

Het ontstaan en voorkomen van probleemgedrag en de rol van de leraar

Dit verkennende onderzoek betreft de vraag, hoe leraren op kleurrijke basisscholen kinderen met probleemgedrag succesvol kunnen begeleiden. We hebben dit onderzoek opgezet als een casestudy bij twee duobaan-leraren van een groep 8. Na een periode van participerende observatie hebben de leraren en de orthopedagoog/onderzoeker vier allochtone kinderen met potentieel probleemgedrag gesignaleerd. Vervolgens hebben wij met behulp van verschillende bronnen inzicht vergaard in de omgang van de leraren met de betreffende kinderen: via observaties, video-opnames, interviews met de leraren naar aanleiding van de video-opnames, afname van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag en gesprekken daarover met kinderen en leraren. Analyses maken duidelijk, dat kinderen met (potentieel) probleemgedrag in de kleurrijke basisschool profiteren van leraren die het lukt contact met hen te hebben. Dit contact is echter minder vanzelfsprekend door de culturele discontinuïteit tussen school en thuis. Wij adviseren lerarenopleidingen dan ook meer aandacht aan te besteden aan de interactie tussen leraar en leerling.

Inleiding

De media maakt veelvuldig melding van het feit, dat leraren het op kleurrijke basisscholen extra moeilijk hebben. Diverse politieke partijen hebben in de afgelopen verkiezingsperiode extra beloningen voor deze leraren in het vooruitzicht gesteld. Naast taalproblemen zouden leerlingen op deze scholen veelvuldig probleemgedrag vertonen, dat zich moeilijk laat beïnvloeden (Den Brok e.a. 2004). Ook in het kader van de integratieproblematiek wordt gekeken naar het onderwijs. Scholen krijgt een functie toegedacht in het tegengaan van radicalisering en de aanpak van probleemgedrag van jongeren (zie bv. Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling, 2005). Tegen deze achtergrond is de vraag gesteld, welke pedagogische competenties leraren op kleurrijke basisscholen moeten hebben om probleemgedrag succesvol te signaleren en aan te pakken. Het lectoraat 'Lesgeven in de multiculturele school' van de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht verricht empirisch onderzoek ter nadere precisering van deze leraarcompetenties. Door deze te beschrijven en te illustreren vanuit praktijksituaties krijgen lerarenopleidingen bouwstenen

aangereikt om hun curriculum te verbeteren. Observaties en analyses van interactie leraar-leerling in relatie tot probleemgedrag binnen een de kleurrijke school zijn echter nog zeer schaars als het gaat om het handelen van leraren. Daarom is in het schooljaar 2004-2005 een verkennend onderzoek uitgevoerd.

In dit artikel wordt verslag gedaan van dit onderzoek. Eerst worden vanuit het theoretisch kader de onderzoeksvragen en het gekozen ontwerp geschetst. Dan doen we verslag van de wijze waarop twee leraren omgaan met hun klas (een groep 8, basisonderwijs), hun (potentieel) gedragsproblematiese kinderen en hoe deze kinderen deze aanpak ervaren. Ook geven we een beschrijving van hun achtergrond. Wij besluiten dit artikel met een conclusie en discussie en aanbevelingen voor de lerarenopleidingen.

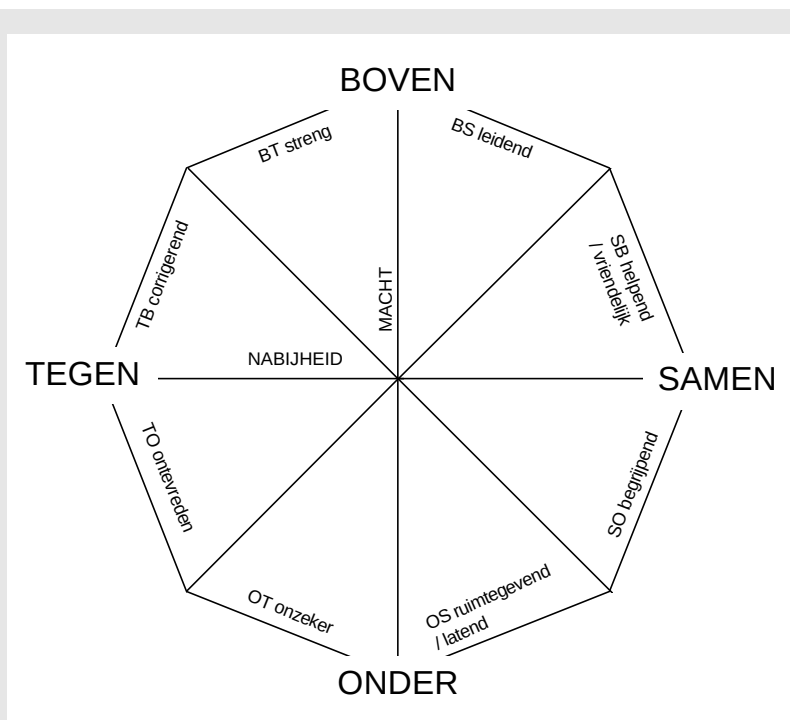
Theoretisch kader

We hebben in dit onderzoek gekozen voor een orthopedagogisch kader. Hierbij wordt er bij problemen in de opvoeding en educatie niet alleen gefocust op kindfactoren, maar juist op de interactie tussen kind en omgeving. Bij probleemgedrag wordt in de orthopedagogiek veelvuldig gebruik gemaakt van het meervoudig risicomodel van Van der Ploeg (1997). Hij stelt, dat probleemgedrag ontstaat uit aanhoudende interacties tussen enerzijds risicovolle situaties in het gezin, op school en in de vrije tijd en anderzijds enkele centrale persoonlijkheidskenmerken. Hoe meer risicofactoren in de omgeving en in de persoon aanwezig zijn, hoe groter de kans op probleemgedrag. Maar ook: hoe sterker beschermende factoren

AUTEUR(S)

• Betsy Hijkema,
Hogeschool Utrecht,
Faculteit Educatie

• Maaike Hajer,
Hogeschool Utrecht



Figuur 1: Ordening van interpersoonlijk gedrag in twee dimensies

aanwezig zijn, hoe minder kans op probleemgedrag. Probleemgedrag definieert Van der Ploeg (1997, p. 27) als volgt: *We spreken van probleemgedrag als ouders, leerkrachten en andere personen dit gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels en/ of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on)gezondheid.*

Eldering (2002) maakte een interculturele vertaalslag van het meervoudig risicomodel van Van der Ploeg. Kinderen in de kleurrijke school hebben vaak te maken met de algemene (ook geldend voor andere kinderen) risicofactoren voor het ontstaan van probleemgedrag, zoals een lage sociale positie, armoede en het wonen in achterstandswijken. Daarnaast kunnen kinderen in kleurrijke scholen geconfronteerd worden met een aantal specifieke risicofactoren, zoals migratie als stressvolle gebeurtenis, culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school) en een talige discontinuïteit tussen gezin en school. Van der Wolf (2003) sluit zich aan bij bovenstaande uitgangspunten. Het onderzoek dat uitgevoerd wordt door zijn lectoraat 'Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk' van de Hogeschool Utrecht richt zich dan ook meer op het sociale systeem van een klas of school, dan op intrapsychische processen van kinderen. De manier waarop de leraar zich opstelt speelt een aanzienlijke rol bij het voorkomen van gedragsproblemen (Van der Wolf, 2005).

Het onderzoek van Pels (2002) is een van de weinige waarbij de gedragsproblematiek in een kleurrijke school vanuit empirische gegevens wordt benaderd. Pels bestudeerde twee kleurrijke brugklassen in het voortgezet onderwijs en vergeleek de wijze waarop dezelfde kinderen zich gedroegen bij steeds twee verschillende docenten. Hierbij lette ze vooral op externaliserend probleemgedrag, ofwel non-conformisme.

perspectief uitgevoerd en bestudeerden meer de groepsaanpak dan de feitelijke interactie met individuele kinderen.

Empirische studies wijzen erop dat de leraar ertoe doet.

We hebben gekozen voor het model van Interpersoonlijk Leraarsschap (MIL) (Wubbels e.a. 2006) om de rol van de docent in de interactie met de leerling(en) te beschrijven. De kern van het model is dat de relatie tussen leraar en leerling vanuit twee dimensies bekeken wordt, namelijk de *macht-* of *invloedsdimensie* en de *nabijheid*dimensie. De invloeddimensie geeft aan wie er in de klas de communicatie controleert. Als de leraar dat is, spreken we van *dominant* of *boven* gedrag. Zijn dat de leerlingen dan spreken we van *submissie* of *onder* gedrag. De nabijheiddimensie geeft aan in hoeverre de leraar instemmend reageert op de leerlingen of juist afwijzend. Bij instemmend gedrag ervaren de leerlingen een grote nabijheid. Dit wordt ook wel *samen* gedrag genoemd. Is er echter sprake van afwijzend gedrag, dan ervaren de leerlingen een grote afstand. Naar analogie van het *samen* gedrag wordt dit *tegen* gedrag genoemd. De systematische beschrijving van de onderlinge relaties aan de hand van dit model levert een bijdrage aan het inzicht in de leraarsfactor bij het gedrag van leerlingen.

Voor lerarenopleidingen is meer inzicht in die leraarsfactor uiteraard van belang. Empirische studies wijzen erop dat de leraar ertoe doet. Daarom is in dit verkennende onderzoek besloten binnen het theoretische kader van Van der Ploeg de rol van de leraar in de praktijk van alledag nader te beschrijven. Als de leraar ertoe doet, is immers de vraag wat zijn/haar rol

Haar bevindingen duiden op de invloed van de pedagogische aanpak van de docent. Ze doet dan vooral op de aard van de interactie en de ruimte die de docent geeft aan eigen vormen van communicatie met kinderen in een klas, wat vooral in de puberleeftijd voor hun motivatie en participatie van groot belang zou zijn.

In een kleinschalige casestudy observeerden Tahitu (2006) en Haitsma (2006) de wijze waarop kinderen met mogelijk internaliserend (terugetrokken) probleemgedrag in een basisschool en een vmbo-2 klas tot participatie in de interactie werden aangezet. Zij signaleerden beiden hoe leerkrachten die Molukse kinderen als stille kinderen beschouwen, dit beeld in hun klasseninteractie bevestigen door minder contact te zoeken en minder inbreng te vragen. De onderzoeken van Pels, Tahitu en Haitsma zijn echter niet vanuit een orthopedagogische

is in de school als beschermende factor, waardoor kwetsbare kinderen in kleurrijke basisschoolklassen minder probleemgedrag zullen gaan ontwikkelen.

Onderzoekopzet, onderzoeksmethode en onderzoekslocatie

In het onderzoek staat de volgende vraag centraal: *Wanneer kan de aanpak van leraren gekarakteriseerd worden als een beschermende dan wel risicofactor in de ontwikkeling van kinderen met (potentieel) probleemgedrag in de kleurrijke basisschool?*

Onder kinderen met (potentieel) probleemgedrag verstaan wij in dit onderzoek: kinderen waarvoor de risicofactoren voor het ontwikkelen van probleemgedrag in hoge mate gelden en die door de leraren als dusdanig zijn gesignaleerd en die de onderzoeker ook zijn opgevallen tijdens haar verblijf in de groep. Wij sluiten ons hierbij aan bij de definitie van probleemgedrag van Van der Ploeg (1997).

Het onderzoek karakteriseert zich als een kleinschalige kwalitatieve casestudy (Baarda & De Goede, 2001). Omdat bekend is dat vroege interventie probleemgedrag in de adolescentie kan voorkomen is het onderzoek gericht op de basisschool. Onderzoekslocatie is een groep 8 van een kleurrijke basisschool in een middelgrote gemeente. De groep wordt begeleid door twee leraren: Angelique en Jack in een duobaan. Jack werkt zeven jaar op deze school; Angelique werkt er sinds een aantal maanden. Daarvoor werkte ze op een dorpsschool.

Wat betreft de leerlingen geeft de geringe klassenomvang al aan dat het een groep betreft met veel achterstandsl leerlingen voor wie extra middelen verkregen zijn: twaalf jongens en vier meisjes vormen samen deze groep. Zes kinderen zijn van Nederlandse afkomst, vier komen oorspronkelijk uit Turkije, twee uit Bosnië, één uit Vietnam, twee uit Suriname en één van de Nederlandse Antillen.

De onderzoeker heeft een jarenlange ervaring in het diagnosticeren van gedragsmoeilijke kinderen en het begeleiden van leraren van deze leerlingen.

Voor de beantwoording van de vragen zijn verschillende typen data verzameld:

1. Observaties

In het begin van het schooljaar 2004-2005 heeft de onderzoeker dertien dagdelen doorgebracht in de groep. Er is daarbij niet geïntervenieerd in het klas-sengebeuren. Wel zijn met de leraren terloops in de loop van de dag, tijdens de inloop, in de pauze en na school gesprekjes gevoerd zonder vooropgezet plan. De bedoeling van de aanwezigheid gedurende de gehele dag was om een eerste indruk te krijgen van het gedrag van de leraar en om vertrouwen op te bouwen voor de videoregistraties.

Op basis van de observaties is een beschrijving gemaakt van de gangbare werkwijze van de twee leraren in de klas, waarin pedagogisch- didactische routines geschetst worden. Tevens zijn op basis van de observaties kinderen gesignaleerd die als potentieel gedragsproblematisch kunnen worden aange-merkt.

2. Videoregistraties

De leraren zijn vervolgens ieder gedurende een ochtend gefilmd. Tijdens het filmen is gebruik gemaakt van drie camera's om zo alle interacties waarbij de leerkracht betrokken was in beeld te kunnen krijgen. Deze opnames zijn vervolgens gescreend op fragmenten waarin de leerkrachten in interactie waren met één van de gesignaleerde kinderen. Deze fragmenten zijn getranscribeerd om preciezer te kunnen beschrijven wat er in verbaal en non-verbaal opzicht gebeurde.

3. Interviews

Uit de videoregistraties zijn door de onderzoeker incidenten geselecteerd, waarin kinderen door de leraar worden gecorrigeerd. Deze incidenten zijn tijdens interviews voorgelegd ter becommentariëring aan de afzonderlijke leraren met de bedoeling inzicht te krijgen in de percepties en beleving van de leraren van hun aanpak van het probleemgedrag. De interviews zijn op audioband geregistreerd en vervolgens getranscribeerd.

4. Vragenlijsten en interviews

In aanvulling hierop is bij de hele groep leerlingen de perceptie gepeild van het interpersoonlijk gedrag van de twee leraren door het invullen van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL), versie basisonderwijs (Wubbels e.a. 2006). Vanuit de gegevens van de VIL kan het interpersoonlijk gedrag van de leraar geordend worden in twee dimensies, een machtsdimensie (Boven-Onder) en een nabijheid-dimensie (Samen-Tegen). Deze dimensies kunnen in een assenstelsel worden weergegeven. Door twee diagonalen kan dit assenstelsel in 8 sectoren worden verdeeld, die elk een bepaald type gedrag betreffen (zie figuur 1).

De percepties van de leerlingen met betrekking tot beide leraren zijn door geautomatiseerde analyse van de verzamelde gegevens in kaart gebracht. Vervolgens zijn interviews gehouden met beide leraren en vijf kinderen over in de VIL geuite percepties. Aan de individuele kinderen is gevraagd de manier, waarop zij de VIL hebben ingevuld nader toe te lichten. Er is expliciet doorgevraagd op wat kinderen prettig vinden in de aanpak van de leraren en of zij ook verschil ervaren tussen de leraren. Wij hebben gesproken met de vier gesignaleerde kinderen (zie 'Specifieke bevindingen' op pag. 42) en één niet-gesignaleerd kind. Tijdens de interviews met de leraren is hen gevraagd te reageren op het totaalbeeld van de ingevulde vragenlijsten.

Bevindingen

Uit de observatie blijkt duidelijk dat binnen dezelfde groep kinderen leraren verschillen in de manier van interacteren en corrigeren. Jack maakt contact met de kinderen, grijpt bij ordeverstoringen klein in en herstelt daarna het contact. Angelique is meer op afstand, grijpt bij ordeverstoringen groot in en laat haar ergernis blijken. Het gevolg is meer onrust en lawaai in de loop van de dag en dat kinderen vaker gestraft worden. Exemplarisch is het gedrag van beide leraren tijdens de inloop aan het begin van de och-

tend. Jack zegt alle kinderen goede dag, loopt rond, praat met hen over hun activiteiten, over de voetbalwedstrijd van de vorige avond en over de sportieve activiteiten van de kinderen. Angelique zit echter tijdens de inloop achter het bureau en rommelt in haar spullen.

Angelique is vergeleken met de periode waarin de observatie plaatsvond meer contact gaan maken. Ze voelt de noodzaak hiervan in deze klas.

Jack en Angelique laten beiden in hun klassenmanagement weinig verantwoordelijkheid over aan de kinderen. De leraren bepalen de taak- en tijdsplanning. Ook is er nauwelijks gedifferentiatie in instructie en taken. Er wordt met andere woorden klassikaal les gegeven. Wat betreft de relatie school-thuis blijkt dat de leraren weinig contact hebben met ouders en verzorgers. Dit wordt in informele gesprekken bevestigd. In het onderwijs wordt - ook door de leraren - amper aandacht geschonken aan de specifieke taalsituatie van de kinderen. De reguliere taalmethode wordt gehanteerd. Tijdens het onderwijs (taal, rekenen en zaakvakken) wordt geen aandacht geschonken aan woordenschat en het verduidelijken van begrippen (taalgericht vakonderwijs). Kinderen praten weinig met de leraar en met elkaar over de lessen; het onderwijs is weinig interactief en sterk docentgestuurd. Twee kinderen, Mohammed en Ali, vallen tijdens de observatie op. Mohammed is een neveninstromer, hij heeft weinig Nederlands tot zijn beschikking. Hij wordt veelvuldig binnen, maar vooral buiten de klas (door andere leraren) gecorrigeerd. Zijn thuissituatie wordt door de leraren als zorgwekkend gekenschetst doordat vader en stiefmoeder in beslag genomen worden door hun eigen problemen en Mohammed aan zijn lot overlaten. Ali valt op door zijn bewegingsonrust en vertoont veelvuldig clownesk gedrag. Zijn klasgenoten bejegenen hem vaak negatief. Vooral Angelique corrigeert hem in dit soort situaties vaak. Zes weken later zijn er *video-opnames* gemaakt en vervolgens zijn er *interviews naar aanleiding van die video-opnames* afgenomen. Hierin komt naar voren, dat Jack zeker is van zichzelf en dat hij geniet van de kinderen. Uit zijn manier van formuleren blijkt dat hij allochtone kinderen als gewone kinderen ziet en niet als iets bijzonders en dat hij de aanpak bij probleemgedrag legitimeert vanuit het perspectief van de kinderen. Hij verwoordt dit als volgt (I=Interviewer, onderzoeker; J=Jack):

- J: *Maar ik ga met hem niks anders om dan met iemand anders. En dat heeft hij ook,*
 I: *Heeft hij ook door.*
 J: *Ja. Van luister het interesseert me niet of het nou blauw, groen of geel is, ik ga op die manier met die kinderen om.*

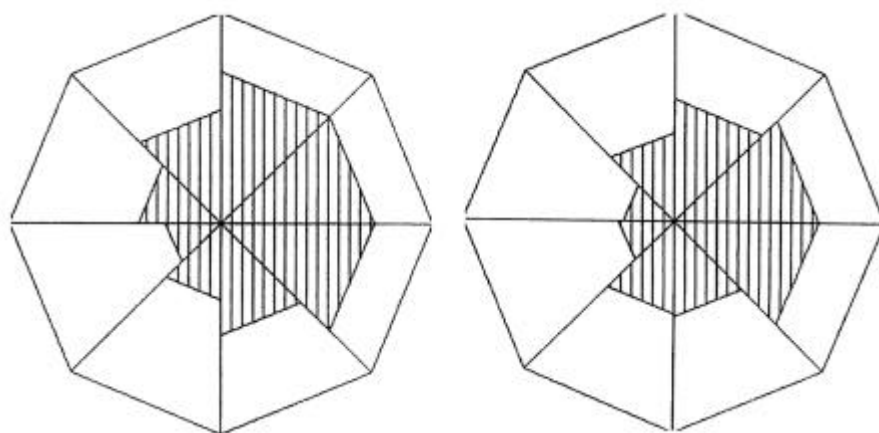
Angelique is - vergeleken met de periode waarin de observatie plaatsvond - meer contact gaan maken. Ze voelt de noodzaak hiervan in deze klas. Zoals onder andere uit onderstaand interviewfragment blijkt

is ze nog aan het ontdekken hoe ze dat contact moet leggen. Ze merkt het belang van non-verbaal contact. Ze spreekt over 'dat soort kinderen'. Nadat de onderzoeker haar een videofragment laat zien, waarin Angelique door de klas loopt en door middel van aanraken contact maakt met Ali en Mohammed terwijl ze niet-taakgericht gedrag vertonen, ontspint er tussen hen onderstaand gesprek. (I=Interviewer, onderzoeker; A=Angelique):

- I: *Zie je hoe ze corrigeert, beide?*
 A: *Ja, heel lieflijk.*
 I: *Ja.*
 A: *Ja dat valt mij echt heel erg op dat ik dat heel erg lieflijk doe. Apart.*
 I: *Vind je dat apart?*
 A: *Nou ik denk dat ik dat doe omdat ik anders steeds verbaal dat doe, en dat ik dat vervelend vind. En dat ik dat een stillere manier vind om het even, nou he, dat dat, goh, ja.*
 I: *Schrik je ervan of zo, dat je het zo doet?*
 A: *Nee, nee.*
 I: *Nee omdat je dat zo, dat was je je niet bewust.*
 A: *Nee ik weet dat ik dat wel doe, maar dat dat zo vaak achter elkaar gebeurt, ik vind dat heel apart.*
 I: *Zou je, je zegt ik vind dat heel apart. Betekent dat dat je dat eigenlijk minder zou willen doen?*
 A: *Nou nee, dat weet ik eigenlijk niet. Zo, want het heeft vaak wel effect. Het heeft juist heel echt effect. En juist bij dat soort kinderen merk vaak van nou hè, dan krijg je wat meer contact. Want anders heb ik dat niet. Uit dat oogpunt doe ik dat ook, en weet ik dan, ik weet dat ik heel vaak langs Mohammed loop en gewoon even, zo even dat we...*
 I: *Ja even,*
 A: *Contact maken. Ik weet dat ik dat doe maar dat dat zo achter mekaar volgt, dat ik echt die twee kinderen zo, ja dat vind ik grappig.*
 I: *Ja juist deze twee kinderen.*
 A: *Ja, ja. Ja omdat ik me heel goed bewust ben dat ik weet, anders reageer je vaak van doe nou niet joh, weet je wel dat soort dingen. En dat is negatief. Dus je kan beter anders, tenminste zo vind ik dat. Hm, grappig.*

In tegenstelling tot Jack legitimeert Angelique de aanpak van ongewenst gedrag vanuit zichzelf: het kost me zo minder energie. Naast Mohammed en Ali (ge-signaleerd tijdens de observatie) karakteriseert Angelique in het interview na de video-opname nog twee kinderen als opvallend: Norman en Kim. Zij vindt dat Norman aan het begin van het jaar nogal 'hanig' reageerde op haar en dit gedrag nu veranderd is. Ze heeft gemerkt, dat (non-verbaal) contact maken met hem een goed resultaat heeft gehad. Angelique vindt Kim opvallend omdat het haar niet lukt contact met Kim te krijgen, ondanks de moeilijke thuissituatie (haar moeder is ernstig ziek, later overlijdt ze).

Uit de afname van de VIL - en de daarop volgende interviews, een viertal weken later - komt het volgende beeld naar voren. De kinderen zien de leraren als vriendelijk, begrijpend en leidend. Jack wordt als meer leidend ervaren dan Angelique. Mohammed heeft een absolute voorkeur voor Jack, Ali ook, maar



VIL leerlingen over Jack

VIL leerlingen over Angelique

Figuur 2: Verschillen in de VIL bij Jack en Angelique

minder uitgesproken. Kim en Norman hebben een voorkeur voor Angelique. Zij geven aan, dat deze voorkeur in de loop van het jaar is ontstaan.

Specifieke bevindingen ten aanzien van vier kinderen

Aan het einde van de dataverzameling zijn vier kinderen gesignaleerd als *kinderen met (potentieel) probleemgedrag*: Norman, Kim, Ali en Mohammed. Er volgt nu een beschrijving van deze vier kinderen. Ook wordt nagegaan in hoeverre de in het theoretische kader genoemde risicofactoren voor deze kinderen gelden. De eerste drie algemene risicofactoren: een lage sociale positie, armoede en wonen in achterstandswijken zijn op bijna alle kinderen in de klas van Angelique en Jack van toepassing en gelden voor alle hier genoemde kinderen. In de hiernavolgende beschrijving zullen dan ook alleen de specifieke risicofactoren de revue passeren.

Norman is tijdens de participerende observatie op de dagen van Angelique opgevallen. Hij gaat zijn eigen gang en laat zich weinig zeggen door Angelique; hij heeft een houding van 'wat heb jij met mij te maken'. Angelique noemt hem ook aan het begin van het jaar als ik vraag wat voor haar lastige kinderen zijn. Zij ervaart hem dan als een jongen met hanig gedrag die haar gezag niet lijkt te accepteren. Norman is van Antilliaanse afkomst en woont in een grootfamilie. Hij wordt belast met de zorg voor zijn nichtje. De specifieke risicofactor culturele discontinuïteit tussen thuis en school is op hem van toepassing. In de loop van het najaar verandert het gedrag van Norman. Zijn gedrag naar Angelique toe is in positieve zin verbeterd. Angelique verklaart dit uit het feit, dat het haar gelukt is contact met hem te krijgen. Dit is vooral gebeurd tijdens knutselactiviteiten. Tijdens het interview geeft Norman aan dat hij een voorkeur heeft voor Angelique boven Jack. Hij vindt haar gewoon aardiger.

Kim is de onderzoeker opgevallen omdat ze het enige kind is waarmee zij geen contact heeft gekregen tijdens de participerende observatie. De onderzoeker acht haar in die periode als te teruggetrokken, naar haar toe, maar ook naar de leraren. In november, tijdens het interview vertelt Angelique voor het eerst over haar ernstig zieke moeder. Angelique maakt zich zorgen over haar. De drie specifieke risicofactoren: migratie als stressvolle gebeurtenis, culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school) en de talige discontinuïteit tussen gezin en school zijn alle in hoge mate

op Kim van toepassing. Kim is een dochter van Vietnamese vluchtelingen die in het begin van de zestiger jaren naar Nederland zijn gekomen. Ze hebben altijd hard gewerkt in hun eigen restaurant, totdat haar moeder twee jaar geleden ernstig ziek werd. In januari - kort na de video-opnames - is de moeder overleden. Op school is er niet met haar over gesproken. Angelique heeft van de vorige leraar gehoord, dat de ouders dit niet willen. Er is nauwelijks contact met het gezin. Tijdens het interview vertelt Kim het niet nodig te vinden om met de leraren over haar moeder te praten, omdat ze er veel met haar vriendin uit de klas over praat. Des te opmerkelijker is het, dat ze na het interview tijdens een informeel moment met de onderzoeker over het overlijden spreekt en ook haar emoties over het gebeuren laat zien. Ze vertelt dan ook vanaf het begin geweten hebben dat haar moeder ernstig ziek was.

Je zou kunnen stellen, dat Kim risico loopt voor het ontwikkelen van internaliserende problematiek. De school is hier geen beschermende factor; het is de leraren niet gelukt met haar contact te krijgen. Angelique signaleert dit en voelt zich geremd, vooral door de culturele discontinuïteit met de thuissituatie, om zo'n contact op te bouwen. Wel merkt ze, dat ze wat meer contact krijgt door samen met Kim te knutselen. Wat betreft de talige discontinuïteit kan gesteld worden, dat Kim vanuit zichzelf weinig praat. En in de klas worden weinig mogelijkheden geboden om actief de taal te gebruiken.

Ali valt de eerste morgen van de observatie meteen op doordat er altijd wel iets aan hem beweegt. Daarnaast zien we een instabiele werkhouding. Goed doorwerken op de dagen van Jack, maar veelvuldig kinderen aanraken en praten met hen op de dagen van Angelique. De andere kinderen klagen veelvuldig over Ali en bejegenen hem onvriendelijk. Hij reageert hierop met clownesk gedrag. Je zou kunnen zeggen, dat hij een kind is dat vanuit 'kindfactoren' kans loopt probleemgedrag te ontwikkelen. Hij komt over als een intelligente jongen. Ali is een kind van Turkse afkomst. De ouders spreken amper

Nederlands. De traditionele gebruiken vanuit Turkije staan in het gezin nog erg centraal. De laatste twee genoemde risicofactoren: culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school) en de talige discontinuïteit tussen gezin en school zijn op hem van toepassing is. De school vormt voor hem een beschermende factor doordat het Jack lukt door zijn leidende optreden rust in de klas te creëren, waardoor Ali minder probleemgedrag laat zien. Andere kinderen bejegenen hem op die momenten ook minder negatief. Angelique is minder leidend; Ali is bij haar in de les dan ook onrustiger. Toch is er een ontwikkeling waargenomen, dat Angelique beter contact krijgt met kinderen en het lukt haar daardoor beter om zich meer leidend op te stellen. De school doet weinig pogingen om het gat tussen school en thuis wat betreft taal en cultuur te overbruggen. Taalgericht vakonderwijs wordt niet gepraktiseerd. Er zijn weinig contacten met de thuissituatie. En er zijn maar weinig thema's uit de thuiscultuur in het lesprogramma opgenomen.

Het vierde kind is *Mohammed*. Mohammed wordt veelvuldig door beide leraren gecorrigeerd. Hij werkt weinig, schrijft veelvuldig over, praat hardop. Ook wordt hij vaak teruggestuurd door andere leraren naar de klas, zowel vanuit het computerlokaal, het plein als de gymles. De leraren maken zich zorgen over zijn ontwikkeling. Zijn achtergrond is allesbehalve rooskleurig: opgevoed door familie, weggegeven door moeder aan oma, oma overleden, pas op zijn achtste bij vader in Nederland komen wonen, familie in Nederland levend in een geïsoleerde marginale situatie. Alle drie specifieke risicofactoren zijn op hem van toepassing: migratie als stressvolle gebeurtenis, culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld (waaronder de school) en een talige discontinuïteit tussen gezin en school. Doordat vooral Jack op dit moment een prima contact heeft met Mohammed wordt een verdere escalatie van het probleemgedrag voorkomen. Jack zegt hierover het volgende: (I= interviewer, onderzoeker, J= Jack)

- I: *En ook dat hij hier in school eigenlijk veel negatiefs over zich heen heeft gekregen.*
 J: *Ja, ja.*
 I: *Ook door klassenleraren, is jouw inschatting*
 J: *Ja. Maar dat is ook, die konden geen contact met hem maken, dus dan is er maar een manier, voor een heleboel leraren, en dat is eroverheen. Dat is niet een een op een gesprek met hem en vragen waarom doe je dat nou, nee daar wordt gewoon klassikaal overheen gewalst.*
 I: *En dat heeft jou...*
 J: *Dat vlakkt hem af. Dat zet hem langzamerhand, zet een pantser om hem heen van daar pak je me toch niet meer mee. Ga maar schelden ik ga wel wachten tot je klaar bent.*

Zoals eerder gezegd doet de school er weinig aan om het gat te overbruggen tussen school en thuis wat betreft cultuur en taal. Vooral Mohammed zou naar de mening van de onderzoeker baat (gehad) kunnen hebben bij een verwevenheid van taal in alle vakken en het systematisch inzetten van interactief taalonderwijs. Tijdens het interview blijkt, dat Mohammed wei-

nig taal tot zijn beschikking heeft; emoties uitdrukken in taal gaat moeizaam. Hem rest alleen boos reageren.

Conclusie

Aan het einde van dit artikel willen wij de conclusie trekken dat de geobserveerde kinderen met (potentieel) probleemgedrag in hoge mate profiteren van leraren die het lukt contact met hen te hebben. Dit gaat samen met gezag en meer rust in de klas. Vooral beweeglijke kinderen die zich moeilijk kunnen concentreren (zoals Ali in dit onderzoek) hebben daar baat bij. Het lukt leraren contact te krijgen met kinderen door met hen te praten over onderwerpen uit de informele sfeer (zoals Jack doet) of activiteiten te ondernemen die zowel de leraar als de kinderen interesseren (zoals Angelique ontdekte) en daarvoor de tijd in te plannen. Ook reageren de kinderen beter op kleine (eventueel non-verbale) gedragscorrecties. Uit dit onderzoek blijkt, dat contact opbouwen en onderhouden een beschermende factor is in de ontwikkeling van kinderen met (potentieel) probleemgedrag (we zagen dit bij Ali, Mohammed en Norman). Contact opbouwen is moeilijk bij teruggetrokken gedrag. Dit wordt niet altijd gesignaleerd en als dat wel het geval is voelt de leraar een onmacht door de culturele discontinuïteit tussen school en thuis (we zagen dit bij Kim).

De culturele discontinuïteit tussen school en thuis is een risicofactor voor alle kinderen. Wat ons is opgevallen is het weinige contact van deze leraren met de thuissituatie. Enerzijds voelen de leraren vanuit de eigen cultuur een soort schroom, anderzijds is het niet gebruikelijk om in de bovenbouw van de basisschool intensief contact met de ouders te hebben. Gerelateerd aan het aangehaalde meervoudig risicomodel van Van der Ploeg stellen wij, dat de leraar een dynamische factor vormt en als actor beïnvloedt of de school als een beschermende dan wel als risicofactor functioneert.

Discussie en aanbevelingen voor de lerarenopleidingen

In dit onderzoek komt naar voren, dat een goed contact van de leraar met zijn leerlingen een beschermende factor is voor het ontstaan van probleemgedrag. Dit lijkt een open deur en een herhaling van een criterium van 'gewoon' goed onderwijs. De praktijk op kleurrijke scholen leert ons echter dat dit contact niet automatisch tot stand komt, vooral in die situaties waarin de leraar leerlingen met een andere achtergrond, vanuit zijn eigen westerse middle class referentiekader benadert. Dit vraagt van de opleidingen om plaats in te ruimen voor bewustmaking van de eigen culturele bagage van studenten en de manier waarop deze bijdraagt aan de beeldvorming van de leerlingen in de kleurrijke stageklas (Veltman e.a. 2006). Wij denken dat er bij een dergelijke bewustwording een grotere kans is, dat leraren kinderen en hun ouders minder gaan benaderen vanuit stereotyperingen of onuitgesproken vermeende cultuurverschillen. Daarnaast zal ook vergroting van kennis van en nieuwsgierigheid naar de leefwereld van kinderen

met niet-westerse religies en culturen, het contact in de klas verdiepen. Wij hopen in vervolgonderzoek hier meer bouwstenen voor aan te dragen. Zoals ook al door Veltman e.a. (2006) is betoogd kunnen studenten profiteren van het kijken naar video-opnames van zichzelf en anderen om zich bewust te worden van de eigen manier van communiceren met kinderen en daarvan leren.

Het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag kan hier zeker een rol in spelen. Wij zouden willen aanvullen dat dit ook voor zittende leraren geldt, zoals Angellique en Jack.

Contact met de thuissituatie is een cruciale voorwaarde voor de school om een beschermende rol waar te maken. Het is wenselijk vanuit de school een gericht ouderbeleid te formuleren. Het valt te overwegen in (de bovenbouw van) een kleurrijke basisschool meer formele contactmomenten in te lassen. Ook is (her)invoering van huisbezoek zinvol. Vooral voor kinderen met (potentieel) probleemgedrag is het van belang zicht te krijgen op hun leef-situatie en de pedagogische visie van de ouders, met de bedoeling de aanpak af te stemmen. Het helpt mis-verstanden voorkomen. Deze bevinding komt ook uit onderzoek in het voortgezet onderwijs naar voren (Den Brok, Hajer e.a., 2004). Het verdient dan ook aanbeveling om communicatie met ouders een grotere plaats in het curriculum te geven.

Dit onderzoek is opgezet als een kleinschalige case-study. Er is gebruik gemaakt van verschillende bronnen: observaties, video-opnames, interviews met leraren naar aanleiding van de video-opnames, afname van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag en hierover in gesprek gaan met kinderen en leraren. Deze arbeidsintensieve werkwijze heeft haar vruchten afgeworpen: praktische inzichten in de aanpak van probleemgedrag in de kleurrijke basisschool en de overwegingen daarbij van de betreffende leraren. Met een extensievere opzet zouden deze praktische inzichten niet verkregen kunnen worden. Het uitgebreide onderzoeksverslag, waarin onder andere transcripties van video-opnames en interviews met leraren en kinderen zijn opgenomen, kan dienen als een bron waar opleidingen, zowel op bachelor- als op masterniveau kunnen putten.

Slotopmerkingen

- De namen van de leraren en kinderen zijn gefingeerd.
- Het complete verslag van het onderzoek: *Hijlkema, B.*

(2005). *Twee leraren en hun contact met lastige kinderen. Observaties in een kleurrijke basisschool. Onder de loep nr. 1: Opbrengsten uit het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School. Utrecht: Hogeschool Utrecht Lectoraat "Lesgeven in de multiculturele school", is op te vragen via e-mail lectoraatmcs@hu.nl.*

LITERATUUR

- Baarda, D.B., De Goede, D. & Teunissen J. (2001). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Brok, P. den, Hajer, M, Patist, J. & Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school*. Bussum: Coutinho.
- Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling (2005). *Nota radicalisering en terrorisme*. Gemeente Utrecht.
- Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding, interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Haitsma, M. (2006). *Mee (laten) praten of niet? Een onderzoek naar de mondelinge participatie van (molukse) leerlingen in het vmbo*. Onder de loep nr. 6 Opbrengsten uit het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School. Utrecht: Hogeschool Utrecht Lectoraat lesgeven in de multiculturele school.
- Pels, T. (2002). *Tussen leren en socialiseren, afzijdigheid van de les en pedagogisch- didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.
- Ploeg, J.D. van der (1997). *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Tahitu, B. (2006). *Hoe laat ik ze praten...?! Mondelinge participatie van Molukse leerlingen in het basisonderwijs*. Onder de loep nr. 7 Opbrengsten uit het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School. Utrecht: Hogeschool Utrecht Lectoraat lesgeven in de multiculturele school.
- Veltman, I., Tartwijk, J. van, Brok, P. den, & Wubbels, Th. (2006). *Leren omgaan met leerlingen in de multiculturele klas. VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(2), 30-36.
- Wolf, K. van der (2003). *Met het oog op de meester, gedragsproblemen in de onderwijspraktijk*. Utrecht: Lectoraat gedragsproblemen in de onderwijspraktijk Faculteit Educatieve Opleidingen Hogeschool Utrecht.
- Wolf, K. van der (2005). *Lastig kind heb je zelf in de hand. Didaktief, opinie en onderzoek in de schoolpraktijk*, 35(5).
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P. den & Tartwijk J. van (2006). *An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands*. In: C. Evertson, C. & Weinstein, C.S. (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.