

L.S.

Faculteit Educatieve Opleidingen / Hogeschool van Utrecht

**Met het oog op
de meester
gedragsproblemen in
de onderwijspraktijk**
Kees van der Wolf

auteur Kees van der Wolf

uitgave Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school Faculteit Educatieve Opleidingen
Hogeschool van Utrecht, november 2003

ontwerp www.dietwee.nl

L.S. is een reeks publicaties van HvU-lectoren

- L.S. 1. Daar hebben we toch communicatie voor. Roelf Middel 2002
- L.S. 2. Integraal Ontwerpen, een nieuwe verleiding voor techniek. Tim Zaal, 2000
- L.S. 3. Product Design & Engineering, van vuistbijl tot mobieltje. Wim Poelman, 2002
- L.S. 4. Tussen illusie en werkelijkheid. Jean Pierre Wilken, 2002
- L.S. 5. New Education, de achterkant van het Digitale Wonderland. Tom van Weert, 2003
- L.S. 6. Resultaten uit het verleden bieden garanties voor de toekomst. Pim Brinkman, 2003
- L.S. 7. Ouder worden. Marieke Schurmans, Mia Duijnste, 2003
- L.S. 8. De spin in het web. Joop de Jong, 2003
- L.S. 9. Kleurrijke Gesprekken. Maaïke Hajer, 2003
- L.S.10. Redelijke sociale verhoudingen, redelijk sociaal gedrag. Hans van Ewijk, 2003
- L.S.11. Met het oog op de meester. Kees van der Wolf, 2003
- L.S.12. Door leefstijl naar gezondheid. De mythe van het bewegen. Luc Vanhees, 2003
- L.S.13. Betekenisvolle integratie: de ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders in pedagogisch perspectief. Hans Jansen, 2003

De tekst van dit boekje is een verkorte weergave van het eerste hoofdstuk van een boek geschreven door lector en kenniskring Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk (Van der Wolf, 2003)

		Inleiding			
		De spanning tussen afstand houden en ter plekke zijn		Een uitstapje naar de theoretische (ortho)-pedagogiek	
	De transactie tussen leraren en hun leerlingen				
Expertsysteem als aanzet tot reflectie: een voorstel					
Noten	Literatuur			Curriculum Vitae	Summary

Productiere

**‘Denkt aler gij doende
zijt en doende, denkt
dan nog’**

Inleiding

Twijfel over de toepasbaarheid van resultaten van wetenschappelijk onderzoek is niet van vandaag of gisteren. Herbart (1806) merkte lang geleden al op dat noch wetenschappelijke feiten, noch morele aanbevelingen, noch bepaalde lesmethoden de leraar kunnen vertellen wat hij onder bepaalde omstandigheden het best kan doen.

De situatie in een klas is meestal te complex voor de toepassing van een bepaalde theorie. Het bereik van een theorie is zowel te beperkt als te algemeen om van toepassing te zijn in een specifieke situatie. De regels die we aan de wetenschap kunnen ontleen zijn incompleet. Scheffler (1960) bespreekt in dit verband het geval van de leeuwenjacht. Er bestaan regels die de jager vertellen wat hij het beste kan doen om een leeuw te vangen. Die kan hij gebruiken als leidraad bij de voorbereiding en de uitvoering van de jacht. Laten we er nu van uitgaan dat de kennis en de vaardigheden van een jager optimaal zijn, dat hij de omstandigheden in het jachtterrein goed in de gaten heeft, en dat hij nauwkeurig alles doet wat hij geleerd heeft, tot op de letter. Dan is het nog steeds niet gegarandeerd dat hij een leeuw vangt. De leeuw kan op het cruciale moment iets doen wat niet in de regels staat.

Toch zijn incomplete regels nuttig. Ze zorgen ervoor dat we weten hoe we in het algemeen mislukkingen kunnen voorkomen en de kans op succes vergroten.

Maar regels kunnen geen succes garanderen als een praktijkman of vrouw wordt geconfronteerd met de onzekerheden en de complexiteit van de dagelijkse praktijk. Daarvoor is een goede mix van intuïtie, reflectie en rationaliteit nodig (Atkinson en Claxton, 2001). En daarmee is direct de centrale invalshoek van het lectoraat en de kenniskring ‘Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk’ aan de orde gesteld.

en de en d

Onbevredigend

Er wordt zeer veel onderwijsonderzoek gedaan, maar volgens velen is de onderwijspraktijk er niet veel beter van geworden. Wetenschappelijke bevindingen stuiten op scepsis bij leraren. Ze vinden dat ze er weinig aan hebben.

We kunnen ons afvragen:

- is de verkeerde soort onderzoek gesubsidieerd?
- hebben onderzoekers het slecht gedaan?
- zou er minder nadruk op onderzoek moeten liggen?
- is er sprake van miscommunicatie tussen onderzoekers en praktijkmensen?
- is de man of vrouw in de praktijk niet in staat toe te passen wat onderzoekers aanreiken?
- zijn er andere factoren in het spel die de impact van onderzoek minimaliseren?
- is het idee over de relatie tussen onderzoek en praktijk verkeerd? (Freeman, 1996)

Hoe komt het dat het veld er niet veel beter van wordt? Door de toenemende druk op theorievorming en internationaal publiceren op de Nederlandse Universiteiten is vervreemding van de praktijk ontstaan. Veel onderzoekers zien zelden een school van binnen. Aan de andere kant is het veld onvoldoende in staat op professionele wijze een onderzoeksvraag te stellen. 'Zwart-wit gesteld is de conclusie dat er enerzijds een aanbod van kennis is dat niet op de onderwijspraktijk is gericht en anderzijds worden er vanuit de onderwijspraktijk geen kennisvragen geformuleerd' (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 2).

Veel onderzoekers overschatten de betekenis van instrumenteel-rationele kennis¹. Kennis wordt gezien als wetenschappelijk bewezen stellingen over de werkelijkheid.

De moderne mens zou uit die kennis kunnen afleiden welke techniek hij het best kan toepassen om de natuurlijke omgeving onder controle te krijgen of naar de hand te zetten².

Volgens Wielinga (2001) is instrumenteel-rationele kennis overdraagbaar als aan de volgende voorwaarden wordt voldaan:

- als alle betrokken partijen belang hebben bij de kennisoverdracht: dit geldt bijvoorbeeld in opleidingssituaties: de student wil een diploma halen. De docent verdient zijn boterham met lesgeven. De belangen sluiten goed op elkaar aan
- als er sprake is van een erkende hiërarchie in het kennisniveau van de mensen ten opzichte van een bepaalde materie: wie piloot wil worden accepteert de deskundigheid van zijn gediplomeerde instructeur, zolang deze zelf geen brokken maakt
- als de betrokken partijen genoeg nemen met de betrouwbaarheid van de kennis die voorhanden is: als beide partijen uitgaan van dezelfde manieren om de werkelijkheid te bekijken is er geen probleem
- als de kennisdragers betrouwbaar zijn in de ogen van hen die op zoek zijn naar kennis. Wanneer de kennisdrager een eminent en effectief uitvoerder blijkt van zijn eigen ideeën is er geen probleem.

Een korte uitwerking van deze punten:

De partijen hebben belang bij de kennisoverdracht

Hier gaat het al vaak mis. Vaak komen wetenschappers en het beleid met kennis waaraan het veld geen belang of behoefte heeft (of denkt te hebben) (Van der Wolf,

n dienstenstve

1997). Een illustratie hiervan is het mislukte project 'preventie van criminaliteit'. Halverwege de jaren negentig wordt de politiek opgeschrikt door de alarmerende resultaten van het onderzoek over leerlinggeweld van Mooij (1994). Het Ministerie van OCenW laat in 1995 de campagne 'Veilige School' en een telefonische hulplijn starten. De bedoeling is dat de omgang tussen leraren en leerlingen verbetert, dat geweld en calamiteiten worden voorkomen en dat een veilig gebruik van de school en omgeving wordt gerealiseerd. Schoolbegeleidingsdiensten, commerciële bureaus en Halt ontwikkelen werkwijzen en methoden. Uit een evaluatie blijkt dat de scholen de aanpak laten liggen, mede uit angst om leerlingen te verliezen als men zich met dit thema profileert. De scholen hadden geen belang bij deze vorm van kennisoverdracht. Effectonderzoek in 2001 laat zien dat de veiligheidssituatie in het voortgezet onderwijs niet sterk verbeterd is ten opzichte van 1994³.

Er is sprake van een hiërarchie in kennisniveau

In de orthopedagogiek wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen technisch-instrumentele en hermeneutische problemen. Bij technische problemen gaat het om tekorten in de toerusting van het kind of de jongere waardoor de communicatie met de volwassene wordt bemoeilijkt (ernstige cognitieve stoornissen, visuele en auditieve handicaps, dyslexie, en ernstige emotionele- en gedragsstoornissen). De expert-orthopedagoog beschikt over nomologische kennis ('science-based-kennis') die de kennis van de praktijkwerker te boven gaat. De leraar zal de deskundigheid van de expert erkennen. Toch zal bij de toepassing van deze technisch-instrumentele kennis steeds de complexiteit van de uitvoeringspraktijk zich aandienen. Maar daarover straks meer.

Er is geen twijfel over de betrouwbaarheid van de kennis

De resultaten van wetenschappelijk onderzoek op het terrein van de onderwijskunde en de pedagogiek leveren geen eenduidig beeld op. Er is sprake van een grote verscheidenheid onder de wetenschappers en er zijn vaak fundamentele verschillen van inzicht tussen wetenschappers van één discipline. Convergentie van standpunten is nog ver te zoeken. De sociale wetenschap is nog steeds een bonte verzameling van inzichten. Hierdoor is het moeilijk te bepalen wat wél en wat niet tot de wetenschap gerekend moet worden en wat precies de kenmerken van wetenschappelijke kennis zijn. In het algemeen is men het er over eens dat wetenschappelijke kennis door een 'methodisch filter' is gehaald. Maar dan nog kan kennis vele kanten uitgaan, gezien de grote hoeveelheid 'filters'. Hiervan zijn praktijkwerkers natuurlijk ook op de hoogte. Zij slikken niet alles 'voor zoete koek', kritisch als ze zijn.

De betrouwbaarheid van de kennisdrager

Wetenschappers op het gebied van de pedagogiek en de onderwijskunde werken voor instituten en organisaties met een bepaalde geschiedenis. Ze hebben vaak een andere opleiding gevolgd dan de leraar. Ook als onderzoekers uit de onderwijswereld voortkomen nemen ze de onderzoekercultuur over. Of misschien wel juist zij, om zich te onderscheiden. De meeste leraren maken alleen kennis met academici in hun eigen opleiding of bijscholing, als de auteurs van boeken en artikelen die ze in die cursussen aanbevolen krijgen om te lezen, of als experts die op hun school onderzoek komen doen. Het resultaat is dan dat wetenschappers als afstandelijk worden waargenomen en als niet in staat om de complexe praktijk van alledag te begrijpen. Verder bedienen theoretici en onderzoekers zich van methoden en

nennende be

vooral van een taal die leraren vaak esoterisch, om niet te zeggen onbegrijpelijk vinden. Leraren halen hun schouders op over wat ze te zeggen hebben.

De volgende probleemschets kan nu worden gemaakt:

- omdat wetenschappers claimen dat ze toegang hebben tot informatie over kinderen, curriculum, onderwijsmethoden, schoolorganisatie die gedetailleerder, preciezer is en meer inzicht verschaft dan de informatie van de leraren, lijken ze de waarde van de kennis van leraren te ontkennen. Zo ondermijnen ze de status van het werk van de leraar en zijn competentiegevoel
- wetenschappers ontkennen ook impliciet dat leraren kennis kunnen voortbrengen: 'echte kennis' wordt door wetenschappers geproduceerd
- omdat wetenschappers gericht zijn op generaliseerbare kennis hebben ze weinig oog voor complexiteit en het belang van individuele situaties: kinderen worden probleemtipes, gedrag wordt in categorieën ingedeeld. Het gevolg is dat ze de betekenis van de dagelijkse ervaring van leraren met bepaalde kinderen en de manier waarop zij er mee omgaan onderschatten.

De spanning tussen afstand houden en ter plekke zijn.

De journalist William Howard Russell, die in opdracht van de Times de Krimoorlog versloeg⁴, beschreef in 1854 hoe hij aan de zijde van Lord Raglan, de Britse opperbevelhebber, vanaf een heuvel toekeek bij de charge of the light brigade. Hij was geschokt door wat hij zag. Tussen de zes- en zevenhonderd roodgejaste Engelse cavaleristen galoppeerden een bijna zekere dood tegemoet en niemand scheen er iets aan te kunnen doen. De onmacht van de officieren, in wier gezelschap hij zich bevond, trof hem bijna nog meer dan de bloedigheid van wat zich beneden in het dal afspeelde. Russell was ervan overtuigd dat de catastrofe met de Light Brigade te wijten was aan twee dingen. (Runia, 1995, p. 27)⁵:

- de afstand van Lord Raglan tot het slagveld
- onbegrip bij de generaal voor het feit hij op die heuvel meer kon zien dan de officieren in het dal.

De opperbevelhebber had de mogelijkheid om de strijd in goede banen te leiden ingeruild voor de behoefte een goed overzicht te hebben. Hij kon zien wat er een driehonderd meter verderop gebeurde, maar de soldaat op het slagveld had daar geen weet van.

lets soortgelijks is aan de orde bij de wetenschapper die overzicht wil houden en de leraar die 'in de hitte van de strijd' in de klas voortdurend beslissingen moet nemen zonder die ruime blik. De afstand die de wetenschapper houdt biedt de mogelijkheid

drijven en die

meer te zien dan de betrokkene. Maar de wetenschapper kan die afstand niet tegelijkertijd wegdenken en ingrijpen. Wetenschapper en praktijkman hebben ieder hun perspectief. Het ene is niet meer waar dan het andere, maar de overbrugging van de twee perspectieven is zeer moeilijk. Hoe onduidelijker en chaotischer de situatie, des te meer afstand is nodig om het geheel te kunnen overzien. Veel onderwijs-onderzoek wordt van (te) grote afstand, vanaf de heuvel uitgevoerd.

Achteraf overigens kunnen we wel een lijn zien in de gang van gebeurtenissen⁶. Veldslagen werden in de 19e eeuw wel met schaakpartijen vergeleken. Maar Runia laat generaal Wellington zeggen dat ze meer op dansfeesten dan op een schaakpartij lijken. 'Op een bal (...) gebeuren zoveel dingen simultaan dat nooit is vast te stellen wat nu eerder plaatsvond: het magnifieke gebaar waarmee de dame bij de tuindeur haar minnaar tekenen geeft dat de volgende dans voor hem is of het omstoten van een glas door de man die iemand ziet binnenkomen die volgens hem niet eens in de stad is. Wellington verklaarde dat het ondoenlijk is een bal op zo'n manier te beschrijven dat én alle dingen die simultaan gebeuren, én alle ontwikkelingen in de tijd, én alle interacties tussen wat zich her en der afspeelde, eruit op te maken zijn' (p.35). Echter, hoe chaotisch het dansfeest ook was, als je er de volgende dag over hoort vertellen lijkt er een begin, een midden en een eind, een structuur, een plot zelfs in gezeten te hebben.

Wat is het nut van de structuur of plot. De ervaren feestganger zal het niet altijd nodig hebben, op het volgende feest zal hij opnieuw een goede danspartner blijken. Maar als hij voor de eerste keer een jong familielid meeneemt, dan zal hij hem moeten

inwijden in de geheimen van het dansfeest. Dan is zo'n structuur nuttig om over te dragen, zodat de nieuweling weet wat hij kan verwachten en waar hij 'ongeveer' op moet letten. Ook voor de ervaren danser is het trouwens goed om over een ordening te beschikken. Het kan hem een nog betere feestganger maken.

De parallel met het onderwijs zal duidelijk zijn. Afstand geeft inzicht in structuren. Om een nieuweling in te wijden in het vak helpt een ordelijke weergave van de werkelijkheid, al is het een gekunstelde. Ook de ervaren leraar neemt wel eens plaats op de heuvel om overzicht te krijgen of te houden. De vraag blijft echter of en hoe de individuele soldaat c.q. de leraar met die kennis verder geholpen kan worden.

Een uitstapje naar de theoretische (ortho)pedagogiek

Het klinkt misschien vreemd, maar de pedagogiek gaat niet over de ontwikkeling van kinderen, de orthopedagogiek gaat niet over afwijkende kinderen en ook al niet over de behandeling van kinderen⁷. Hoezeer men dat ook zou denken als men de vele pedagogische standaardboeken en de opleidingstrajecten in het Hoger Beroeps Onderwijs en op Universiteiten bekijkt. Als het gaat om de ontwikkeling van de kindelijke psyche hebben we de ontwikkelingspsychologie al. En de kinderpsychiatrie houdt zich al bezig met afwijkingen in het gedrag van kinderen en jongeren.

de de o g g e n

In de (ortho)pedagogiek maken we natuurlijk wel gebruik van ontwikkelingspsychologische en kinderpsychiatrische kennis. Het zou onverstandig zijn om dat niet te doen. Het echte object van pedagogische studie is niet het kind, maar de opvoedings- en onderwijspraktijk. Daarbij richt de aandacht zich op de relatie tussen individuen. Niet alleen op het directe interactie-niveau. Het pedagogische grondbegrip relatie moeten we breed opvatten. We moeten hierbij ook denken aan het organisatorische, het beleids- en het maatschappelijk niveau. Dat is geen nieuw gezichtspunt. Dit uitgangspunt heeft de pedagogiek eigenlijk nooit losgelaten. In de geesteswetenschappelijk pedagogiek maakt de pedagogische relatie -het op de toekomst gerichte communicatieve kader tussen opvoeder en kind- deel uit van een bezinning binnen de cultuur op het karakter van een menswaardige samenleving en het opnemen van nieuwe generaties daarin. In de emancipatorische pedagogiek wordt de opvoeding gezien als een manier om tot een betere samenleving te komen en tot het voorbereiden van de volgende generatie op de realisering ervan (Heyting, 1992).

In de pedagogiek houden we ons dus bezig met de vraag hoe we bepaalde vormen van pedagogische relaties kunnen organiseren. De gerichtheid daarbij is op optimaal functionerende personen in een optimaal vormgegeven context (Bruner, 1996). Simpel gezegd: het object van de (ortho)pedagogiek is de opvoedings en onderwijspraktijk. Die kan empirisch worden onderzocht en beschreven, niet alleen in descriptieve zin, maar vooral met het oog op toepassing van nieuwe inzichten. De vraag is dan hoe we bepaalde vormen van pedagogische relaties (inclusief dus het organisatorisch, het beleids- en het maatschappelijk niveau) het best kunnen realiseren. In deze ideeën over optimaal participerende individuen in een optimaal vormgegeven

context spelen binnen de (ortho)pedagogiek natuurlijk ook psychologische, sociologische, kinderpsychiatrische en nog andere overwegingen een rol. Maar ze vormen dus niet de kern van de zaak.

Het bovenstaande wordt verduidelijkt met een voorbeeld op het gebied van de aanpak van emotionele en gedragsproblemen in de fase van de adolescentie. In het voortgezet onderwijs worden op dit gebied veel problemen gerapporteerd. Gebrek aan maatschappelijke participatie of een ontbrekend perspectief daarop beschouwen we als de belangrijkste oorzaak van jeugdproblematiek in de fase van de adolescentie. Dreigende of feitelijke marginalisering speelt een belangrijke rol bij lage competentiegevoelens, gebrek aan zelfvertrouwen, daaruit voortvloeiend agressief ('macho') gedrag. Het biedt een belangrijke voedingsbodem voor extreme politieke oriëntaties, ethnocentrisme en crimineel gedrag. Als jongeren geen idee hebben iets te (kunnen) realiseren waarmee zij 'voor de dag kunnen komen' is de kans groot dat zij weinig respect van de omgeving ontvangen en dat zij daarmee ook weinig respect voor zichzelf kunnen opbrengen. Dit kan op zijn beurt leiden tot 'thrill-seeking' gedrag (inclusief alcohol en drugsgebruik) omdat men hoopt op die manier toch te imponeren, iets spannends te beleven. In het onderzoek van Wall, Covell, & MacIntyre (1999) komt naar voren dat de perceptie van de rol die het onderwijs speelt bij het realiseren van toekomstmogelijkheden in hoge mate de houding van jongeren ten opzichte van onderwijs voorspelt. Met andere woorden: jongeren zijn actief en betrokken bij de school, wanneer zij het verband zien met mogelijkheden om in de toekomst een rol te spelen in de samenleving: omgekeerd, als jongeren geen toekomstmogelijkheden zien zullen zij zich niet voor school inzetten. De school wordt dan een tijdverdrijf, waar men al dan niet naar toe kan gaan. Jongeren in achterstandsituaties hebben dit

sluuiten v

alles heel goed in de gaten (Weinger, 1998). Dit legt een grote verantwoordelijkheid bij scholen en de samenleving om perspectiefrijk onderwijs te bieden en uitzicht op maatschappelijk integratie en participatie. Dit werpt ook een licht op emotionele en gedragsproblemen bij jongeren in de fase van de adolescentie en wat er gedaan zou moeten worden. Het onderwijs en de samenleving samen zullen dus een context moeten creëren waarin jongeren optimaal kunnen functioneren. In het licht van het hier gestelde zal duidelijk zijn dat we enige scepsis hebben ten aanzien van programma's die alleen op klinisch psychologische leest geschoeid zijn.

Luc Stevens en zijn medewerkers (Stevens, Van Werkhoven & Meyerink, 1998) wijdden aan dit fenomeen behartenswaardige woorden. Ik geef hun redenering kort weer, vul wat aan, geef een voorbeeld uit de eigen praktijk en beargumenteer vervolgens waar mijns inziens de schoen wringt.

In Nederland bestaat leerplicht. Kinderen en jongeren gaan verplicht naar school. Driekwart is daarbij succesvol, één kwart niet. Dit gebeurt elk jaar weer. Deze percentages zijn onveranderlijk, lijken een natuurwet en zeggen meer over gewoontes van de beoordelende groep, dan over eigenschappen van de beoordeelde (Posthumus, 1947). In het laatste kwart vinden we de leerlingen waarover we ons zorgen maken, waarbij aan behandeling wordt gedacht. Men probeert met deze kinderen en jongeren een inhaalslag te maken, zodat ze alsnog kunnen aanhaken. Daarbij oriënteert men zich vaak op behandelingsopvattingen van de medische en klinisch-sociale wetenschappen. Dit brengt een reeks beslissingen voort, die voor deze kinderen een steeds kunstmatiger werkelijkheid schept, een realiteit die zich ver van de gewone klas afspeelt. Maar kinderen en jongeren komen niet op school om behandeld te worden,

maar om interessant en toekomstgericht onderwijs te krijgen. Het klinisch model versterkt in hoge mate het artificiële van het toch al zo kunstmatige schoolsysteem⁸.

De transactie tussen leraren en hun leerlingen

De leraar en de uitbreiding van zijn handelingsrepertoire vormen het hoofddoel van de kenniskring. In onderzoek en planvorming ligt de nadruk op het klasniveau, het directe interactieniveau tussen leraren en leerlingen.

Deze interactie, of liever transactie wordt beïnvloed door een variëteit aan leerling- en leerkracht kenmerken. Het gedrag van leerlingen heeft invloed op de leraar, maar andersom beïnvloeden kenmerken van de leraar ook de leerling-leerkracht interactie. Te denken valt aan optreden bij gedragsproblemen, stijl van lesgeven, verwachtingen ten aanzien van gedrag van leerlingen en waarneming en tolerantie ten opzichte van bepaald probleemgedrag.

De leraar-leerling-interactie kan gezien worden als het product van de gecombineerde kenmerken van leraar en leerlingen. Beiden brengen kenmerken in. Zo'n uitgangspunt past bij de transactionele theorieën over het menselijk gedrag (Sameroff & Chandler, 1975). In transactionele pedagogische theorieën worden de karakteristieken van het kind en de omgeving tegelijkertijd in ogenschouw genomen. Nauw gerelateerd aan de transactionele theorie is het concept goodness-of-fit (Thomas & Chess, 1980),

o o r e e n t o

te omschrijven als de mate waarin de capaciteiten, motivatie en gedragstijl van het kind is afgestemd (overeenkomt) met de verwachtingen, eisen en andere karakteristieken van de volwassene.

De ouder-kind relatie is veel vaker onderzocht dan de leraar-leerling interactie. Overtuigend is het onderzoeksmateriaal dat laat zien dat gedragsmatig moeilijke kinderen stress veroorzaken bij ouders. Overeenkomstig de goodness-of-fit theorie is verhoogde stress bij ouders gerelateerd aan de kenmerken van kinderen (agressief, gewelddadig, onrustig) zowel als de ouders (gezondheid, gedragsstoornissen). Daarbij kan worden opgemerkt dat er individuele verschillen zijn tussen ouders in reactie op het gedrag van kinderen met bewerkelijk gedrag; ouders kunnen dus bij hetzelfde gedrag verschillende graden van stress ervaren. Ook leraren ondervinden hinder of spanning bij het werken met probleemleerlingen.

In zijn onderzoek is Blase (1986) nagegaan welke reacties probleemgedrag van leerlingen bij leraren oproepen. Het blijkt te gaan om gevoelens van depressie, angst, fysieke problemen, teleurstelling en schuldgevoelens, maar vooral irritatie en ergernis. De confrontatie met bewerkelijke leerlingen leidt dikwijls tot een negatieve attitude, die gevoelens van irritatie oproept, zonder dat hieraan op adequate wijze uiting kan worden gegeven. Verreweg het belangrijkste bij het ontstaan van deze negatieve attitude is de emotionele component. Wordt bij een confrontatie met de persoon een negatieve emotie opgeroepen dan is deze beleving van doorslaggevende betekenis voor het oordeel over de persoon en de bereidheid met deze in contact te treden. Opvattingen en oordelen, die men over een persoon heeft worden sterk door dit soort emoties beïnvloed. Incidenten en conflictueuze gebeurtenissen met een probleem-

leerling, die ondermijnend werken voor de sfeer in de klas, doen bij leerkrachten gevoelens van boosheid en ergernis ontstaan. Deze geven aanleiding de 'probleemleerling' op een afwerende, afstandelijke wijze te bejegenen. Is de attitude eenmaal ontstaan, dan is de kans groot, dat bij elke nieuwe confrontatie (die in het primair onderwijs bijna dagelijks plaatsvindt) steeds opnieuw irritatie en ergernis wordt ervaren. Aangezien in het algemeen de leerkracht een positieve norm hanteert over de wijze waarop hij met zijn leerlingen dient om te gaan, ontstaat veelal secundair ook nog een moreel conflict: ik voel dat ik negatief tegenover hem sta, ik ervaar boosheid en irritatie, maar tegelijkertijd vind ik dit fout van mezelf (schuldgevoelens). Men ervaart het als een krenking. Dit resulteert in een aantasting van de eigen zelfwaardering. In feite is ook dit een vorm van stress, die het gevolg is van een discrepantie tussen eisen (eigen norm) en het onvermogen aan deze norm te voldoen (Defares & Van der Wolf, 1994). Van der Molen (1984) spreekt in dit verband van de 'tirannie van het ideaalbeeld'. Te hoge idealen, een hoge prestatiegrens in combinatie met veel zelfkritiek kunnen spanning opleveren.

Denemend

Expertsysteem als aanzet tot reflectie: een voorstel

In de kenniskring bestaat het voornemen om gebruik te maken van de zogenaamde neurale netwerktechnologie. Nagestreefd wordt om leraren inzicht te geven in hun perceptie van probleemleerlingen en hun ouders in relatie tot eigen al dan niet adequate reactiepatronen.

Het idee is om een instrument te ontwikkelen op basis waarvan een leraar zijn opvattingen over probleemleerlingen kan onderzoeken, evenals de spanning of hinder die bepaald gedrag oproept. In het onderzoek van Van der Wolf en Everaert (2003) zal inzicht worden verkregen in factoren die samenhangen met stressgevoelens ten aanzien van leerlingen en hun ouders. Te denken valt aan gevoelens van verlies aan werkplezier, gevoelens van incompetentie en ervaring van voortdurende verstoring van het werk. Deze kunnen weer samenhangen met aspecten als type probleemgedrag van kinderen, attributiestijl, tolerantie voor afwijkend gedrag, mate waarin men zich verantwoordelijk voelt voor het oplossen van probleemgedrag bij kinderen, affectief welbevinden, arbeidssatisfactie, betrokkenheid bij de school en aspiraties. We verwachten een aantal factoren te kunnen onderscheiden die de samenhang verklaren tussen spanningsgevoelens veroorzaakt door probleemgedrag van kinderen en ouders en andere kenmerken van de leraar. De factoren die we vinden kunnen worden onderverdeeld in risico en beschermende factoren in verband met stressgevoelens. Van elke factor is te berekenen wat de bijdrage is aan stress bij leraren.

Wanneer men van deze kennis in de praktijk gebruik wil maken, ontstaat de moeilijkheid dat alle factoren van het hoofdmodel bij iedere nieuwe leraar gemeten zouden moeten worden. Dat betekent dat iedere leraar eerst alle lijsten zou moeten invullen. Vervolgens moeten dan de lijsten gescoord worden en de scores omgerekend naar gestandaardiseerde scores. Tenslotte zou men een logistische regressie-formule moeten gebruiken om de kans op stress te berekenen.

De praktijktoepassing die de kenniskring voor ogen staat is de volgende. De idee is om een 'tool' te ontwikkelen die de onderdelen van bovenstaande procedure uitvoert. Ten eerste: alle vragen die nodig zijn om het hoofdmodel te meten staan in het programma. Ten tweede: als de vragen in de digitale vragenlijst door de leraar zijn beantwoord, transformeert het programma de scores automatisch naar standaard-scores en berekent per factor de kans op stress. Ten derde, het profiel van de factoren van de leraar wordt vergeleken met de prototypische gestresste leraar en de prototypische niet-gestresste leraar. De overlap van het profiel van de leraar met het prototypische profiel wordt uitgedrukt in een percentage.

De essentie van het programma is dat kennis omtrent stress bij leraren die aanwezig is in de te ontwikkelen dataset, geïntegreerd wordt in het programma. De kennis over stress bij leraren bestaat, in de eerste plaats uit een set van beschermende en risicofactoren en in de tweede plaats uit de kennis over de frequenties waarin deze beschermende en risicofactoren bij 'echte' leraren onder stress en niet gestresste leraren voorkomen. In feite is het een expertsysteem dat gebaseerd is op de theorie van Rosch (1978) over het categoriseren van natuurlijke categorieën.

Hoe kan nu te werk worden gegaan. Een leraar die geïnformeerd wil worden over de achtergronden van zijn eigen stressgevoelens vult alle vragen in en krijgt onmiddellijk

e vraagst

feed-back. Zo wordt de leraar met zichzelf geconfronteerd. Hij kan nu op zijn schreden terugkeren. Naar keuze kunnen onderdelen van de vragenlijst opnieuw ingevuld worden. Het programma geeft dan feed-back over de nu gewijzigde situatie. Aangegeven wordt wat de overlap is met een gestresste leraar. De leraar kan nu gaan experimenteren met imaginaire gedragsveranderingen. Hij kan bijvoorbeeld overwegen om zich bij het beantwoorden van het betreffende item minder bezorgd te tonen over zijn reputatie wanneer hij met probleemleerlingen te maken krijgt of zich niet zo veel aan te trekken van kritiek van ouders. Hij kan dan denken: 'iedereen heeft vrijheid van meningsuiting, ik vind de kritiek niet leuk, maar zo is het nu eenmaal'. Zo'n meer realistische, laconieke benadering brengt minder heftige gevoelens te weeg. De leraar kan de antwoorden ook nog zo manipuleren dat een complete overeenkomst met een niet gestresste leraar ontstaat. Een voordeel van deze werkwijze is dat de leraar zal reflecteren op het eigen gedrag. Hij zal zich afvragen welke plaats of functie het in het item gestelde heeft in zijn professioneel leven. Het uiteindelijke doel zal natuurlijk zijn om imaginaire gedragsveranderingen om te zetten in reële! Inzicht leidt tenslotte niet vanzelf tot verandering.

Visies op interventies en kennisontwikkeling

Uit het voorgaande zal duidelijk zijn geworden dat als het om interventies gaat de voorkeur uitgaat naar goed onderwijs geven in plaats van naar behandelen; het accent ligt meer op het sociale systeem van een klas of school, dan op intrapsychische processen van kinderen en jongeren. In de natuurlijke omgeving (in casu het onderwijs) moeten krachten worden gemobiliseerd die veranderingen ten goede kunnen bewerkstelligen.

Overeenkomstig de ecologische benadering gaan we uit van de volgende basisconcepten:

- Elk kind is een onafscheidelijk deel van een klein sociaal systeem
- Gedragsproblemen worden niet gezien als een ziekte die gelokaliseerd is in het kind, maar veeleer als een discordantie (evenwichtsverstoring) in het systeem
- Discordantie kan worden gedefinieerd als een kloof tussen de mogelijkheden, kwaliteiten van het individu en de eisen, verwachtingen van de omgeving. Anders gezegd: een 'failure to match' tussen kind en systeem
- Het doel van iedere interventie is het systeem weer te laten werken. En het uiteindelijk te laten werken zonder interventie.' (Van der Ploeg, 1997, p. 68)

In de meeste onderzoeken die de kenniskring zal gaan uitvoeren wordt wetenschappelijke kennis minder gezien als een afbeelding van de werkelijkheid, maar meer als een alternatieve werkelijkheidsconstructie die het de practicus mogelijk maakt de praktijk in de klas anders te duiden, zich daarin anders in te oriënteren. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid anders te handelen.

De practicus wordt een spiegel voorgehouden over zijn feitelijke denkwijze in de hoop dat hij zich van de achtergronden daarvan bewust wordt. Als het lukt hem inzicht te geven in de sociale regels die zijn manier van werken bepalen en hij geholpen wordt zelf zijn 'slogans' door te prikken, dan zal hij zijn werkwijze kunnen veranderen (Kamstra, 1980).

Het uitgangspunt van onze kenniskring is dus dat resultaten van onderzoek voor de betrokkenen voldoende aannemelijk moeten zijn om als zinvol element in de eigen werkelijkheid te kunnen worden ingepast. Tegenover het 'hard-systems'denken,

wringing, zullen

waarin men probeert om de objectieve werkelijkheid te vangen in een modelmatige representatie, ontstaat nu het 'soft-systems' denken van het constructivisme.

Deze stroming gaat er van uit dat iedereen zijn eigen waarheid hanteert, en dat we die waarheid als uitgangspunt moeten nemen om een sociaal leerproces (traditioneel gezegd een interventie) mogelijk te maken. Wij maken in het onderzoek van de kenniskring wel gebruik van standaard-methodologie om niet in allerlei methodologische valkuilen terecht te komen.¹⁰ Uiteindelijk willen we in ons onderzoek toe naar een werkwijze waarin we leraren confronteren met hun situatie-definities ten aanzien van gedragsproblemen van leerlingen, met het oog op het in gedachten-experimenten doen ontstaan van alternatieve inzichten en werkwijzen. De situatie-definitie en de daaruit voortvloeiende self-fulfilling prophecies zijn het aangrijpingspunt tot verandering van de leraar. We verschaffen dus, naar wij hopen, inzichten die een andere werkelijkheidsinterpretaties voortbrengen. Deze moeten leiden tot de idee dat het eigen gedrag van de leraar ook een bijdrage levert aan gedragsproblemen (transactionaliteit).

En dan nog dit:

'it is teachers who, in the end, will change the world of the schools by understanding it' (Laurence Stenhouse).

Noten

1. Stevens en Van der Wolf (2001) spreken van een 'radicalisering van het heersende logisch-empirisch paradigma' aan de Nederlandse Universiteiten.
2. De Groot (1961) stelt dat, "werkwijzen die in de wiskunde en de natuurwetenschappen klaarblijkelijk tot grote successen hebben geleid, ook de gedragswetenschappen verder moeten kunnen brengen." (p. 51).
3. Dit onderzoek legde de nadruk op Research, Development and Diffusion (RD&D). Onvoldoende werd nagegaan of het veld behoefte had aan de aanpak.
4. Harry Flashman heeft een persoonlijk en gedramatiseerd verslag geschreven van de roemruchte 'Charge of the Light Brigide' (MacDonald Fraser, 1996).
5. Met dank aan de HKP-student Rob Bartels die mij opmerkzaam maakte op het boek van Runia.
6. 'Science is retrospective sense making'.
7. Althans niet in de traditionele zin.
8. 'The longest distance in the world is between an official state curriculum policy and what goes on in a child's mind (Peter Schrag, 1988).
9. Uitgevoerd in nauwe samenwerking met studenten van de Hogere Kader Opleiding Pedagogiek het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool van Utrecht.
10. Wij doen dit ook omdat we een voorkeur hebben voor kennisontwikkeling die logisch controleerbaar is.

lenen daarvoor

Literatuur

Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *The Intuitive Practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003).

Onderzoek in het onderwijs: versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Den Haag: AWT.

Blase, J.J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.

Defares P.B. & Wolf, K. van der, Preventie van stress in het voortgezet onderwijs (1994). In N. Ph. Geelkerken, G.J.J. Goetheer, F.H.J.G. Brekelmans & F.A.J. van Moorsel (Eds.), *Praktijkboek bedrijfsgezondheidszorg in het onderwijs*. Deel C: Instrumenten, hulpmiddelen en methoden (90-98). Den Haag: VUGA.

Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In K.M. Baily & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom* (pp. 88-115) Cambridge: Cambridge University Press.

Groot, A.D. de (1961). *Methodologie*. Den Haag: Mouton.

Herbart, J.F. (1976). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*. Berlin: Volk und Wissen, Volkseigener Verlag (oorspronkelijk gepubliceerd in 1806).

Heyting, F. (1992). Pädagogische Intention und pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik. In N. Luhmann en K.E. Schorr (eds.), *Zwischen Absicht und Person; Fragen an die Pädagogik* (pp. 125-154). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kamstra, O.W.M. (1980). *Syllabus Methodenleer van de Sociale Wetenschappen voor Juristen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

MacDonald Fraser, G. (1996). *Flashman at the Charge*. Glasgow: Harper Collins.

Molen, H.T. van der (1984). *Aan verlegenheid valt iets te doen. Een cursus in plaats van therapie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Mooij, T. (1994). *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs. Sociale binding van scholieren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toepaste Sociale Wetenschappen.

Ploeg, J. D. van der (1997). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Posthumus, K. (1947). *Levensgeheel en school*. 's Gravenhage.

Rosch, E. (1978). *Cognition and Categorization*. New Jersey: Hillsdale.

Runia, E. (1995). *De pathologie van de veldslag. Geschiedenis en geschiedschrijving in Tolstoj's Oorlog en Vrede*. Amsterdam: Meulenhoff.

Sameroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.B. Horowitz (Ed.), *Review of child development research* (pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.

Scheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Springfield, Ill.: Thomas.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.

vroeg of la

Stevens, L.M., Werkhoven, W. van & Meyerink, A. (1998). Over 'behandeling' in de onderwijscontext. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14(5), 271-280.

Stevens, K. & Wolf, K. van der (2001). Kennisproductie in de Nederlandse Orthopedagogiek. *Pedagogiek*, 21(4), 313-328.

Thomas, A., & Chess, S. (1980). *The dynamics of psychological development*. New York: Brunner/Mazel.

Wall, J., Covell, K. & MacIntyre, P. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 63-71.

Weinger, S. (1998). Children living in poverty: Their perception of career opportunities. *Families in Society*, 79, 320-330.

Wielinga, E. (2001). *Netwerken als levend weefsel*. 's Hertogenbosch: Uilenreef.

Wolf, K. van der (1997). Patronising Governments as Barriers to School Improvement. In G.F. Heyting, J. Koppen, D. Lenzen & F. Thiel (Eds.), *Educational Studies in Europe: Amsterdam and Berlin Compared* (pp. 154-164). Oxford: Berghahn Books.

Wolf, K. van der & Everaert, H. (2003). Teacher Stress, Challenging Parents and Problem Students. In S. Castelli, M. Mendel, & B. Ravn (Eds.), *School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes* (pp. 135-146). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.

Wolf, K. van der (Red.) (2003). *In het hoofd van de meester: gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief*. Utrecht: Agiel.

Curriculum Vitae

Kees van der Wolf is naast zijn part-time Lectoraat 'Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk' als bijzonder Hoogleraar Psychosociale Stress bij kinderen in Problematische Opvoedingssituaties verbonden aan de Universiteit van Amsterdam (SCO-Kohnstamm Instituut). Hij deed onderzoek op het gebied van schooluitval, de kwaliteit van het speciaal onderwijs, ouders en school, pedagogische kennisproductie, gedragsproblemen bij adolescenten en inclusief onderwijs. Daarnaast was en is hij betrokken bij een aantal internationale projecten op het terrein van de (ortho)pedagogiek (Verenigde Staten, Rusland, Duitsland, Engeland, Suriname, Zuid-Afrika). De laatste tijd adviseert hij lokale overheden, schoolbesturen en schooldirecties op het terrein van het onderwijsachterstandenbeleid.

What do

Summary

There is a central dilemma embedded in the relationship between teachers and researchers. Teachers know the story of the classroom well, but they are seldom asked to tell their stories, nor do they usually have the opportunity. Researchers, on the other hand, are skilled at telling certain things about classrooms, but they often miss the central stories that are there. This divergence can lead to different opinions on what teaching is about and what is important within it. To bridge this gap, we describe an approach which puts the teacher and the student at the centre. With respect to emotional and behavioural problems of students, we underline the notion of student-teacher compatibility, deriving from theories emphasizing the transactional/reciprocal nature of human behaviour. One of the aims of the Lectorship and Knowledge Network 'Behavioural Problems in School Practice', is to identify 'at-risk'-teachers (i.e. those most vulnerable to the presence of behaviourally challenging students and parents) so that interventions, both in initial teacher training as well as in in-service training can be applied to help them develop adequate attitudes and coping-skills. In clinical supervision, peer coaching or reflective practice, these teachers can be helped to consider in what way student and parental problem behaviour contribute to their loss of satisfaction, their feelings of self doubt, perceived disruption of the teaching process, and their frustration working with parents.

**It is teachers who,
in the end, will change
the world of schools by
understanding it**
Laurence Stenhouse

