is één unieke case, de kolommen zijn de variabelen.

Het codeboekje

Een naam tussen <> zoals <PBEMO>, verwijst naar de (verkorte) naam van de variabele in het xls-bestand (in

de kolommen).

De waarden die voor iedere variabele ingevuld kunnen worden, staan bij elk van de afzonderlijke variabelen in dit codeboekje vermeld. Soms moet voor een variabele verplicht een score worden ingevuld.

Soms komt het voor, bijvoorbeeld bij allerlei ondersteuningsbehoeften van docenten, dat alleen de 'ja's' worden ingevuld (waarde=1). Dat scheelt veel invoerwerk. Kijk dus goed wat je moet doen!

Een voorbeeld:

Als je hieronder kijkt onder 2A dan zie je dat <PBEMO> verwijst naar: emotioneel probleem van leerling (incl. traumatische ervaringen). Als in de casus geen emotioneel probleem wordt genoemd onder deel A (beschrijving) dan zet je een 0, wordt het wel genoemd dan plaats je een 1 (kijk bij de antwoordcategorieën voor deze vraag, er zijn er twee; 1 en 0).

In het excelbestand is op regel 25 een voorbeeld van mogelijke scores gemaakt.

Nagenoeg alle vragen voorzie je van een antwoord/code op basis van wat er staat geschreven in de casusbeschrijving. Alleen vraag 2C <HANDV_> vraagt om een beoordeling van jou op basis van de tekst!

Voor de respondenten (2 cijfers) en casusnummers (drie cijfers) houd je de codes aan die ik heb gegeven en die je hebt gebruikt in de overzichten.

Veel succes! Lees eerst het codeboek door, open het xls-bestand en sla het meteen op onder jouw naam. Werk secuur en niet vergeten tussendoor op te slaan!! Het voorwerk dat jullie hebben gedaan met trefwoorden helpt, maar lees nogmaals de casus door en geef antwoord op alle vragen.

Respondent(=leerkracht)nummer <RESP>

Casusnummer <CASE>

Deel A. Beschrijving

1. Beschrijving heeft betrekking op <GROEP>:

1=jongen

2=meisje

3=groep leerlingen of hele klas

4=ouder(s) en thuissituatie

5=anders

2A. Beschrijving heeft betrekking op leerling:

- emotioneel probleem van leerling (incl. traumatische ervaringen) <PBEMO>

- ontwikkelingsachterstand van leerling <PBACHT>

- gedragsprobleem van leerling <PBGEDRG>

Antwoordcategorieën voor <PBEMO. PBACHT en PBGEDRG>

1=ja

0=nee/niet genoemd

2Aa. Indien probleemgedrag, welk of welke? <GEDRAG_>

GEDRAG_	A	dwars, dwingend, onrustig, brutaal
GEDRAG_	B	agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk
GEDRAG_	C	druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief
GEDRAG_	D	wisselende buien, onvoorspelbaar gedrag, explosief, angstig, snel beledigd
GEDRAG_	E	weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presteren
GEDRAG_	F	moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht
GEDRAG_	G	stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber
GEDRAG_	H	onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig
GEDRAG_	I	anders (bijv. kan niet omgaan met complimenten, jong, niet luisteren, stoort anderen, liegen, huilen, opstaan/weglopen, kan niet zelfstandig aan taak werken, voortdurend pesten/plagen, clownesk gedrag)

2Ab. Andere gedragsvraagstukken van de leerling <GEDRAG_>

GEDRAG_	J	leerling die niet luistert
GEDRAG_	K	leerling die excessief aandacht vraagt
GEDRAG_	L	leerling die voortdurend andere stoort
GEDRAG_	M	leerling die voortdurend andere pest/plaagt
GEDRAG_	N	leerling die veel liegt
GEDRAG_	O	leerling die clownesk gedrag vertoont
GEDRAG_	P	leerling die niet zelfstandig aan taak kan werken
GEDRAG_	Q	leerling die regels van de klas/school overtreedt
GEDRAG_	R	anders

Antwoordcategorieën voor <GEDRAG_A t/m GEDRAG_R>

1=ja

0=nee/niet genoemd

2B. Beschrijving heeft betrekking op ouders:

problemen van/met ouders(s) en in de thuissituatie (opvoedingsproblemen, problemen thuis, echtscheiding, huiselijk geweld, verlies ouder/traumatische ervaringen, etc)

<PBOUDER>

1=ja

0= nee/niet genoemd

2C. Beschrijving heeft betrekking op leerkracht:

handelingsverlegenheid leerkracht <HANDV_>

HANDV_	A	interpersoonlijk competent
HANDV_	B	(ortho)pedagogisch competent
HANDV_	C	vakinhoudelijk/didactisch competent
HANDV_	D	organisatorisch competent
HANDV_	E	samenwerking met collega's en zorgteam
HANDV_	F	samenwerking met ouders
HANDV_	G	samenwerking met externe (hulp)instellingen
HANDV_	H	anders

Antwoordcategorieën voor <HANDV_A t/m HANDV_H>

1=ja

0= nee/niet genoemd

handelingsverlegenheid leerkracht concreet benoemd <HANDT_>

HANDT_	A	omgaan met leerlingen met GEP (interpersoonlijk competent)
HANDT_	B	omgaan met getraumatiseerde kinderen
HANDT_	C	omgaan met leerlingen die niet luisteren
HANDT_	D	omgaan met excessief aandacht vragen
HANDT_	E	omgaan met leerlingen die voortdurend andere storen
HANDT_	F	omgaan met leerlingen die voortdurend andere pesten/plagen
HANDT_	G	omgaan met kinderen die veel liegen
HANDT_	H	omgaan met leerlingen die clownesk gedrag vertonen
HANDT_	I	omgaan met leerlingen die niet zelfstandig aan taak kunnen werken
HANDT_	J	geen goede werkrelatie met leerling
HANDT_	K	onduidelijkheid over wat precies het probleem is/diagnostiek
HANDT_	L	onduidelijkheid over effectieve gedragsaanpak van individuele leerlingen (orthopedagogisch competent)
HANDT_	M	onduidelijkheid over de vakinhoudelijke/didactische aanpak van leerlingen (vakinhoudelijk/didactisch competent)
HANDT_	N	te weinig tijd om aandacht te besteden aan emotionele problemen van leerlingen
HANDT_	O	gespreksvoering met getraumatiseerde leerlingen
HANDT_	P	omgaan met gedragsprobleem én aandacht voor de andere leerlingen in de klas
HANDT_	Q	hoe kan ik de leerling beter corrigeren en meer positief benaderen
HANDT_	R	negatief gedrag van leerling ombuigen in positief gedrag
HANDT_	S	geen grip op de klas/groep en het gedrag van leerlingen
HANDT_	T	geen goede sfeer, klimaat en interacties/relaties in de groep (interpersoonlijk competent)
HANDT_	U	goede werkwijze voor het verwijderen van leerlingen uit de les vanwege gedrag
HANDT_	V	geen goede samenwerking met de ouders
HANDT_	W	ouders weigeren mee te werken aan diagnostiek leerling
HANDT_	X	ouders hebben geen vertrouwen in de leerkracht

Antwoordcategorie voor <HANDT_A t/m HANDT_X>

1=ja

3Aa. Is er een expliciete stoornis van de leerling genoemd? <STOORN>

1=ja

0= nee/niet genoemd

3Ab. Indien er een stoornis is gemeld, welke? <STOOR_>

STOOR_	AU	autisme
STOOR_	AS	Asperger
STOOR_	PD	PDD NOS
STOOR_	OA	overig ASS (RETT syndroom, desintegratiesyndroom op de kinderleeftijd)
STOOR_	AD	AD(H)D
STOOR_	OD	ODD (oppositieel opstandig gedrag)
STOOR_	CD	CD (antisociale gedragsstoornis)
STOOR_	OV	anders

Antwoordcategorie voor <STOOR_AU t/m STOOR_OV>

1=ja

Deel B. Leerkracht mist ondersteuning <STEUN>

1=ja

0= nee/niet genoemd

Zo ja, welke ondersteuning wordt gemist? <STEUN_>

STEUN_	A	praktische tips van (gedrags)specialist van school
STEUN_	B	praktische tips van externe hulpinstanties
STEUN_	C	praktische tips en kennis algemeen
STEUN_		
STEUN_	D	ondersteuning klassenassistent
STEUN_	E	ondersteuning van coach
STEUN_	F	ondersteuning van de intern begeleider/zorgcoördinator/zorgteam
STEUN_	G	ondersteuning van de directie
STEUN_	H	ondersteuning van externe hulpinstanties
STEUN_	I	ouders die meewerken en de school ondersteunen
STEUN_	J	ondersteuning gemist maar weet niet welke of waar ik die kan halen
STEUN_	K	ondersteuning van de mentor
STEUN_	L	ondersteuning van ambulant begeleider
STEUN_		
STEUN_	M	observatie van de leerling in de klas
STEUN_	N	observatie van de leerkracht in de klas
STEUN_	O	ondersteuning in de groep/klas
STEUN_		
STEUN_	P	eerdere diagnostiek
STEUN_	Q	sneller inschakelen van externe hulpverlening, niet te lang zelf 'dokteren'
STEUN_	R	sneller/eerder inschakelen van intern begeleider/zorgcoördinator
STEUN_	S	goede overdracht van informatie van collega's en uit eerder jaar
STEUN_		
STEUN_	T	leerling inzicht geven in gevolgen van gedrag
STEUN_	U	meer aandacht/tijd voor emotionele problemen

STEUN_	V	aangepast lesmateriaal
STEUN_	W	time-out plek
STEUN_	X	houvast door gedragen schoolregels voor gedrag
STEUN_	Z	werken vanuit een handelingsplan of één aanpak binnen het team
STEUN_	AA	begeleiding van de ouder(s)
STEUN_	AB	praktische samenwerking met externe hulpverleningsinstanties
STEUN_	AC	anders

Antwoordcategorie voor <STEUN_A t/m STEUN_AC>

1=ja

Deel C. Ontwikkelpunt/werkpunt genoemd? <ONTWP>

1=ja

0= nee/niet genoemd

Zo ja, welke ontwikkelpunten/werkpunten? <ONTWP_>

ONTWP_	A	meer kennis over gedrags- en emotionele problemen van leerlingen, incl. getraumatiseerde
ONTWP_	B	meer informatie opvragen over leerling tbv aanpak
ONTWP_	C	meer vaardigheid in effectieve aanpak van leerlingen met GEP
ONTWP_	D	beter leren managen van de groep/klas en gedragsvraagstukken
ONTWP_	E	beter helpen van kinderen met korte concentratieboog en slechte werkhouding
ONTWP_	F	beter leren ombuigen van ongewenst gedrag in positief gedrag, ook preventiever werken
ONTWP_	G	meer positief benaderen van leerlingen met GEP
ONTWP_	H	meer oog hebben voor kinderen met emotionele problemen
ONTWP_	I	hoe ga je om met woedeaanvallen en extreem storend gedrag
ONTWP_	J	beter contact leggen en gespreksvoering met leerlingen met emotionele problemen
ONTWP_	K	eerder eigen grenzen aangeven naar leerlingen
ONTWP_	L	leren rustig te blijven/me niet te ergeren en afstand te nemen
ONTWP_	M	meer maatwerk voor leerlingen
ONTWP_	N	beter leren observeren van leerlingen
ONTWP_	O	meer initiatieven nemen tot collegiale consultatie
ONTWP_	P	teambesluit over aanname leerling met GEP
ONTWP_	Q	eerder en duidelijker interne begeleider/gedragspecialist vraaggericht benaderen
ONTWP_	R	in zeer moeilijke situaties directie/intern begeleiders/zorgcoördinatoren aan blijven spreken om meer directe steun
ONTWP_	S	eerder collega inschakelen bij dreigende escalatie in mijn les
ONTWP_	T	duidelijker communicatie en betere samenwerking met ouders
ONTWP_	U	externe hulpverleners vragen naar tips voor aanpak in onderwijs
ONTWP_	V	eerder inschakelen van het speciaal onderwijs

Antwoordcategorie voor <ONTWP_A t/m ONTWP_V>

1=ja

Deel D. Achtergrondinformatie

- school <SCHOOL>

1= school 1 Cees

2= school 2 Brigitte

3= school 3 Daisy

4= school 4 Bianca/Richard

5= school 5 Nima

6= school 6 Clarisse

type onderwijs <OWTYPE>

1=basisonderwijs

2=speciaal basisonderwijs

3=vo

BRIN-nummer van de school (twee cijfers én twee hoofdletters, bijvoorbeeld 00TK of 25PL) <BRIN>
(als deze onbekend is, hoeft je deze niet in te vullen)

- sekse respondent/leerkracht <GESL>

1=man

2=vrouw

- jaren ondervinding <OWERVA>

Vul in het aantal jaren!

0= korter dan 1 jaar

1= 1 jaar etc

99=onbekend

- Noteer groep bao of sbo / leerjaar vo <LEERJR>

1-8 (bij bao/sbo), 1-2 (bij vo)

9: combinatiegroep

10: onbekend

- groepsniveau (alleen vo) <VMBO>

1= vmbo 1

2= vmbo 2

3= basis

4= kader

5= tl

9=onbekend

Vragenlijst

PASSEND ONDERWIJS, GEDRAGSVRAAGSTUKKEN VAN LEERLINGEN & ONDERSTEUNINGSBEHOEFTE VAN LEERKRACHTEN

Beste collega,

Deze vragenlijst gaat over het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en emotionele problemen en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten daarbij. Ik doe hiernaar onderzoek voor de masteropleiding Special Educational Needs. Het invullen van de vragenlijst kost ongeveer 20 minuten.

Wil je s.v.p. de vragenlijst digitaal invullen, en via de mail **vóór 20 juni** naar mij terug mailen. Ik zal alle vragen anoniem verwerken; niets is te herleiden tot individuele medewerkers. Wanneer het onderzoek is afgerond zal ik zorgen dat je een samenvatting krijgt van de bevindingen via het emailadres dat je hebt opgegeven.

Het invullen wijst zichzelf.

Enorm bedankt voor jouw medewerking! Voor vragen kan je natuurlijk bij mij terecht.

Cees van Eeden

cvaneeden@schapendel.nl

Nog een korte toelichting op het invullen van de vragenlijst. Veel vragen gaan over het onderwijs aan leerlingen met Gedrags- en Emotionele Problemen. We hebben dat laatste afgekort tot GEP.

De vragen zelf beantwoord je door middel van het zetten van een kruisje bij jouw keuze. Een voorbeeld:

Ben je het met de volgende uitspraken eens of oneens?	oneens	oneens noch eens	eens	weet niet
in het onderwijs moet meer tijd besteed worden aan lichamelijke opvoeding	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Als je het met deze uitspraak 'eens' bent, dan zet je een kruisje voor het hokje, dus zo:

ben je het met de volgende uitspraken eens of oneens?	oneens	oneens noch eens	eens	weet niet
in het onderwijs moet meer tijd besteed worden aan lichamelijke opvoeding	☒ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Succes met het invullen!

ACHTERGRONDGEGEVENS

1. Achtergrondgegevens van de invuller van deze vragenlijst

a.	man/vrouw	 (invullen wat van toepassing is)
b.	aantal jaren onderwijservaring	 jaar
c.	emailadres invuller	
d.	naam school	Basisschool de Schapendel
e.	type onderwijs	Regulier basisonderwijs
f.	groep (1-8)	

PASSEND ONDERWIJS

1. Wat zijn de belangrijkste veranderingen die je voor uw school en de leerlingenzorg voorziet in het kader van Passend Onderwijs? (Kruis per onderwerp één vakje aan)

		niet of nauwelijks	in enige mate	in hoge mate	weet niet
a.	ik verwacht door passend onderwijs meer leerlingen met handicaps/beperkingen op onze school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
b.	ik verwacht door passend onderwijs meer leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) op onze school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
c.	ik verwacht dat door passend onderwijs de behoefte aan meer toegesneden onderwijsprogramma's voor bepaalde doelgroepen (bijvoorbeeld autisme, ADHD) zal toenemen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
d.	passend onderwijs vraagt om extra inspanningen op het gebied van de speciale onderwijszorg bij ons op school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
e.	passend onderwijs vraagt om extra inspanningen op het gebied van de aanpak van leerproblemen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
f.	passend onderwijs vraagt om versterking van de zorgstructuur van de school door samenwerking van de school in het Zorg- en adviesteam (ZAT)/zorgteam met de jeugdzorg en andere partners	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
g.	passend onderwijs vraagt om intensivering van de ondersteuning en begeleiding van leraren en mentoren	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
h.	passend onderwijs vraagt om intensievere professionalisering van leraren en andere medewerkers	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
i.	passend onderwijs vraagt om aanstellen van meer coaches voor leraren op het terrein van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (hierna: GEP)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
j.	passend onderwijs vraagt om meer samenwerking op school met specialisten op het terrein van hulpverlening aan leerlingen met GEP vanuit de jeugdzorg	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
k.	passend onderwijs vraagt om meer directe samenwerking op school met specialisten op het terrein van de preventie van GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
l.	passend onderwijs vraagt om het kunnen beschikken over een goed functionerende time out klas of reboundvoorziening	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
m.	binnen onze school is er voldoende expertise om de ontwikkeling naar passend onderwijs op eigen kracht te maken	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
n.	ik beschik over voldoende vaardigheden/competenties om passend onderwijs aan te bieden aan leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
o.	leraren bij ons op school zijn goed op de hoogte van de invoering van passend onderwijs en de gevolgen daarvan	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
p.	de werkdruk van leraren zal zwaarder worden met passend onderwijs.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
q.	de meeste leraren moeten om te kunnen voldoen aan passend onderwijs bijgeschoold worden.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
r.	de landelijke overheid biedt scholen een duidelijk beeld wat van hen verwacht wordt op het gebied van passend onderwijs	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
s.	de onderwijsvisie van onze school op passend onderwijs wordt door het team als geheel gedragen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

LEERLINGEN MET GEDRAGS- EN EMOTIONELE PROBLEMEN (GEP)

2. De volgende vragen hebben betrekking op de aanwezigheid van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP) in uw klas(sen). Kun je aangeven in welke mate uw geconfronteerd wordt met onderstaande problemen in uw klas(sen)?

(Kruis per onderwerp één vakje aan)

	niet of nauwelijks	in enige mate	in hoge mate	weet niet
a. dwars, dwingend, onrustig, brutaal	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
b. agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
c. druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
d. wisselende buien, onvoorspelbaar gedrag, explosief, angstig, snel beledigd	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
e. weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presteren	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
f. moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
g. stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
h. onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

3. Welke drie bovengenoemde gedrags- en emotionele problemen (GEP) vindt U het moeilijkst te hanteren in de klas? In volgorde van moeilijkheid graag, het moeilijkst te hanteren gedrag eerst.

(Graag de letters invullen (a t/m h) van uw keuze uit de vorige vraag, vraag 2)

- ☐ 1 .. ☐ 3 ..
☐ 2 .. ☐ 4 weet niet

VAARDIGHEDEN EN ONDERSTEUNINGSBEHOEFTE VAN LEERKRACHTEN M.B.T. LEERLINGEN MET GEDRAGS- EN EMOTIONELE PROBLEMEN (GEP)

4. Hieronder staan vragen die betrekking hebben op uw school en op vaardigheden en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op het gebied van het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP).

Kunt u aangeven of u het met de volgende uitspraken eens of oneens bent?

	oneens	oneens noch eens	eens	weet niet
a. we kunnen op onze school op dit moment maar een beperkt aantal leerlingen met GEP goed begeleiden	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
b. ik verwacht dat de kwaliteit van de zorgstructuur/leerlingenzorg van mijn school op korte termijn gaat verbeteren	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
c. op onze school hebben wij genoeg hulp van externe hulpverleners (jeugdzorg en gezins-/opvoedingshulp e.d.) om samen te werken bij leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
d. in principe moeten alle leraren aan de slag met gedrags- en emotionele problemen van leerlingen in de klas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
e. er moet veel meer ondersteuning in de klas komen om gedrags- en emotionele problemen beter te begeleiden	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
f. er zijn zoveel gedragsproblemen dat ik het erg moeilijk vind om alle kinderen zorg op maat te bieden	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
g. leerlingen met gedragsproblemen verdienen ook extra aandacht buiten de klas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
h. we hebben op dit moment niet genoeg expertise om kinderen met gedragsproblemen optimaal onderwijs te geven en te begeleiden.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
i. we moeten voor leerlingen met GEP eerder externe hulp inroepen bij ons op school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
j. door de aanwezigheid van leerlingen met GEP krijgen de andere leerlingen op dit moment te weinig aandacht	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
k. het lesgeven aan zorgleerlingen vormt voor mij als leraar een grote belasting	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

l.	bij ons op school wordt er tussen leraren weinig gepraat over de wijze waarop men met zorgleerlingen omgaat	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
m.	de directie toont belangstelling voor wat er in de klassen gebeurt	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
n.	de directie bevordert de onderlinge discussie over de inhoud van ons werk	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
o.	de intern begeleider/zorgcoördinator heeft op onze school een duidelijke toegevoegde waarde voor de leerlingenzorg	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
p.	de gedragsregels op school zijn voldoende concreet en dekkend	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
q.	ik vind dat er te weinig samenspraak tussen ouders en de school is over gedragsregels voor leerlingen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
r.	leerlingen met GEP verstoren op dit moment nog te veel mijn onderwijs aan de andere leerlingen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
s.	we hebben op school te weinig tijd om leerlingen met GEP te bespreken	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

5. Als leraar ben ik voldoende vaardig in
(Kruis per onderwerp één vakje aan)

	niet of nauwelijks	in enige mate	in hoge mate	weet niet
het signaleren van gedrags- en emotionele problemen (GEP) bij leerlingen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
het pedagogisch begeleiden van leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
het geven van onderwijs aan leerlingen met sociaal-emotionele problemen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
het geven van onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
het verbeteren van de onderwijsprestaties van leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
het bieden van een passende aanpak en onderwijs op maat voor leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
het verzorgen van een goed klassenmanagement	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
het omgaan met verschillen in sterk heterogene groepen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
ik ben goed in staat tot het creëren van een veilig klimaat, ook als er leerlingen met GEP in mijn groep zitten	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

6. Kun je aangeven of u het eens of oneens bent met de volgende uitspraken over ondersteuning en deskundigheidsbevordering?

	oneens	oneens noch eens	eens	weet niet
a. bij ons op school is voldoende aandacht voor bij- en nascholing op het terrein van het lesgeven aan leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
b. ik vind dat er op onze school voldoende ondersteuning is voor leraren voor het onderwijs aan leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
c. als ik vragen heb over de aanpak van leerlingen met GEP dan kan ik goed terecht bij mijn intern begeleider/zorgcoördinator	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
d. meer handen voor de klas draagt bij aan het voorkomen van problemen en beter onderwijs aan leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
e. ik vind dat de school een gedragsspecialist moet hebben om leraren op school en in de klas te ondersteunen.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
f. ik ervaar de huidige zorgstructuur op school als voldoende ondersteunend (intern begeleider/zorgcoördinator, ambulante begeleider, team, externen e.d.)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
g. ik heb behoefte aan meer individuele bijscholing over hoe om te gaan met GEP in het onderwijs	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
h. ik heb behoefte aan meer collegiale consultatie om met elkaar tot een passende benadering te komen van leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

i.	ik heb behoefte aan een duidelijker overdracht van leerlinginformatie rond gedragsproblemen van mijn leerlingen aan het begin van het jaar	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
j.	ik heb behoefte aan een duidelijker dagelijkse overdracht ook wanneer zich gedrags- of emotionele problemen hebben voorgedaan in eerdere lessen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
k.	ik heb behoefte aan meer teamgerichte bijscholing over het onderwijs aan leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
l.	ik vind dat we op school te weinig onze ervaringen delen m.b.t. het onderwijs aan leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
m.	ik vind dat we als school meer vooruitgang moeten boeken in het onderwijs aan leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
n.	ik vind dat wij als school nog meer inzet moeten plegen om de samenwerking met ouders bij gedragsproblemen van leerlingen te verbeteren	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
o.	ik zelf heb behoefte aan ondersteuning bij de verbetering van de samenwerking met ouders in het geval van gedragsproblemen van leerlingen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
p.	ik vind dat wij op school te weinig planmatig werken in het onderwijs aan leerlingen met GEP	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

7a. Wil je met een rapportcijfer (van 0 tot 10) aangeven hoe je de zorgstructuur van jouw school beoordeelt voor ondersteuning van leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (GEP)?

|_|_|

☐ geen oordeel

7b. Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je de zorgstructuur van jouw school beoordeelt voor ondersteuning van de leraren bij het onderwijs aan leerlingen met GEP?

|_|_|

☐ geen oordeel

7c. Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je het beleid voor deskundigheidsbevordering en bijscholing van leraren op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP op jouw school beoordeelt?

|_|_|

☐ geen oordeel

7d. Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je de teamsamenwerking op jouw school op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP beoordeelt?

|_|_|

☐ geen oordeel

7e. Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je op jouw school de samenwerking met de jeugdzorg en andere externe hulpinstellingen t.b.v. de begeleiding van leerlingen met GEP beoordeelt?

|_|_|

☐ geen oordeel

7f. Wil je met een rapportcijfer aangeven hoe je op jouw school de samenwerking met ouders op terrein van het onderwijs aan leerlingen met GEP beoordeelt?

|_|_|

☐ geen oordeel

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Wil je het resultaat opslaan en direct mailen naar cvaneeden@schapendel.nl
Ik stuur jou zo snel mogelijk een samenvattende rapportage van het onderzoek.
Ik waardeer jouw medewerking en bijdrage aan het onderzoek enorm!

Cees

DE LERAAR STAAT ER VAAK ALLEEN VOOR

(Intro)

Studenten van de masteropleiding SEN deden onderzoek naar gedrags- en emotionele problemen van leerlingen en handelingsverlegenheid van leraren in de onderwijspraktijk. Veel leraren melden 'storend gedrag van leerlingen' als een veel voorkomend probleem waarmee men niet goed raad weet. De beschrijving van leraren maakt duidelijk, dat het in veel gevallen niet zomaar gaat om brutaal of onaangepast gedrag. Soms worden stoornissen (adhd, autisme), problemen in de thuissituatie, regelmatig het gebrek aan kennis en vaardigheid, aan gerichte ondersteuning en een krachtige, aanwezige leiding als de oorzaak of aanjager gezien van moeilijk gedrag en het hanteren van gedragsvraagstukken. De klassikale cultuur helpt niet altijd om dit stevige probleem gericht aan te pakken. Baas in eigen klas betekent in veel scholen soms ook drenkeling op een eigen eiland. (sluit intro)

Waarom heeft een thema als Passend Onderwijs in de afgelopen jaren toch zo veel losgemaakt in en om het onderwijs? In het onderwijs speelt al veel langer de vraag naar de grenzen tussen het regulier en het speciaal onderwijs. In de jaren 90 van de vorige eeuw groeide het besef, dat je het speciaal onderwijs niet maar voortdurend in omvang kan laten toenemen. Je kunt niet eindeloos voor ieder significant verschil in ontwikkeling tussen kinderen een aparte opvang bedenken in vormen van uitdijend speciaal onderwijs. In 1992 lanceerde de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs Jacques Wallage daarom Weer Samen Naar School. Een tegenstroom die gedragen werd door de overtuiging dat het toch mogelijk moest zijn binnen het regulier onderwijs beter om te gaan met de verschillen tussen kinderen. Als de zorgbreedte van het regulier basisonderwijs zou toenemen kon het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs afnemen was de gedachte.

Eigenlijk is vanaf dat moment de aandacht verschoven naar de mogelijkheden die er zijn om in het regulier onderwijs met de verschillen tussen kinderen beter om te gaan. Het was niet langer vanzelfsprekend om een kind dat zich moeilijk in het regulier onderwijs kon aanpassen te verwijzen naar een vorm van speciaal onderwijs. Langzamerhand groeide bovendien het besef, dat je leraren (meer) kunt helpen om veel voorkomende leerstoornissen of leerproblemen in de groep aan te pakken. Er werden intern begeleiders in scholen aangesteld die leraren in die gerichte aanpak konden ondersteunen. Stap voor stap groeide de professionele zorg binnen het regulier onderwijs.

De introductie van Passend Onderwijs vormt een nieuw hoofdstuk in het Nederlandse zorgverbredingsbeleid. De beoogde wetgeving maakt duidelijk, dat brede zorg niet langer een streven is maar behoort bij het aanbod van het regulier onderwijs. Passend Onderwijs hoort bij de basiszorg en het is iets wat ouders en de overheid van iedere reguliere school verlangen. Toch weet een ieder die ook maar iets met het onderwijs te maken heeft, dat je met een wet een weerbarstige werkelijkheid niet in het gareel dwingt. In de praktijk van het onderwijs, de werkelijkheid van de klas moeten leraren alle dagen omgaan met de grote verschillen die zich tussen kinderen voordoen. In deze bijdrage inventariseren we een aantal vraagstukken die leerkrachten in de praktijk van het onderwijs aan kinderen met gedrags- en emotionele problemen tegenkomen. Aan leraren in het primair en voortgezet onderwijs is in het onderzoek gevraagd concrete casussen te beschrijven waarin zij handelingsverlegenheid hebben ervaren of een gevoel van ontevredenheid, vastlopen of te weinig vooruitgang hebben zien bij het geven van onderwijs aan deze leerlingen. Ook is hen gevraagd aan te geven welke ondersteuning zij hierbij hebt gemist en of zij voor zichzelf werkpunten zien. Hieronder enkele eerste bevindingen uit een weerbarstige onderwijspraktijk, met tal van voorbeelden van handelingsverlegenheid.

Storend gedrag en andere gedragsvraagstukken

Het is nog niet eenvoudig om greep te krijgen op de problemen die leraren in de klas met leerlingen tegenkomen. De casussen en situatiebeschrijvingen die studenten in de onderwijspraktijk hebben verzameld zijn lastig te rubriceren. In veel gevallen begint het voor leraren bij het storend gedrag van leerlingen. De orde in de groep wordt verstoord en de leraar en leerlingen in de groep hebben last van het gedrag van één van de leerlingen. In veel gevallen gaat het om jongens die zich niet aan de groepsorde kunnen of willen aanpassen, maar – zeker in het voortgezet onderwijs – gaat het ook om meisjes die grote aandacht en energie van de leerkracht vergen. Soms lijken problemen onschuldig en is het vermoeden dat met een beperkte correctie of andere aanpak problemen opgelost kunnen worden. Neem nu dit voorbeeld uit het basisonderwijs van een ordeverstoring:

“In mijn groep 5 zit een jongen en ik heb problemen met zijn gedrag. Hij heeft moeite om zich te concentreren en hij leidt andere leerlingen af. Dit doet hij bijvoorbeeld door geluidjes te maken (klikgeluidjes/neuriën), zijn pen expres te laten vallen, een gekke bek trekken enz. Andere kinderen vinden dit vervelend. Als ik hier iets van zeg, stopt hij even, maar gaat even later weer door.”

Niet achter ieder geval van een ordeverstoring zit een meer serieuze oorzaak. Er zijn zeker ook leerlingen die een periode wat minder goed in hun vel zitten en na verloop van tijd weer op de rijbaan invoegen. Maar er dienen zich in iedere klas ook problemen aan die vragen om meer nadrukkelijke aandacht, om het vraagstuk te begrijpen en daarmee om te kunnen gaan. Als we goed naar de verhalen luisteren dan is het zeker niet zo, dat het dan altijd in de macht van de individuele leraar ligt om er ook daadwerkelijk ‘iets’ aan te doen.

Primair onderwijs

“Vorig jaar kwam er een meisje bij mij in de klas met een traumatische ervaring. Moeder is meerdere keren mishandeld door vader. Annet heeft dit gezien en waarschijnlijk is zij zelf ook mishandeld. Ze heeft erge dingen gezien.”

“Dit meisje heeft al veel meegemaakt. Komt uit Zuid-Amerika en heeft daar ook gewoond. Moeder leeft niet meer (vermoord?), meisje woont nu met (Nederlandse) vader hier. Heeft eerst bij oma ingewoond. Dit meisje is in de klas regelmatig verdrietig.”

Voortgezet onderwijs

“Een week later stal deze leerling een schroevendraaier uit het technieklokaal en wachtte daarmee een medeleerling na schooltijd op. Een toegesnelde conciërge kon nog net voorkomen dat de medeleerling werd neergestoken.”

Het is wel duidelijk uit de beschrijvingen van leraren dat problemen die kinderen kunnen ervaren geregeld om een andere deskundigheid vragen als de school soms kan bieden. Uit de casuïstiek blijkt voorts dat het nog niet eenvoudig is om die deskundige hulp voor kinderen en leerkrachten dan ook te organiseren.

Soms manifesteren veel problemen in de klas zich als ordeverstoringen, maar komt er achter dat gedrag veel weg. Als die oorzaak door leraren niet in de casuïstiek wordt genoemd, melden leraren voorvallen in de klas die handelingsverlegenheid oproepen in het primair onderwijs in 33% van de gevallen als ordeverstoringen. In het voortgezet onderwijs gaat het maar liefst om 70% om gevallen van ordeverstoringen.

Autisme of aan autisme verwant

Het zal niet verbazen dat leraren in een aantal gevallen melden, dat er sprake is van leerlingen die soms of regelmatig het klassengebeuren verstoren, die – althans volgens diagnose en medicijngebruik – last hebben van een vorm van adhd. In een beperkter aantal gevallen draait het om vormen van Asperger. Soms doen symptomen in de beschrijving van storend gedrag vermoeden dat het zou kunnen gaan om leerlingen met Asperger. In de gevalsbeschrijvingen werd in 24% van de gevallen verwezen naar de diagnose adhd, autisme of aan autisme verwante stoornissen. In het voortgezet onderwijs wordt in 47% een vorm van deze stoornissen genoemd als bron van afwijkend en storend gedrag.

Primair onderwijs

Over een leerling met Asperger en PDD-NOS.

“Scènes bij het jas aantrekken, als hij moeder ziet, hij gilt en wordt erg driftig en komt vaak dreigend over door met zijn armen dreigende gebaren te maken.”

Voortgezet onderwijs

“Deze leerling met adhd heeft zeer korte concentratieboog en daarnaast kan hij het niveau van de groep niet aan. Hij lijkt het fijn te vinden dat hij de stof niet snapt om vervolgens de clown van de klas te gaan spelen.”

Gezin

In veel van de casussen spelen ouders en het gezin een belangrijke rol. In een aantal gevallen is het voor de leerkrachten min of meer duidelijk dat gezinsomstandigheden in het ontstaan en het voortduren van de problemen van kinderen een gewichtige rol spelen.

Primair onderwijs

“Een jongen uit een achterstandswijk, waarvan vader in de gevangenis zat en moeder – bleek achteraf - in huis een wietplantage had. De jongen vertoonde agressief gedrag en had van jongs af aan geleerd om te overleven op wat voor manier dan ook.”

Voortgezet onderwijs

“Ik had een leerling in mijn mentorklas die regelmatig woedeaanvallen had. Zelfs zodanig dat hij leerlingen bedreigde en ook fysiek heeft aangeraakt. Als mentor voelde ik me machteloos omdat de leerling een complexe thuissituatie heeft en met zichzelf in de knoop zit.”

In de beschrijvingen van de casussen komen ouders regelmatige voorbij in positieve zin en geven leraren aan dat er met ouders wordt samengewerkt om de problemen die leerlingen en leerkrachten ervaren aan te pakken en op te lossen. Maar er zijn ook ouders waarbij de samenwerking niet of minder tot stand komt. Soms valt het ouders moeilijk om te erkennen, dat zich in de ontwikkeling of in het gedrag serieuze problemen voordoen. Dan duurt het bijvoorbeeld lang voordat ouders toestemming geven voor een nader onderzoek van problemen die zich al langere tijd in de klas voordoen. In andere gevallen zijn ouders nauwelijks aanspreekbaar op het gedrag van hun kinderen en weigeren ze zelfs mee te werken aan een oplossing.

Primair onderwijs

“Ouders zien wel in dat het kind lastig gedrag vertoont, maar vinden het gedrag hanteerbaar. Bovendien zien zij vooral de goede dagen en daar houden ze zich erg aan vast. Ouders willen vooralsnog geen onderzoek.”

Voortgezet onderwijs

“Ook haar moeder geeft de school en de leerkrachten de schuld van haar slechte prestatie, inzet en gedrag. Zij wil haarkind op een andere school inschrijven.”

In het primair onderwijs wordt in 20% van de gevallen naar oorzaken in de thuissituatie gewezen. In het voortgezet onderwijs gebeurt dat in 17 % van de gevallen.

Klassenmanagement

Opvallend verschil tussen de casussen in het primair en voortgezet onderwijs is de handelingsverlegenheid van leraren rondom kwesties van klassenmanagement. Het lijkt wel of in het primair onderwijs leraren vaker problemen in de groep kunnen oplossen door in de aanpak en vorm te variëren en in het klassenmanagement, de organisatie van het leren, met problemen om te gaan. In het voortgezet onderwijs leiden problemen vaker tot een min of meer definitieve verstoring van lessen en geven leraren aan dat ze eigenlijk niet goed weten hoe ze zo'n probleem een volgende keer kunnen voorkomen. In het primair onderwijs komen we die gevallen slechts sporadisch tegen en in het voortgezet onderwijs verwijzen leerkrachten in de gevalsbeschrijvingen daar in 36 % van de gevallen naar. Daarbij moet wel aangetekend worden dat leerkrachten in het primair onderwijs in de gevalsbeschrijvingen waar zij ingaan op het gedrag van leerlingen dat de voortgang van het onderwijs verstoort, meer of minder direct ook verwijzen naar effecten voor het onderwijs in de klas en het klassenmanagement.

Primair onderwijs

"Ik sta voor een de klas les te geven, maar kom daar niet aan toe door het storende gedrag van één kind. Ik kan mijn klas niet alleen laten."

Voortgezet onderwijs

"Ging goed, maar de jongen is begeleidingsmoe. Ik begin dat ook te merken. Mijn adviezen hebben geen resultaat meer."

Vaardigheid

Uit veel beschrijvingen blijkt de grote onzekerheid van leraren als het erom gaat die verstoringen in de klas gericht aan te pakken. Vaak vermoeden ze achter het gedrag van leerlingen oorzaken waaraan het moeilijk weerstand bieden is. Leraren zouden graag meer weten over oorzaken van storend gedrag en over de juiste aanpak van dat gedrag.

Primair onderwijs

"Hoe krijg ik grip op een kind waarvan ik het gedrag als niet gewenst beschouw? Die ja zegt en nee doet. Wat kan ik anders doen dan ik nu doe?"

"Ik zie voor mijzelf als ontwikkelingspunt dat ik meer wil leren over gedragsproblemen die te maken hebben met stoornissen in het autistisch spectrum."

Voortgezet onderwijs

"Meer kennis krijgen en vergroten van inzichtelijk handelen m.b.t. hoe om te gaan met jongeren die een traumatische ervaring hebben gehad."

"Ik zou wel scholing willen volgen in het omgaan met leerlingen met dit soort gedragsproblemen. Op de manier waarop het nu gaat, gaat het ten koste van de les en gaat er veel negatieve energie in zitten."

Ondersteuning

Het is opvallend dat veel leraren het gevoel hebben er vaak alleen voor te staan. Het is zeker ook zo, dat leraren het gevoel hebben dat wat er in de klas gebeurt ook echt hun eigen verantwoordelijkheid is. Het niet redden wordt toch enigszins ervaren als een verlies. Wellicht dat die basishouding er makkelijk toe leidt dat leraren te lang wachten met het inschakelen van collega's, van zorgcoördinatoren en of leden van de directie.

Primair onderwijs

"Ik denk dat je bij leerlingen met soortgelijke problemen zo snel mogelijk aan de bel moet gaan trekken bij instanties, omdat de schade alleen maar groter wordt als je te lang zelf wilt 'dokteren'."

"Eerder met een duidelijke vraagstelling naar de gedragsspecialist gaan."

Voortgezet onderwijs

"De hulp die deze leerling op school kreeg was gewoon niet toereikend. Ik zag dat de leerling helemaal met zichzelf in de knoop zat, maar het werd afgedaan als iets gewoons/puberachtig."

"Wat mij betreft is de hulpverlening in dit geval wel heel erg soft. Iedereen weet wat er aan de hand is (het kost bakken met geld) en niemand neemt echt verstrekkende maatregelen."

Schoolleiding

Naar aanleiding van een beperkt aantal casussen uit de onderwijspraktijk kun je geen al te verstrekkende conclusies trekken, maar wat in veel beschrijvingen naar voren komt is 'de afwezige schoolleiding'. Meer dan eens voelen leraren zich in de steek gelaten en nemen leden van de directie besluiten na gesprekken met ouders die niet goed met de leraren zelf zijn doorgesproken. De indruk ontstaat licht dat directieleden te weinig in de klassen, in de onderwijspraktijk aanwezig zijn en soms te weinig in de gaten hebben hoe heftig gedrags- en emotionele problemen van leerlingen soms kunnen zijn. Leerkrachten ervaren intern begeleiders en zorgcoördinatoren gemiddeld genomen als zeer betrokken in de casuïstiek. Veel steun reikt echter tot aan de deur van de klas en daar staan leraren er toch alleen voor.

Primair onderwijs

"Begrip van de directeur. Zij zei dat er niets aan te doen was, dat er geen geld was."

"Hoe ver hij ook over de grens ging, de directie heeft hem nooit opgevangen en nooit geprobeerd iets aan de situatie te veranderen. "

"Ik mis iemand die in de klas komt kijken en die mij kan vertellen hoe hij/zij het gedrag ervaart en wat hij/zij eraan zou doen."

Voortgezet onderwijs

"De teamleider was niet aanwezig, maar een coördinator en die is niet gekomen om mij hulp te bieden, maar wel een conciërge."

"Ik heb de ondersteuning gemist van de schooldirectie die alleen maar op de centen let (elke leerling minder kost geld) en niet op de veiligheid van het personeel en de andere leerlingen."

Gedragsproblemen

Het onderzoek dat studenten van de master SEN-opleiding deden naar de handelingsverlegenheid en ondersteuningsbehoeften van leraren laat nog eens zien hoe kwetsbaar klassikaal onderwijs in feite is. Uit veel beschrijvingen blijkt dat vaak één enkele leerling in staat is om de geplande gang van zaken tijdens de les danig te verstoren. Wat ook duidelijk wordt, is dat de cultuur in scholen overwegend een klassikaal, individuele cultuur is, waarbinnen individuele leraren er gedurende de les alleen voorstaan. Zij hebben, en dat is mogelijk belangrijker, niet het gevoel voldoende gesteund te worden bij gedragsvraagstukken. In de gevalsbeschrijvingen komen we weinig variatie tegen in oplossingsgerichte ondersteuning, zoals bijvoorbeeld consultatie, coaching, klassenassistenten, co-teaching e.d. Wel verzochten veel leraren in de kantlijn van hun casusbeschrijving, mogelijk als gevolg van het ontbreken van alternatieven, dat er geen time-out plek is waar je lesverstorende leerlingen even tot rust kunt laten komen. Ze ontberen vaak de steun van een extra hand in de klas, een assistent of collega. Baas in eigen klas betekent in veel praktijk soms ook drenkeling op een eigen eiland. Omdat iedere collega druk bezig is met de eigen praktijk kan op die drukke collega's ook maar beperkt een beroep worden gedaan. Er is wel regelmatig goedbedoeld advies, maar voorbeelden van ondersteuning in de praktijk, bijvoorbeeld gezamenlijk naar oplossingen zoeken, ontbreken vrijwel volledig.

Tenslotte

Zoals verwacht wordt in een groot aantal gevallen melding gemaakt van adhd en van vormen van autisme als oorzaak van meer of minder heftige gedragsproblemen. Met regelmaat verwijzen leraren naar een verstoorde thuissituatie als de oorzaak van problemen in school. Opmerkelijk is het feit, dat misbruik of mishandeling in alle verhalen ontbreekt. Als je de landelijke cijfers in ogenschouw neemt en de handelingsverlegenheid die in ander onderzoek wordt gesignaleerd, dan roept dat vragen op. Nadere analyses en uitbreiding van het uitgevoerde onderzoek kunnen ons mogelijk ook op nieuwe sporen zetten die leerkrachten in de onderwijspraktijk beter ondersteunen en toerusten.