

Kenmerken van leerkrachten en leerlingen in een PBS-traject

Cathy van Tuijl, Hermine Grashof en Elsbeth Ruiterkamp

Inleiding

In de positieve gedragsondersteuningsbenadering (in vervolg: PBS) ligt vanaf de jaren negentig de nadruk op het verzamelen van gegevens over regelovertrekend gedrag op schoolniveau (Sugai, Sprague, Horner, & Walker, 2000). Voorbeeld hiervan is het aantal schorsingen of straffen, of het aantal gesprekken met de directeur. In dit artikel wordt ingegaan op een pilot waarin we positieve indicatoren voor PBS hebben geselecteerd. De pilot loopt nog en de gegevens zijn daarom beperkt tot de voormeting. Deze gegevens bieden zicht op kenmerken van leerkrachten en leerlingen voorafgaand aan het PBS-traject. Deze gegevens komen van pas bij de implementatie van PBS: waar liggen de accenten en behoeften van een specifiek team en hun groepen? Daarnaast zijn kenmerken van leerkrachten en leerlingen van belang voor de effectmeting. Bij effectonderzoek is tegenwoordig niet alleen de vraag of een aanpak effect heeft, maar voor wie en hoe. Daarom is het belangrijk dat we informatie over deelnemers hebben.

Positieve gedragsbenadering

PBS is een schoolbrede benadering om positief gedrag en ontwikkeling bij leerlingen mogelijk te maken middels het creëren van een positief school- en klassenklimaat en het betrekken van en samenwerken met ouders.¹ Onderzoek laat zien dat PBS een positief effect heeft op gedrag van leerlingen, op motivatie

en betrokkenheid bij de lessen en op prestaties (Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005). In dit onderzoek gaan we tevens na of PBS van invloed is op vakspecifieke motivatie zoals leesplezier. Tot de kenmerken van PBS hoort onder meer dat er datagestuurd gewerkt wordt (Sugai & Horner, 2002). Dat wil zeggen dat er actief gemonitord wordt wat het effect is van de positieve gedragsbenadering. Op basis van gegevens worden bijstellingen gepleegd. Als bijvoorbeeld bepaalde regels of routines voor de hal niet werken, vindt verduidelijking van de gedragsverwachtingen voor die locatie plaats. Omdat PBS een schoolbrede aanpak voorstaat, staat de school als geheel centraal, maar gegevens worden verzameld bij leerlingen en leerkrachten. Gegevens op leerling- en leerkrachtniveau vormen de basis om de werkzaamheid van de benadering vast te stellen. In de eerste evaluaties van PBS in de VS worden vooral negatieve indicatoren, zoals het aantal schorsingen of andere disciplinaire maatregelen, vastgesteld (Sugai et al., 2000; Scott & Barrett, 2004). In aanvulling daarop stellen wij dat het nog beter zou zijn als we konden aantonen dat PBS daadwerkelijk bijdraagt aan een positief schoolklimaat zoals door leerkrachten en leerlingen beleefd. Een andere aanvulling is dat er ook gekeken wordt naar door leerkrachten ervaren competentie in klassenmanagement en omgaan met gedragsproblemen. Verwacht mag worden dat leerkrachten die een PBS-traject volgen zichzelf als meer competent gaan ervaren op deze gebieden omdat deze centraal staan in de PBS-benadering. Kortom, effectonderzoek naar PBS zou ook positieve indicatoren moeten omvatten, zowel op basis van rapportages van leerlingen als van leerkrachten. Tegelijkertijd zou een voormeting (voorafgaand aan

1. In Goei (2013) wordt een uitgebreide beschrijving van SWPBS gegeven, zie de eerste bijdrage van dit themanummer.

het PBS-traject) informatie kunnen bieden over welke leerkrachten, leerlingen en scholen meedoen aan een PBS-traject. Wat zijn hun kenmerken: gaat het om leerkrachten die veel of weinig competentie ervaren in het creëren van een positief klassenklimaat, betreft het een school met veel of weinig leerlingen met gedragsproblemen? In plaats van een *one-size-fits-all*-aanpak kan de training van leerkrachten met deze kennis beter afgestemd worden. Maar effecten hangen wellicht ook samen met de kenmerken van groepen die een PBS-traject volgen. Te verwachten is dat de meeste winst te behalen valt bij leerkrachten die zich weinig competent voelen en bij een school waar veel leerlingen gedragsproblemen hebben. Het is echter maar de vraag wie zich aanmeldt voor een PBS-traject. Informatie over deelnemers vanaf de start van PBS-trajecten kan ons daarin inzicht geven, en daarmee ook aangeven tot welke groep we de effecten mogen generaliseren.

Gevolgde basisscholen en gegevensverzameling

In ons onderzoek zijn zes basisscholen begeleid door twee PBS-trainers. PBS-trainer 1 begeleidde drie scholen en verzamelde informatie vooraf bij 30 leerkrachten. PBS-trainer 2 begeleidde eveneens drie scholen en verzamelde vooraf informatie bij 66 leerlingen uit groep 4, 5 en 6. Gegevens werden verzameld met bestaande, gestandaardiseerde vragenlijsten. Vooraf gaven ouders en leerkrachten toestemming voor deze gegevensverzameling. Het betrof zes scholen uit Twente die meededen aan een traject om positieve gedragsondersteuning in te voeren. De zes scholen hebben een middelgrote omvang (circa 250-300 leerlingen) met een uiteenlopende populatie: van overwegend leerlingen uit middenklasse tot en met overwegend leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus. Op een van de drie scholen waar leerlingen gevolgd werden was er sprake van oververtegenwoordiging van kinderen met gedrag- en/of leerproblemen (18 op de 28).

De overige scholen kenden voornamelijk een middenklasse populatie met hooguit 20% leerlingen die speciale aandacht behoefden.

Bij de leerkrachten zijn gegevens verzameld over de vier volgende aspecten:

(1) Welke vijf (reactieve of meer proactieve) gedragsstrategieën gebruiken leerkrachten het vaakst (op basis van 17 strategieën uit De Wolf en Van de Beukering, 2009)?

(2) Hoe ervaren zij het klasklimaat in hun groep (vertaling van *School as Caring Community* van Lickona & Davidson, door Verhoeven, De Winter & Hox, 2007)?

(3) Daarnaast werden gegevens verzameld over ervaren competentie of doelmatigheid in klassenmanagement (Ohio State Teacher Efficacy Scale, vertaald door Mainhardt, Brekelmans, Wubbels & Brok, 2008), en in het omgaan met gedragsproblemen (Span, Abbring & Meijer, 1985).

En tot slot: (4) hoe beoordelen leerkrachten de kwaliteit van hun contacten met ouders (vertaalde lijst van Seitsinger, Felner, Brand, & Burns, 2008)?

Deze vier aspecten komen nadrukkelijk aan bod in het PBS-traject. Leerkrachten leren als team meer proactieve gedragsstrategieën te gebruiken, waarin duidelijke gedragsverwachtingen, expliciete gedragslessen en effectieve feedback bijdragen aan klassenmanagement en effectief te reageren op gedragsproblemen. De positieve benadering is bedoeld om gedragsveranderingen bij leerlingen te realiseren. Ouders worden hierbij nadrukkelijk als partner betrokken.

Bij de leerlingen stond het algemene gevoel van welbevinden en motivatie centraal en werd daarnaast ook specifiek leesmotivatie bevraagd. De basis van de door leerling in te vullen vragenlijst werd gevormd door de Antwerpse Vragenlijst Welbevinden (De Volder & Van der Lee, 2009), aangevuld met motivatieschalen uit het COOL-onderzoek (2011) en leesschalen van Guthrie & Coddington (2009). De Antwerpse Vragenlijst Welbevinden bevat onderdelen als inzet en tevredenheid met school, pedagogisch klimaat en sociale relatie. De COOL-lijsten omvatten taakmotivatie en self-efficacy rond

schoolse zaken in het algemeen. De lees-schalen omvatten leesplezier en self-efficacy op gebied van lezen maar ook leesvermijding en ervaren moeilijkheidsgraad van lezen. De redenering achter deze selectie van schalen is de volgende: als PBS bijdraagt aan een beter klasse- en schoolklimaat, dan zou dat ook in de leerling-rapportage rond welbevinden aantoonbaar moeten zijn. Maar we waren ook benieuwd of effecten van PBS op de sfeer in de klas ook doorwerken in motivatie in het algemeen en in vakspecifieke motivatie zoals voor lezen.

Resultaten van de meting voorafgaand aan het PBS-traject: de leerkrachten

De variatie op de leerkrachtenkenmerken 'leeftijd' en 'aantal jaren ervaring in het onderwijs' was groot, maar voor de drie scholen nagenoeg gelijk, met jongste leerkrachten van rond de 25 jaar met drie jaar ervaring tot oudere leerkrachten van rond de zestig jaar met 38 jaar ervaring. De leerkrachten van de drie scholen hadden ongeveer dezelfde gemiddelde leeftijd (rond de veertig jaar) en eenzelfde gemiddeld aantal jaren ervaring in het onderwijs (circa 18). De gemiddelde groeps-grootte verschilde tussen de scholen: bij één school was de gemiddelde groeps-grootte van de bij het onderzoek betrokken groepen 16 leerlingen waar die bij de andere scholen circa 22 was. De leerlingen op de school met een kleine groeps-grootte kwamen uit groep 4 en 5 en waren daarmee jonger dan leerlingen van de andere scholen die uit groep 5 en 6 kwamen.

Leerkrachten uit dit onderzoek werd gevraagd naar de vijf door hen meest gebruikte gedragsstrategieën. De leerkrachten noemden complimenten geven en aan de relatie werken als meest gebruikte proactieve gedragsstrategieën maar gaven tevens aan reactieve strategieën als waarschuwen, grenzen stellen en straffen het meest vaak te gebruiken. Tot de minst vaak genoemde strategieën behoorden onder meer expliciete gedragsinstructie, collegiaal overleg, samen-

werken met ouders en negeren. Deze laatstgenoemde strategieën hebben nadrukkelijk een plaats in PBS als effectieve en proactieve aanpakken. Leerkrachten rapporteerden een bovengemiddelde ervaren competentie in klassenmanagement en omgaan met gedragsproblemen en eveneens een bovengemiddeld klasklimaat en goede relatiekwaliteit met ouders. Kortom, de leerkrachten gaven een positief beeld van zichzelf.

Resultaten van de meting voorafgaand aan het PBS-traject: de leerlingen

Leerlingen rapporteerden over het algemeen een (iets) bovengemiddelde score op de verschillende schalen rond welbevinden, motivatie en enkele leesschalen. Wel zien we systematische verschillen in door leerlingen gerapporteerde welbevinden- en motivatieschalen waarbij school 2 stelselmatig lager scoort dan school 1. De grootste verschillen tussen scholen vinden we op de leesmotivatie schalen: school 1 met een relatief jonge populatie toont veel leesplezier en weinig leesvermijding.

Betekenis van gegevens voor de PBS implementatie

Om tot gedragsverandering bij leerlingen en leerkrachten te komen en daarmee een positief school- en klasklimaat te creëren, vervult het gedragsteam een belangrijke rol binnen de implementatie van PBS. Het gedragsteam is een groep leerkrachten aangevuld met de directeur en de externe PBS-coach. Dit team is sterk gefocust op de data en de monitoring van gedrag. Het gedragsteam komt met enige regelmaat bij elkaar. Binnen het gedragsteam zijn de resultaten van de afgenomen vragenlijsten uit het onderzoek besproken. Kenmerkend is dat binnen het gedragsteam de uitkomst van een reactieve aanpak zeer sterk wordt herkend. Leerkrachten binnen het gedragsteam geven aan dat men vooraf

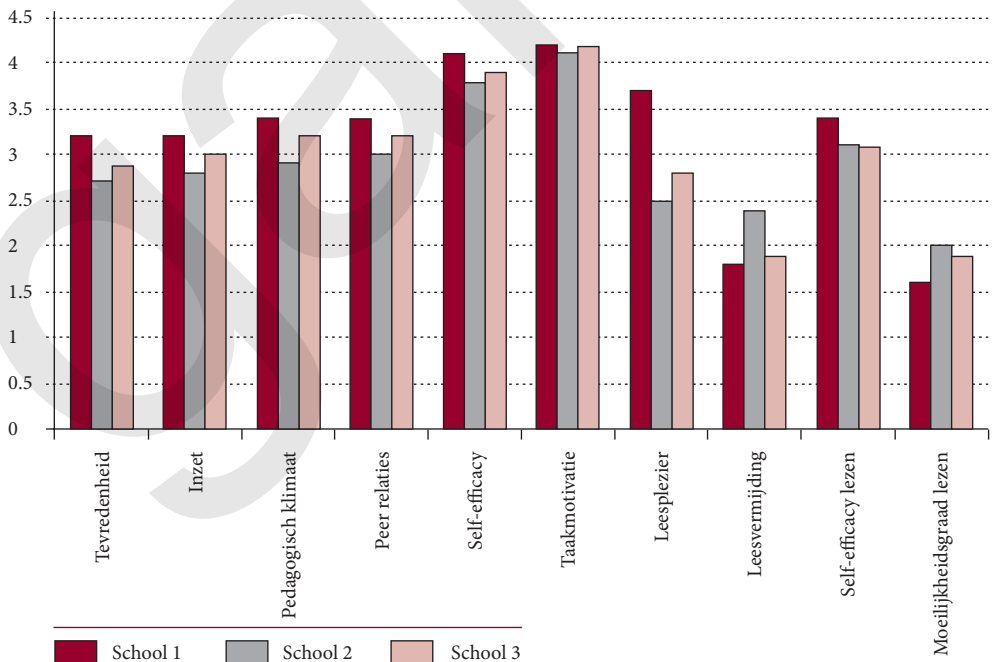
gaande aan het PBS-traject onvoldoende op de hoogte was van de impact van proactieve gedragstrategieën. Interessant is het om na de implementatie de vragenlijst opnieuw af

te nemen en te bekijken of leerkrachten nu vaker proactieve gedragstrategieën inzetten en zich meer bewust zijn van de impact op gedragsverandering.

FIGUUR 1: De minst respectievelijk meest gebruikte gedragstrategieën voorafgaand aan PBS



FIGUUR 2: Gemiddelde scores op de leerlingsschalen per school



Op school 2 is een groep die gekenmerkt werd door veel leerlingen met gedragsproblemen. Op deze school werd een groep leerlingen bij leerkrachten, ouders en leerlingen als problematisch ervaren. Er vonden regelmatig gedragsincidenten plaats. In deze groep zien we relatief lage scores op bijna alle schalen. De interventies in deze groep waren veelal reactief en corrigerend. Daarnaast hadden 18 leerlingen van de 28 leerlingen in deze groep speciale onderwijsbehoeften op pedagogisch en/of didactisch gebied. De leerkracht in deze groep ervoer een grote handelingsverlegenheid. Na het bestuderen van de gegevens van de voormeting ontstond de wens om in deze groep versneld PBS te implementeren zodat preventieve en proactieve aanpak ten aanzien van gedrag gerealiseerd zou worden.

De betreffende leerkracht kreeg versneld een intensieve PBS-begeleiding, de leerlingen en de ouders werden ingelicht en ze werden actief betrokken bij de nieuwe PBS-aanpak binnen deze groep. Al na enkele weken kwamen er positieve geluiden over de vernieuwingen in deze groep. De leerkracht voelde zich meer bekwaam en gesteund middels de PBS-aanpak, de leerlingen toonden meer wenselijk gedrag en de verstoorde communicatie met de ouders veranderde in positieve zin.

Discussie

Met de gegevensverzameling voorafgaand aan het PBS-traject hebben we zicht gekregen op de deelnemers en hun leerlingen rond de punten die in PBS centraal staan: klassen-klimaat, leerkrachten met meer of minder vertrouwen in eigen handelen, leerlingen die zich al dan niet prettig voelen in de school en de contacten met ouders. Dit beeld kan helpen bij het afstemmen van het aanbod binnen het PBS-traject. Zo blijkt uit de gegevensverzameling dat een aantal proac-

tieve gedragsstrategieën nog weinig gebruikt wordt. Daarop inzetten lijkt een goede aanpak. Ook van de leerlingen krijgen we een beeld van hoezeer zij de sfeer op school prettig vinden, gemotiveerd zijn in het algemeen of specifiek voor lezen. Ook dat kan richting geven binnen het PBS-traject aan de keuze van prioriteiten en een inschatting van wat men kan bereiken. De gegevensverzameling na het PBS-traject moet natuurlijk uitsluitend geven of er daadwerkelijk iets veranderd is, in de waarneming en het gedrag van de leerkrachten en in de beleving van de leerlingen en hun ouders. Toevoeging van positieve indicatoren aan de gegevensverzameling bij PBS is in ieder geval voor de implementatie van PBS een zinvolle aanvulling op andere indicatoren.

Op basis van de uitkomsten van de leerkrachtvragenlijsten dringt de vraag zich op waarom leerkrachten een PBS-traject gaan volgen. Immers, de leerkrachten rapporteren een positief beeld rond de groep en hun eigen handelen. Onze ervaring met voormetingen bij scholingstrajecten rond gedrag geven aan dat leerkrachten zichzelf bij voormeting (te) hoge scores toekennen. Om zich vaak tijdens de scholing pas te realiseren dat er nog iets te leren valt. Wellicht is een deel van de leerkrachten onbewust onbekwaam. Een voorbeeld hiervan is dat leerkrachten zorgen voor goede contacten met ouders, maar deze niet gebruiken om met ouders samen te werken rond gedrag. Juist deze puntjes op de i kunnen een reden zijn om het eigen handelen bij een vervolgmeting toch lager te beoordelen dan men aanvankelijk deed. Daarnaast lijken vaak die teams het meest gemotiveerd voor scholingstrajecten, die al behoorlijk wat kwaliteitsslagen achter de rug hebben. Met name rond gedrag betekent het volgen van een scholingstraject dat je je als leerkracht kwetsbaar opstelt. En dat vergt moed. Al met al geven de positieve gedrags-indicatoren die we in dit onderzoek hebben gebruikt een beeld van de deelnemers en hun leerlingen, zodat de PBS-aanpak daarop kan worden afgestemd.

Literatuurlijst

- Guthrie, J.T., Coddinton, C.S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian Students. *Journal of Literacy Research*, 41, 3, 317-357.
- Luiselli, J.K., Putnam, R.F., Handler, M.W., & Feinberg, A.B. (2005). Whole-school Positive Behaviour Support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25, 183-198.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Wubbels, T., & Brok, D. P. (2008). Leraren in een nieuwe klas: de eerste maanden van een nieuw schooljaar. [Teachers in new classes: the first month of the school year]. *Pedagogische Studiën*, 85 (3), 157-173.
- Scott, T.M., & Barrett, S.B. (2004). Using staff and student time engaged in disciplinary processes to evaluate the impact of school-wide PBS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 21-27.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.
- Span, B., Abbring, I.M., & Meijer, C.J.W. (1985). De opvang van leerlingen met problemen in het reguliere onderwijs. [Pupil catchment in regular education.] The Hague: SVO.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. In J.K. Luiselli & C. Diament (Eds.), *Behavior psychology in the schools: Innovations in evaluation, support, and consultation* (pp.23-50). New York: The Haworth Press.
- Sugai, G., Sprague, J.R., Horner, R., & Walker, H.M. (2000). Preventing school violence: the use of discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 94-101.
- Verhoeven, S.H., Winter, M., & Hox, J. (2007). *Klasklimaatvragenlijst voor leraren*. Intern rapport, Utrecht: Universiteit Utrecht, Langeveld Instituut.

De Volder, I. & Van der Lee, L. (2009). *Het welbevinden van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Een instrument voor zelfevaluatie*. Intern rapport Antwerpen, Universiteit van Antwerpen.

Wolf, K. de & Beukering, T. van de. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.

Over de auteurs



Cathy van Tuijl is lector Gedrag- en Leerproblemen bij de Hogeschool Saxion, Lerarenopleiding Edith Stein te Hengelo en universitair docent bij Cognitieve en Motorische ontwikkelingsproblemen / Pedagogiek aan de Universiteit Utrecht.



Hermine Grashof is begeleider Passend Onderwijs bij Attendiz Dienstverlening in Hengelo. Zij heeft jarenlang ervaring in het Regulier – en (Voortgezet) Speciaal Onderwijs als leerkracht en als begeleider-coach (SVIB en PBS). Ze maakt deel uit van de kenniskring van het lectoraat Gedrag- en Leerproblemen.



Elsbeth Ruiterkamp, orthopedagoge, is senior-docent aan de Hogeschool Saxion, Lerarenopleiding Edith Stein te Hengelo. Ze maakt eveneens deel uit van de kenniskring van het lectoraat Gedrag- en Leerproblemen.