

16 <sup>de</sup> jaargang		<h1>Nieuwsbriefleren</h1> <p>Lieven Coppens</p>		<h1>117</h1> <p>oktober 2016</p>
		<a href="http://www.nieuwsbriefleren.be">http://www.nieuwsbriefleren.be</a>	<a href="mailto:nieuwsbrief.leren@gmail.com">nieuwsbrief.leren@gmail.com</a>	
		<a href="http://www.facebook.com/lieven.coppens">http://www.facebook.com/lieven.coppens</a>		
		<i>Kennis die niet gedeeld wordt, is nutteloos!</i>		

Met deze nieuwsbrief wil ik op een verantwoorde en onafhankelijke manier informatie geven over actuele onderwijsthema's. Standpunten die hier worden ingenomen zijn uitsluitend deze van mijzelf en kunnen in geen enkel opzicht toegeschreven worden aan welbepaalde organisaties of onderwijsnetten en/of -koepels. Ik streef ernaar om mijn standpunten grondig en, waar mogelijk, ook wetenschappelijk te onderbouwen. Een duidelijke bronvermelding laat de kritische lezer toe om de gebruikte informatie te verifiëren. Reageren op de bijdragen uit deze nieuwsbrief kan en mag altijd. Wie reageert, geeft mij automatisch en impliciet de toestemming om indien nodig zijn reactie integraal of samengevat én op naam in deze nieuwsbrief weer te geven.

## Voorwoord

Lectori salutem

Ik dacht zo, laten we de nieuwsbrief eens beginnen met een verouderde maar wel mooie aanspreking. Deze aanspreking doet me nostalgisch terugdenken aan de tijd waarin het rubriceerschrift voor spelling nog belangrijk was, ouders de leerkrachten nog onvoorwaardelijk steunden, de opvoeding van kinderen nog niet de verantwoordelijkheid van de school was en de tafels van vermenigvuldiging van 1 tot 20 nog op de achterzijde van het obligate 'kladschrift' afgedrukt werden. Was het beter? Het was zeker en vast anders en naar mijn beleving met veel minder stress voor leerkrachten en leerlingen. Of om het met het studentenlied te zeggen: *O ierum, ierum, ierum! O quae mutatio rerum!*

Mijn stukje over het M-decreet in de vorige nieuwsbrief was duidelijk voor heel wat lezers zeer herkenbaar. Ik kreeg hierop tientallen goedkeurende reacties van leerkrachten, directies en collega's uit de Clb-wereld. Er zijn heel wat frustraties bij de mensen, niet in het minst omdat ze het gevoel hebben dat het M-decreet de zorg voor alle leerlingen in de weg staat en gebruikt wordt om de besparingen in het onderwijs te camoufleren. Wie kan hen ongelijk geven? Als er al door de overheid zou geïnvesteerd worden in het onderwijs, dan is dat alvast niet erg zichtbaar...

Op vraag van velen heb ik de eerder verschenen nieuwsbrieven weer op <http://www.nieuwsbriefleren.be> beschikbaar gesteld. Door het werken aan mijn nieuwe website had ik die uit praktische overwegingen even van het Internet gehaald, maar ze werden blijkbaar al gemist als naslagwerk. Vandaar.

De boekbesprekingen uit de vorige nieuwsbrief werden eveneens zeer goed onthaald. Enkele mensen wezen me er terecht op dat nog veel mensen de weg naar mijn boekenblog <http://boeketje-onderwijs.skynetblogs.be> nog niet gevonden hebben maar wel op de hoogte willen blijven van nieuwe vakliteratuur. Ik zal dan ook vanaf dit schooljaar in elke nieuwsbrief een boekbespreking van mijn boekenblog overnemen.

Voor de rest gaan we verder op de ingeslagen weg, ook al levert die me niet enkel vrienden en sympathisanten op. Of om het nogmaals met Gerard Reve te zeggen: Moedig voorwaarts!

*Lieven*

**Voor jullie gelezen: Kees van der Wolf, Tanja van Beukering en Theo Veldkamp, Gedragsproblemen in scholen<sup>1-2</sup>**

Af en toe krijg je een boek over een bepaald thema te lezen dat er op een heel positieve manier uitspringt door de manier waarop de auteurs het thema benaderen. Van zodra je dit als lezer doorhebt, weet je meteen dat dit boek al jouw aandacht verdient: hier valt immers veel te leren. *Gedragsproblemen in scholen* is zo'n boek. Het laat je als leerkracht niet onberoerd. Het doet je diep nadenken over jouw visie, houding, overtuigingen en gevoelens ten opzichte van gedragsproblemen en over de strategieën die je in de klas gebruikt om problemen te voorkomen, in te perken of zelfs helemaal op te lossen. Helemaal mooi wordt het wanneer de auteurs daarenboven zelf trainingsmateriaal

<sup>1</sup> VAN DER WOLF, K. & VAN BEUKERING, T., *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*, Acco, Leuven|Den Haag, 2009, 320 blz., ISBN: 978-90-334-7498-9

<sup>2</sup> VAN DER WOLF, K., VAN BEUKERING, T. & VELDKAMP, T., *Succesvol omgaan met gedragsproblemen. Trainingsmateriaal bij Gedragsproblemen in scholen. Het denken van leraren*, Acco, Leuven|Den Haag, 2014, 170 blz., ISBN: 978-90-334-9538-0.

ontwikkelen om de leerkrachten en schoolteams te stimuleren om op een probleemoplossende manier te denken en te handelen bij gedragsproblemen.

*Gedragsproblemen in scholen* is te lezen als een handboek. In het eerste hoofdstuk zetten de auteurs het thema van dit boek op de (school)kaart. Ze hebben het over het voorkomen van gedragsproblemen en de criteria om de ernst van een probleem te bepalen (de criteria van Rutter). Ze tonen ook aan dat gedragsproblemen geen hedendaags fenomeen zijn. Heel boeiend wordt het als ze het hebben over de manieren waarop leerkrachten probleemgedrag verklaren en ze het ecologisch model van Bronfenbrenner en enkele interactiemodellen introduceren.



In het tweede hoofdstuk behandelen de auteurs de verschijningsvormen, de classificatie en de contextuele factoren van gedragsproblemen. Hier leer je als lezer hoe *van der Wolf* en *van Beukering* tegen gedragsproblemen aankijken: je moet de kindkenmerken bij de interactionele en transactionele benaderingen van probleemgedrag betrekken. In het derde hoofdstuk positioneren ze de leerkracht als iemand die de situatie in zijn klas moet kunnen lezen en daar snel, flexibel en accuraat moet kunnen op reageren. Een frontliniewerker zonder vastgelegd strijdplan dus. Ze gaan ook in op de verantwoordelijkheid van de leraar. Ze tonen heel concreet aan dat de leerkracht een heel belangrijke rol kan spelen bij het voorkomen en oplossen van probleemgedrag omdat hij als frontliniewerker nu eenmaal enkele voordelen heeft in vergelijking met wat je zou kunnen noemen de eerste- en tweedelijnswerkers.

In het vierde hoofdstuk besteden de auteurs aandacht aan de relatie tussen cognitie, motivatie en emotie. Ze gaan op zoek naar het antwoord op de vraag wat eigenlijk de oorzaken zijn van probleemgedrag. Hun conclusie is belangrijk: er is geen sprake van duidelijke oorzaak-gevolg relaties. Wel belangrijk is hun conclusie dat goed onderwijs (en je leert in dit hoofdstuk wat ze daarmee bedoelen) de meest effectieve preventie biedt voor gedragsproblemen. Ze vullen dit in het vijfde hoofdstuk aan met een aantal pedagogische concepten, richtlijnen en methoden in verband met de preventie van gedragsproblemen.

Aangezien goed onderwijs niet in alle gevallen gedragsproblemen kan voorkomen, bekijken de auteurs in het zesde hoofdstuk met hun lezers wat er kan gedaan worden bij hardnekkig probleemgedrag. Ze staan stil bij thema's als straffen als pedagogische maatregel, het gericht oefenen van gewenst gedrag en het leren om conflicten te hanteren. Ook de *geen-verliesmethode* van *Gordon* en de *tienstappenaanpak voor leraren* van *Glasser* krijgen hier een plaats. Lees zeker ook het stukje over het samenwerken met collega's en deskundigen.

De auteurs deden ook een kwalitatief onderzoek. In het zevende hoofdstuk bespreken ze de resultaten ervan in termen van probleemgedragingen, stressreacties en strategieën. Dit laat zich hier niet samenvatten en moet integraal gelezen worden.

Het achtste en laatste hoofdstuk handelt over interpersoonlijke vaardigheden bij gedragsproblemen. Ze beschrijven hoe (zelf)reflectie door de leerkracht een goede interventie kan zijn. Ze doen dat aan de hand van de metafoer van de Zuid-Indische apenval. In het kort komt het hierop neer: het durven loslaten van een door waarden bepaalde kijk op een probleem kan het inzicht geven dat een probleem niet zo groot is als men oorspronkelijk dacht. De auteurs introduceren een aantal instrumenten die beroep doen op de inzichten en reflecties van leraren en schoolteams en het mogelijk maken om op een andere manier naar de eigen praktijk te kijken.

Het boek sluit af met enkele nabeschouwingen die verschillende thema's uit het boek nog eens kort of soms wat uitgebreider onder de aandacht brengen. Hierdoor wordt een en ander indien nodig nog duidelijker.

Bij dit boek hoort ook het trainingsmateriaal *Succesvol omgaan met gedragsproblemen*. Hiermee kan men leraren en schoolteams op een professionele manier toeleiden naar de inhoud van het boek *Gedragsproblemen in scholen*. Ik laat de achterflap van het boek met trainingsmateriaal voor zich spreken:



Een gereedschapskist of wetenschappelijke toverstok met tips en trucs voor het succesvol omgaan met gedragsproblemen bestaat niet. De leraar *zelf* is het belangrijkste instrument. Daarover gaat *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren* (2009).

Van veel kanten kregen we het verzoek om bij dit boek trainingsmateriaal uit te werken. Met het materiaal willen we (aanstaande) leraren en schoolteams stimuleren om op een probleemoplossende manier te denken en te handelen bij gedragsproblemen.

Thema's zijn o.m. de volgende:

- theorie op het gebied van gedragsproblemen
- betekenis van 'good' teaching
- inzicht in de rol van de leraar
- ontwikkeling van geldige intuïtieve doelen
- interpretatie van moeilijke (vaak onverwachte) situaties in de klas en de school
- goede en minder goede ingrepen van leraren
- kwaliteiten en krachten van leerlingen en leraren
- opbouw van maatregelen bij probleemgedrag in de school
- concrete handvatten voor groeps- en leerlingbesprekingen

Het trainingsmateriaal is veelvuldig in het basis-, speciaal en voortgezet onderwijs beproefd, in Nederland, Vlaanderen en op Curaçao, Aruba en Sint Maarten.

Een absolute aanrader voor alle scholen die zich als team willen versterken in het voorkomen, verminderen of oplossen van gedragsproblemen.

### Naar aanleiding van het *Congres Leren Zichtbaar Maken 2016: De volgende stap*

Op 3 en 4 november 2016 gaat in Nieuwegein het derde congres met John Hattie door. Ikzelf geef daar viermaal een werkwinkel over het gebruik van data om het leren van leerlingen zichtbaar te maken. In deze werkwinkel leert men zelf om effectgroottes te berekenen en vooral ook om die effectgroottes te interpreteren.



Naar aanleiding van dit congres lijkt het me dan ook goed om even onder de aandacht te brengen wat John Hattie zegt over de professionalisering van leerkrachten. Hiervoor citeer ik wat hij schrijft over het onderzoek van Timperley, Wilson, Barrar en Fung (2007)<sup>1</sup>, omdat zij de effecten nagingen van de professionele ontwikkeling van leraren op de resultaten van de leerlingen<sup>2</sup>:

*Timperley, Wilson, Barrar and Fung (2007) verzamelden 72 onderzoeken die de effecten nagingen van professionele ontwikkeling van leraren op de resultaten van leerlingen. Het algemeen effect op de leerprestaties was  $d = 0.66$ . De effecten waren het hoogst voor wetenschappen ( $d = 0.94$ ), schrijven ( $d = 0.88$ ) en wiskunde ( $d = 0.50$ ). Daarna kwam lezen ( $d = 0.34$ ). De effecten hadden geen verband met de grootte van de onderzoeksgroep in de professionele vorming ( $<100: d = 0.84, 100-999: d = 0.69, >1000: d = 0.69$ ). De effecten waren groter op zwak presterende leerlingen en die uit het buitengewoon of speciaal onderwijs ( $d = 0.43$ ) en op hoogbegaafde leerlingen ( $d = 0.31$ ). Ze waren kleiner op leerlingen uit het regulier onderwijs ( $d = 0.18$ ). Veel belangrijker is dat Timperley en collega's de effectgroottes gebruikten om zeven thema's te definiëren over wat het best werkt bij professionele vorming.*

- *Eerst en vooral waren de leermogelijkheden voor leraren gespreid over een langere tijd, behalve dan wanneer sterke ideeën de basis vormden voor een nieuwe praktijk en een grote impact hadden op leerlingenresultaten (bv. aanleren hoe men leerlingen met auditieve problemen kan opsporen);*
- *Ten tweede was de betrokkenheid van externe deskundigen succesvoller dan initiatieven binnen de school;*

<sup>1</sup> Zie <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf> voor het volledige onderzoek.

<sup>2</sup> HATTIE, J., *Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*, Routledge, Londen | New-York, 2009, pp. 119-121, ISBN: 978-0-415-47618-8.

HATTIE, J., *De impact van Leren zichtbaar maken*, Abimo | Bazalt, Sint-Niklaas | Rotterdam, 2014, blz.220-221, ISBN: 978-94-6234-239-2.

- *Ten derde was het belangrijk om leraren tijdens hun leerproces voldoende aan te moedigen hun kennis te verdiepen en hun vaardigheden zo te ontwikkelen dat de leerlingenresultaten verbeterden;*
- *Het vierde thema was het belangrijkste: de impact op het leren van leerlingen was zeer sterk een gevolg van de professionele ontwikkeling die de bestaande theorieën en concepten van leraren op de proef stelde (als die theorieën en concepten problematisch waren, dan had dit meestal te maken met de veronderstelling dat bepaalde groepen leerlingen niet zo goed konden of wilden leren als andere); er was ook een aanzienlijke impact als de vorming de leraren uitdaagde om bepaalde leerstof effectiever aan te leren;*
- *Ten vijfde was communiceren met andere leraren over lesgeven (betrokkenheid in een professionele gemeenschap of praktijk) noodzakelijk maar op zichzelf niet voldoende. Dit kwam omdat de leraren meer beluisterd werden als ze problematische overtuigingen op de korrel namen en de efficiëntie van concurrerende ideeën toetsten en als de discussies gebaseerd waren op werkstukken die representatief waren voor het leren van de leerlingen;*
- *Ten zesde was de professionele ontwikkeling meer effectief als de schoolleiding leeransen ondersteunde, als er toegang was tot relevante expertise en als er kansen gecreëerd werden om nieuwe kennis te ontwikkelen;*
- *Ten zevende was er geen invloed op de resultaten van leerlingen naargelang financiering, tijd en of men vrijwillig of verplicht deelnam aan de professionele vorming.*

Als we bekijken hoe het met de professionalisering van leerkrachten in Vlaanderen zit, dan kom ik vanuit mijn ervaring tot enkele toch wel ontgoochelende vaststellingen:

- De Vlaamse overheid investeert heel weinig in de professionalisering van haar leerkrachten en geeft de scholen onvoldoende middelen om zelf voor die professionalisering te zorgen;
- Sommige BanaBa-opleiding voor leerkrachten bevatten inhoud die men in de basisopleiding zou moeten krijgen (bv. de BanaBa-opleiding Zorgverbreding en remediërend leren in sommige hogescholen) waardoor pas afgestudeerde leerkrachten met een zekere handelingsonbekwaamheid aan hun loopbaan beginnen, of zijn reeds toegankelijk voor jonge leerkrachten zonder voldoende praktijkervaring (bv. de directeursopleidingen) waardoor ze hun effect volledig missen;
- Veel Vlaamse scholen hebben geen echt vormingsplan, laat staan een echt vormingsbeleid waardoor ze de professionalisering van hun leerkrachten niet gericht kunnen aansturen. Hierdoor wordt het weinige vormingsgeld waarover ze beschikken geïnvesteerd in een weinig doelgerichte professionalisering op basis van de persoonlijke (en vaak praktische en te weinig inhoudelijke) interesse van de leraren met een heel laag langetermijnrendement tot gevolg;
- Veel vormingscentra die zich richten op de professionalisering van leerkrachten spelen nog te veel in op de vraag naar 'vlugge winsten' (bv. vormingen die het grondig instuderen van handleidingen lijken overbodig te maken) en op de onderwijshypes van het moment (bv. meervoudige intelligentie) om toch maar een deeltje van de vormingskoek binnen te rijven en investeren te weinig in inhoudelijke en meerdaagse vormingen die een rendement op lange termijn beogen.

Halen we er de resultaten van het laatste TALIS<sup>1</sup>-onderzoek bij, dan komt Vlaanderen er als geheel niet zo sterk uit op het vlak van de professionalisering van zijn leerkrachten. Of om het met Peter Van Petegem<sup>2</sup> te zeggen:

*Leraren in Vlaanderen hebben over het algemeen op weinig vlakken een grote behoefte aan professionele ontwikkeling. In internationaal vergelijkend perspectief valt op dat voor verschillende domeinen – uitgezonderd voor 'methoden voor geïndividualiseerd leren' in het lager onderwijs – steeds statistisch significant minder leraren in Vlaanderen aangeven een grote behoefte aan professionele ontwikkeling te hebben dan gemiddeld genomen overheen de vergelijkingslanden.*

Duidelijk werk aan de winkel dus. Mevrouw Crevits?

<sup>1</sup> TALIS staat voor Teaching and Learning International Survey.

<sup>2</sup> Zie hiervoor de rapporten op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/teaching-and-learning-international-survey-talis>, in het bijzonder het rapport van Peter Van Petegem met als titel: Leraren doorheen de loopbaan: deelname aan, intensiteit van en behoefte aan professionalisering