

De leerkracht als rolmodel in de afname van verbale agressie

*Children learn more from what you are
than what you teach*

W.E.B. Dubois

27 april 2018

Praktijkgericht onderzoek

Student: Sven Jongejan

Studentnummer: 374055

Studiebegeleider: Dr. Linda van den Bergh

<i>Samenvatting</i>	4
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse	5
1.1 <i>Inleiding</i>	5
1.2 <i>Aanleiding</i>	5
1.3 <i>Doelstelling en vraagstelling</i>	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvragen	9
2.1 <i>Wat is verbale agressie?</i>	9
2.1.1 Verbale agressie	9
2.1.2 Reactieve agressie	9
2.1.3 Proactieve agressie	9
2.2 <i>Oorzaken van verbale agressie</i>	10
2.2.1 Lichtverstandelijke beperking	11
2.2.2 Comorbiditeit	12
2.2.3 Emotieregulatie en zelfbeheersing	12
2.3 <i>Invloed op de verbale agressie</i>	13
2.3.1 De leerkracht als socialisatiefiguur	13
2.3.2 Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS)	14
2.3.3 Positieve bekrachtiging	14
2.3.4 Data-gestuurd en werken met ouders en ketenpartners	15
2.3.5 De rol van de leerkracht	16
2.4 <i>Onderzoeksvraag</i>	17
Hoofdstuk 3. Opzet van het onderzoek	18
3.1 <i>Beschrijving en verantwoording dataverzameling</i>	18
3.2 <i>Respondenten</i>	19
3.3 <i>Instrumenten</i>	21
3.4 <i>Wijze van data-analyse</i>	21
3.5 <i>Inzet van de onderzoeksmethoden</i>	22
3.6 <i>Ethiek</i>	23
Hoofdstuk 4 Data-analyse	24
4.1 <i>Fase 1: Vooronderzoek</i>	24
4.1.1 Data-analyse vooronderzoek	25
4.1.2 Data-analyse en resultaten vooronderzoek	25
4.1.3 Data-analyse vierdejaarscollega's vooronderzoek	26
4.2 <i>Fase 2: Onderzoek</i>	26
4.2.1 Data-analyse 2 ^e observatie	26
4.2.2 Resultaten 2 ^e observatie	26
4.2.3 Data-analyse interviews en focusgroepen	28

4.4 Fase 3: Interventies naar aanleiding van de data-analyse	30
4.4.1 De interventies	31
4.4.2 Resultaten 3 ^e Observatie	31
4.4.3 Data-analyse 3 ^e observatie na de inzet van de interventies	32
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie	33
5.1 Conclusie	33
5.2 Discussie	35
5.3 Aanbevelingen	37
Bibliografie	38
Bijlage 1 Observatieschema Verbale agressie (vooronderzoek)	43
Bijlage 2 Observatieschema Verbale agressie	44
Bijlage 3 Groepsinterview leidraad vierdejaars collega's	45
Bijlage 4 Leidraad interview ouderstel	47
Bijlage 5 Leidraad groepsinterview	50
Bijlage 6 Leidraad groepsinterview focusgroep werkgroep respect	51
Bijlage 7 Coderen van de gegevens	52
Bijlage 8 Waarden en gedragverwachtingen vierdejaars	53
Bijlage 9 Vragenlijst verbale agressie	54
Bijlage 10 Lessen respectvol taalgebruik	56
Bijlage 11 Resultaten observaties	62
Bijlage 12 Persoonlijke reflectie	69

Samenvatting

Op het Vierbeek College is onderzoek gedaan naar de verbale agressie bij vierdejaarsleerlingen. Het Vierbeek College is een school voor leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problemen in combinatie met een lichtverstandelijke beperking. De aanleiding van het onderzoek is het gebruik van verbale agressie die het pedagogisch klimaat onveilig maken. Voor leerlingen van het Vierbeek College zijn veel belemmerende factoren van invloed op hun gedrag. De biologische factoren en/of sociale factoren zijn van invloed op de persoonlijkheid van de leerling en daarmee op het gedrag. Het onderzoek is gericht op de sociale factoren, waarop de leerkracht invloed heeft. Met verschillende focusgroepen is onderzocht welke interventies op school ingezet kunnen worden om de verbale agressie af te laten nemen. In dit actieonderzoek wordt gesproken over *schelden en vloeken* als concreet waarneembaar gedrag voor verbale agressie.

Het onderzoek is opgebouwd uit drie fases, waarbij het vooronderzoek (fase 1) de vraagstelling heeft geconcretiseerd. In fase 2 is vanuit de focusgroepen en observatieschema's data verzameld om input te krijgen voor de interventies. In fase 3 zijn de interventies ingezet en is de effectiviteit onderzocht. In fase 1 wordt de complexe situatie gekoppeld aan de theorie van SWPBS. Dit is een schoolbrede preventieve benadering van probleemgedrag gericht op het verminderen van ongewenst gedrag en het bevorderen van positief gedrag. Uit de data-analyse in fase 2 blijkt de leerkracht een belangrijke rol te spelen. De analyse resulteert in interventies van de leerkracht gericht op: *het aanleren van sociale vaardigheden, bekrachtigen van gewenst gedrag, leerlingen motiveren en het geven van een goed voorbeeld*. De interventies zijn uitgewerkt in lessen en uitgevoerd.

In fase 3 wordt zichtbaar dat de rol van de leerkracht als rolmodel belangrijk is. Naast de bekrachtiging en de sociale vaardigheidslessen gericht op de zelfbeheersing van leerlingen. De interventies hebben bijgedragen aan de afname van de verbale agressie. De aanbeveling is de interventies schoolbreed in te zetten om de verbale agressie te doen laten afnemen.

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse

Goed voorbeeld doet goed volgen.

Fuck the police

Pull your god damn ass over right now

Aww shit, now what the fuck you pullin' me over for?

'Cause I feel like it! (N.W.A. Fuck the police)

Of...

*De favoriete film van onze leerlingen Scareface (De Palma, 1983) zit vol scheldwoorden. Scarface (1983) Count the word F**k ! (<https://www.youtube.com/watch?v=I04iJLWblaw>). 195 Keer in de 2 uur durende film. Een goed voorbeeld...*

1.1 Inleiding

In de dagelijkse praktijk van het Vierbeek College vloeken en schelden de leerlingen¹ met regelmaat. Een gemist schot bij een partijtje voetbal wordt bevestigd met het woordje *kanker*. Een leerling in de klas roept *tyfus*, *tering*, *kutmongool* en weer andere leerlingen gebruiken de woorden *kankermongool*, *tyfushoer*, *kanker-op* in een agressieve situatie. In alle drie de voorbeelden word ik getriggerd daarop te reageren, door te vermanen of te bestraffen, omdat deze vormen van uiten volgens de visie van de school niet passen bij het maatschappelijke gewenste gedrag² waarvoor de school de leerlingen opleidt. Helaas is het effect van de vermaning van korte duur!

In de voorbeelden wordt het gedrag van leerlingen van het Vierbeek College getypeerd. Het Vierbeek College is een voortgezet speciaal onderwijschool in Oosterbeek. De school biedt praktijkgericht onderwijs aan leerlingen van 12 tot en met 18 jaar, die door gedrags- en/of psychiatrische problemen in combinatie met een lichte verstandelijke beperking (IQ 50 - 80) niet tot hun recht komen in het regulier onderwijs. De missie van school is om deze leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling, waarbij leerkrachten zich onvoorwaardelijk inzetten (Onderwijsspecialisten, 2018) en ze voor te bereiden op een volwaardige plek in de samenleving. Binnen de organisatie werk ik als leerkracht van vierdejaarsleerlingen in de leeftijd van 14 – 16 jaar.

1.2 Aanleiding

Met de invoering van Passend Onderwijs in augustus 2014 krijgt het Nederlandse onderwijs met een verzwarende taak te maken. Poortvliet (2016) schrijft over het afknappen van leraren op Passend Onderwijs en Kassa besteedde er op zaterdag 22 april 2017 een uitzending aan, als gevolg van de toenemende taken van de leerkracht en de leerlingen met (gedrags)problemen die minder snel worden doorverwezen.

Op het Vierbeek College wordt een verruiming van het taalgebruik van de leerlingen naar elkaar, maar ook naar medewerkers ervaren. Door de verbale agressie voelen zowel leerlingen als leerkrachten zich minder veilig. Dit blijkt uit het verslag van een schoolonderzoek op het Vierbeek College (Bekken,

¹ Leerlingen in dit onderzoek verwijzen zowel naar het mannelijk als vrouwelijk geslacht. In dit onderzoek zal de mannelijke vorm worden gehanteerd.

² Maatschappelijke gewenst gedrag: in dit onderzoek wordt bedoeld; het aanpassingsvermogen, de bescheidenheid en het empathisch, begripvol en invoelend vermogen (Stevens J.).

Ezinga, Van der Helm, & Stams, 2016) dat gericht is op een veilig pedagogisch klimaat. De verzwaring van de doelgroep is eveneens te merken. De diversiteit aan gedragsproblemen is toegenomen. Leerlingen laten antisociaal gedrag zien zoals: schoppen, slaan, bedreigen, weglopen, vernieling, schelden en zelfbepalend gedrag.

Volgens de Onderwijsraad (2013) zit de preventieve benadering van gedragsproblematiek in: effectief onderwijs, goede leerlingbegeleiding, een heldere onderwijsstructuur en aandacht voor verbinding en persoonlijke relaties. Om het leerklimaat op school te verbeteren heeft de directie twee jaar geleden besloten een preventief programma *Meester in de klas (MIK)* (Van der Helm, 2015) in te zetten. De aanleiding van deze interventie is het aantal incidenten op school en het gevoel van onveiligheid onder leerlingen en leerkrachten. Middels de werkwijze van *MIK* hebben collega's elkaar aan de hand van collegiale consultatie en intervisie handvatten gegeven, gericht op het verbeteren van het leerklimaat. Daarnaast is er een gevalideerd onderzoeksinstrument *School Climate Inventory (SCI)* (Bekken, et al., 2015) ingezet om het leerklimaat in de klassen in kaart te brengen. De werkwijze van *MIK* is gericht op het verminderen van incidenten en het creëren van een veilig leerklimaat.

De inzet van *MIK* is zinvol geweest. Uit het onderzoek (Bekken, Ezinga, Van der Helm, & Stams, 2016) blijken de sociale probleemsituaties te zijn afgenomen. Leerlingen ervaren de ondersteuning van de leerkracht en voelen zich door de zichtbaarheid van hen binnen de school veilig. Daarnaast blijkt uit het onderzoeksrapport dat onduidelijkheid, onvoorspelbaarheid en inconsequente regelgeving leidden tot het gevoel van onveiligheid bij de leerlingen (Bekken, Ezinga, Van der Helm, & Stams, 2016). Uit de evaluatie is de afname van het antisociale (disruptief) gedrag zichtbaar (Bekken, Ezinga, Van der Helm, & Stams, 2016). Ondanks deze interventies blijven leerlingen verbaal en fysiek agressief. In de dagelijkse praktijk wordt de hoge mate van verbale agressie ervaren in de vorm van schelden en vloeken.

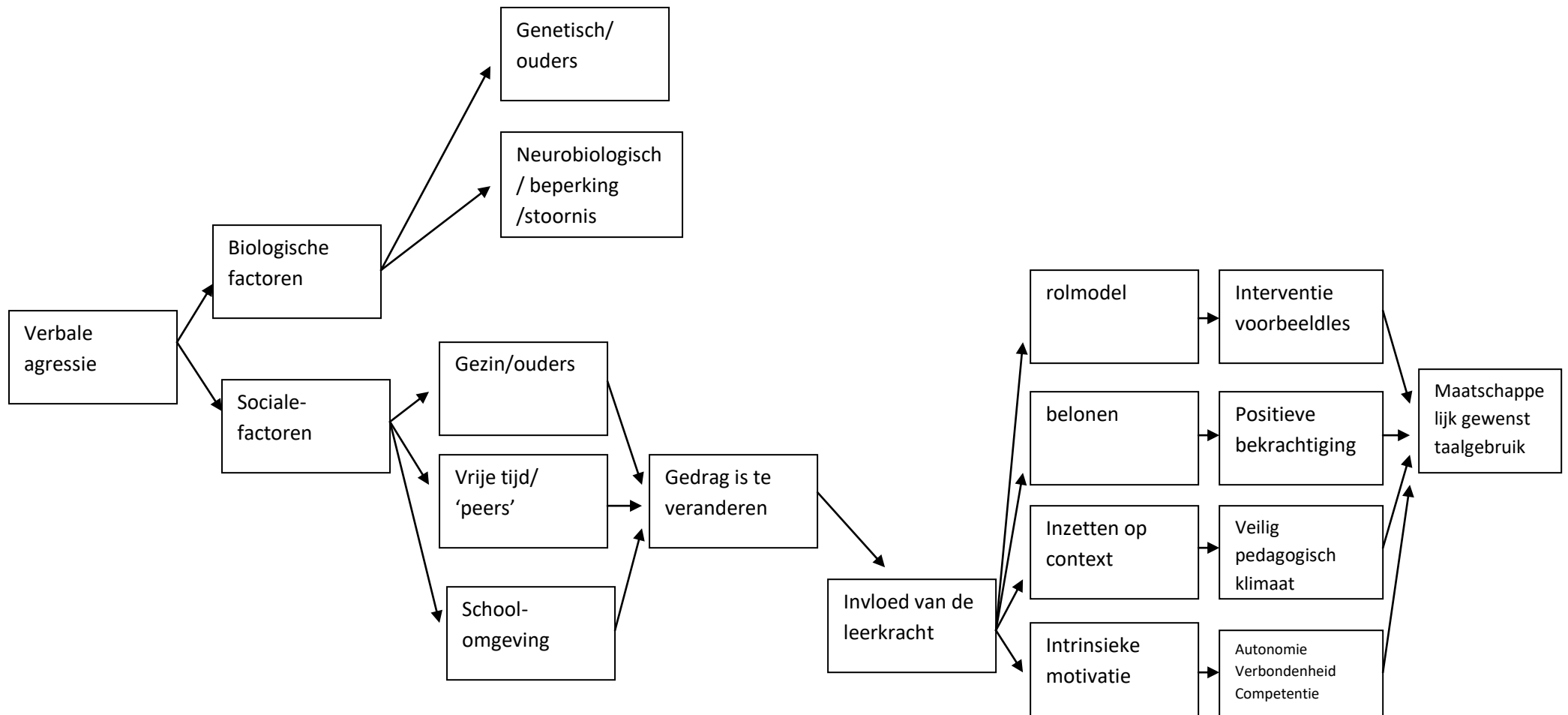
1.3 Doelstelling en vraagstelling

De visie van het onderwijs op het Vierbeek College is gericht op het vergroten van mogelijkheden van de leerlingen, zodat zij volwaardig kunnen deelnemen in de maatschappij. Gezien de specifieke ontwikkelingsmogelijkheden en hulpvragen van de leerlingen ben ik van mening dat door een intensieve inzet van de leerkracht deze leerlingen in de maatschappij kunnen schitteren. De school stimuleert hen zo goed mogelijk in de ontwikkeling op zowel cognitief, lichamelijk als sociaal-emotioneel gebied. Daarvoor wordt onderwijs en een dienstenpakket aangeboden, gecombineerd met betekenisvol praktijkleren, gericht op een toekomstige werkplek of baan. Onlosmakelijk is daaraan verbonden de focus op wonen, werken, vrije tijd en burgerschap. Op al deze gebieden kan het gebruik van verbale agressie een belemmerende factor zijn. Op grond van dit uitgangspunt en de onveiligheid die op school wordt ervaren door zowel leerlingen als leerkrachten als gevolg van verbale agressie heeft dit onderzoek als doel om te onderzoeken hoe de verbale agressie kan worden teruggebracht naar maatschappelijk gewenste taal³.

Binnen het Vierbeek College is een team samengesteld dat gericht is op respect. Als onderzoeker ben ik onderdeel van dit team. Verbiest (2012) stelt dat persoonlijke en professionele ontwikkeling van leerkrachten wordt versterkt door individueel en samen onderzoekend te leren. Op deze manier wordt met de werkgroep gezocht naar verbeteringen die leiden tot passend onderwijs voor onze

³ Maatschappelijk gewenste taal: in dit onderzoek wordt de taal bedoeld die gewenst en gepast is in de desbetreffende setting of omgeving.

leerlingen (Onderwijsraad, 2013). In samenspraak met hen is gekozen om onderzoek te doen naar het terugdringen van de verbale agressie. In hoofdstuk 2 vindt de theoretische onderbouwing plaats. Figuur 1 dient als leeswijzer voor de theoretische onderbouwing van *de verbale agressie naar maatschappelijk gewenst taalgebruik*.



Figuur 1 Leeswijzer verbale agressie naar maatschappelijk gewenst taalgebruik.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk wordt eerst beschreven wat (verbale) agressie is, dan worden de oorzaken beschreven en de manier waarop invloed kan worden uitgeoefend op de verbale agressie. In nationale en internationale literatuur is gezocht naar effectieve interventies in het terugdringen van verbale agressie. Volgens Das en Schouws (2011) is de taak van leerkrachten om leerlingen te begeleiden naar verantwoord burgerschap en hen te ondersteunen in hun cognitieve en sociale ontwikkeling. Een schoolbrede aanpak kan daarin stimuleren tot gewenst gedrag. Het raamwerk *Schoolwide Positive Behavior Support* (SWPBS) (Golly & Sprague, 2015) biedt volgens Blonk, Baars, Wichers-Bots en Das (2011), Goei (2013) deze mogelijkheden om leerlingen *Goed gedrag* te leren en te bouwen aan passend onderwijs. In de laatste paragraaf van het hoofdstuk worden de onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd.

2.1 Wat is verbale agressie?

2.1.1 Verbale agressie

Agressie kent verschillende verschijningsvormen. Polman (2008) en Van der Ploeg (2014) noemen verbale en fysieke agressie. Dit onderzoek is gericht op verbale agressie, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de motivaties en functies van de agressie. Van Overveld (2013) en Van der Ploeg (2014) onderscheiden reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging – en proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren. Dit zijn geen agressiestoornissen maar gedragspatronen die zich dagelijks aan ons voordoen. Opstandig en agressief gedrag hoort bij het gewone kinderen (Van Overveld & Siebers, 2017). Er is echter reden tot zorg als dit gedrag vaak en langere tijd voorkomt (Van Lieshout, 2009).

2.1.2 Reactieve agressie

Leerlingen met reactieve agressie zijn gevoelig voor signalen die erop lijken te duiden dat de ander het slecht met ze voor heeft. Wat Van Overveld (2014) beschrijft aan kenmerken, wordt teruggezien in de praktijk. De leerling heeft een lage frustratietolerantie, voelt zich snel bedreigd en verbloemt zijn angst met het gedrag. De leerling is voortdurend de omgeving aan het scannen naar mogelijke bedreigingen. Van Overveld (2014) beschrijft deze leerling als licht ontvlambaar, die bij de kleinste bedreiging, te lang oogcontact, een glimlach, een gebaar, een botsing op de gang, een verkeerd woord of het missen van een schot op het goal explosief en verbaal agressief reageert. In de persoonlijkheidskenmerken heeft de leerling moeite met het reguleren van heftige emoties (zelfcontrole). In Amerikaanse literatuur wordt de agressie bestempeld als *hot-blooded anger* (Van Overveld, 2010). De agressie kan gezien worden als een teken van onmacht. Uit onderzoek is bekend dat er sprake kan zijn van een combinatie van temperaments- en aandachtsproblemen, harde straffen in het gezin, fysieke mishandeling, verwaarlozing en frequente ervaringen van bedreiging of afwijzing door de ouders (Van Overveld, 2010). Van der Helm & Beken (2016) schrijven het probleemgedrag toe aan de onderliggende 'pijn' van de leerlingen.

2.1.3 Proactieve agressie

Proactieve agressie is doelgericht, berekenend gedrag dat weloverwogen wordt uitgevoerd. Agressie wordt ingezet als (machts)middel zonder dat er sprake is van een sterke emotie (*cold-blooded anger*) (Van Overveld, 2010). In de praktijk van het Vierbeek College laat de leerling met proactieve agressie dreigende doelgerichte verbale agressie zien, die gericht is op domineren, tiranniseren en afpersen

van (zwakkere) personen. Leerlingen met proactieve agressie verwachten positieve effecten van agressieve oplossingen. Agressie zorgt voor een snelle realisatie van de (korte termijn-)doelen die worden nagestreefd. De agressie geeft een groot gevoel van eigenwaarde en het zorgt voor een zekere status in de groep. Binnen het Vierbeek College is een kleine groep die proactieve agressie laat zien. Deze groep lijkt in de pauzes de dienst uit te willen uitmaken. De leerlingen in de groep zorgen ervoor dat er een aantal medestanders om zich heen hangen.

Proactieve agressie wordt veroorzaakt door succeservaringen met agressief gedrag en door het uitblijven van positieve reacties op niet-agressief gedrag. Ook de aanwezigheid van agressieve rolmodellen in het gezin of vriendengroep, die agressie gebruiken om doelen te bereiken kan proactieve agressie bevorderen (Bandura A. , 1977). Proactieve agressie gaat vaak samen met een ongevoelig stressresponse systeem, lage emotionaliteit en afwijkingen in oordelen over de verwerpelijkheid van probleemgedrag.

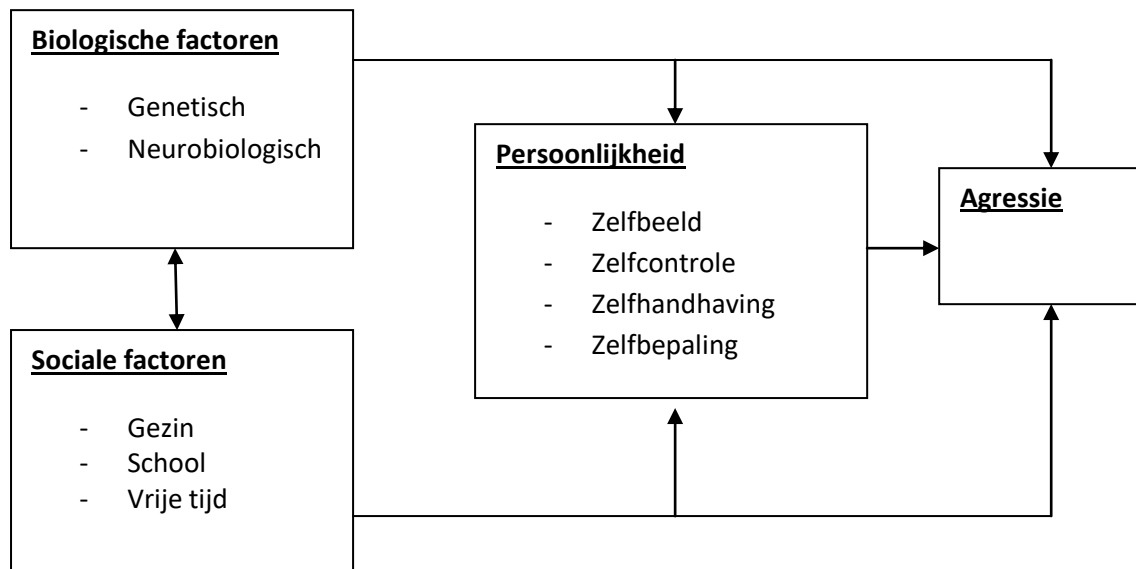


Proactieve versus Reactieve agressie (Horeweg)

2.2 Oorzaken van verbale agressie

In deze paragraaf worden mogelijke motivaties en functies beschreven voor de proactieve en reactieve agressie. In chronologische volgorde van vroege psychologische inzichten tot de hedendaagse theorieën wordt een opsomming gegeven van de kijk op agressief gedrag vanuit verschillende sociale wetenschappers.

Volgens Freud (1940) is agressie een eigenschap die vastligt in de genen en zo wordt doorgegeven. Lorentz (1974) stelde dat agressie een instinct is als behoud van het individu. Dollard et al. (1939) zeggen dat menselijk agressief gedrag nooit uitsluitend door fysiologische factoren kan worden veroorzaakt en leggen de nadruk op de externe omstandigheden in plaats van de interne omstandigheden. Bandura en Walters (1963) zeggen dat frustratie alléén niet tot agressie leidt, maar op de manier waarop iemand geleerd heeft ermee om te gaan. Deze sociaal-lerende benadering benadrukt ook dat het creëren van een veilige omgeving (zonder agressieve impulsen) het agressieve gedrag zou verminderen. Bandura (1983) stelt dat wanneer agressief gedrag beloond wordt, dit leidt tot meer agressie. Volgens Bandura leidt zowel beloning als het observeren van agressief gedrag tot meer agressief gedrag. Volgens Bandura (1983) kunnen kinderen agressieve gedragswijzen op drie manieren leren: via de ouders of andere gezinsleden, de subcultuur en via de (massa)media. Hedendaagse theorieën borduren voort op bovenstaande theorieën. Volgens Lockerse (2013), Orobio de Catstro (2014) en Van der Ploeg (2014) is verbale agressie terug te voeren op sociale en biologische factoren. Middels een meervoudig agressie-risicomodel (Van der Ploeg, 2014) (figuur 2) wordt zichtbaar dat risico's in de biologische en sociale factoren invloed hebben op de persoonlijkheid van de leerling.



Figuur 2 Meervoudig agressie-risicomodel (Van der Ploeg 2014)

Risicofactoren in het sociale domein kunnen ontstaan vanuit het gezin, de school of in de vrije tijd. Risicofactoren vanuit de biologische factoren ontstaan vanuit genetische en neurobiologische invloeden. De eigenschappen vormen de persoonlijkheid van de leerling en zijn sterk bepalend voor het gedrag (Van der Ploeg, 2014). Over wat precies agressief gedrag is lopen de meningen uiteen. Volgens Crone en Horner (2016) is menselijk gedrag: doelmatig, voorspelbaar en veranderbaar. Ze stellen dat gedrag een doel heeft. Ongewenst gedrag heeft als doel om situaties te vermijden of om aandacht te vragen. Lokerse (2013) en Van Overveld (2010) beschrijven agressie als al het handelen dat als doel of gevolg heeft een ander te schaden.

Zoon (2015) stelt dat een lichtverstandelijke beperking (LVB), waar leerlingen op het Vierbeek College mee kampen, van invloed is op de verbale agressie en dat deze eveneens een groot aantal oorzaken kan hebben, die terug te leiden zijn in biologische factoren en sociale factoren. De sociale omstandigheden maken dat leerlingen veelal opgroeien in ‘multiprobleemgezinnen’ (Zoon, 2015) uit lagere sociaaleconomische klassen, die kampen met een combinatie van sociaal economische en psychosociale problemen. De ouders blijken minder goed in staat om hun kind in zijn ontwikkeling te stimuleren, waardoor het gedrag in stand wordt gehouden. In de praktijk van het Vierbeek College wordt de handelingsverlegenheid ervaren bij ouders, die zelf in aanraking zijn geweest met justitie of kampen met psychische of sociale problemen. Zij geven aan moeite te hebben met het aangaan van het probleemgedrag van hun kind.

2.2.1 Lichtverstandelijke beperking

Op het cognitieve domein heeft onderzoek aangetoond dat het werkgeheugen van LVB leerlingen een vertraagde ontwikkeling doormaakt (De Beer, 2011). Door dit beperkte werkgeheugen zijn executieve functies onvoldoende ontwikkeld. Deze executieve functies zijn het vermogen om zaken te organiseren, te focussen en impulsen onder controle te houden (Dawson & Guare, 2011). In de klas zie je dit gedrag terug, het leidt tot frustratie, irritatie en boosheid. Hierdoor blijft ook het taalgebruik en taalbegrip achter. Wanneer iemand minder taalbegrip heeft, is het moeilijker om gevoelens verbaal uit te drukken. Deze emoties worden dan op een primaire manier uitgedrukt (De Beer, 2011). Door de gebrekkige emotionele ontwikkeling kent een LVB leerling de basale emoties als verdriet, liefde en haat, maar vindt hij het moeilijk, gezien de beperking in de cognitieve

ontwikkeling, om deze te definiëren en hierdoor ook inadequaats op emoties reageren (Zoon, 2015). De sociale informatieverwerking verloopt afwijkend bij een LVB leerling (Zoon, 2015). Het betekent dat hij anders reageert op sociale situaties. Continue overvraging leidt tot agressief gedrag, iets wat een leerling geen goed doet en bestaande problematiek verergert (Van der Helm, 2017). Hierdoor lost hij probleemsituaties vaker op met agressief gedrag (De Beer, 2011), met als gevolg minder acceptatie, onbegrip door de omgeving en afwijzing van anderen. Dit leidt weer tot frustratie, faalervaringen en een laag zelfbeeld. Bij dit zelfbeeld voelt een leerling zich altijd de mindere en ontstaan er problemen (Compernelle, Lootens, Moggré, & Eerden Van, 1997). De problemen worden versterkt doordat leeftijdgenoten in de gaten hebben dat iemand niet goed in zijn vel zit. In de praktijk compenseren de leerlingen het gedrag met macho gedrag (Kaldenbach, 2015), agressief en zelfs delinquent gedrag (Compernelle, Lootens, Moggré, & Eerden Van, 1997).

2.2.2 Comorbiditeit⁴

Bij leerlingen met een LVB komen meer psychiatrische stoornissen, meer internaliserend en externaliserend probleemgedrag, meer antisociaal en delinquent gedrag voor dan bij leerlingen met een IQ boven de 85 (Dekker, Koot, Van Der Ende, & Verhulst, 2002; Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, & Matthys, 2006). Daarnaast laten agressieve jongeren met antisociale gedragsproblemen zich in de omgang met anderen eerder leiden door hun emotionele toestand en stress (Orobio de Castro, 2005). Zij kunnen hun gedrag moeilijk zelf sturen en hebben een beperkte impulscontrole (De Beer, 2011). Hierdoor wordt hetgeen de leerling voelt direct omgezet in gedrag. Op het Vierbeek College ervaren we de beperkte emotieregulatie en zelfbeheersing op momenten van onduidelijkheid, spanning of frustratie. Een leerling kan bij het maken van een proefexamen niet op het juiste antwoord komen. Hij wordt boos, omdat hij het antwoord niet weet. Een boze blik, gekras op het papier, het verschuren van het blad en scheldtirades als gevolg.

2.2.3 Emotieregulatie en zelfbeheersing

Naast de lichtverstandelijke beperking speelt ook de (puber)leeftijd een rol bij de emotieregulatie (Guare, Dawson, & Guare, 2015) van de leerlingen. Zij vinden het lastig om intense emoties die ze ervaren in te dammen (Guare, Dawson, & Guare, 2015). Emotieregulatie speelt een rol in hoe leerlingen in staat zijn om zich aan activiteiten aan te passen.

Zelfbeheersing is de capaciteit om onmiddellijke impulsen en verlangens te weerstaan ten voordele van het bereiken van langere termijndoelen. Zelfbeheersing brengt talrijke voordelen met zich mee en het verwerven van zelfbeheersing vormt de kerndoelstelling van ontwikkeling volgens veel ontwikkelingspsychologen en ouders (Vansteenkiste & Soenens, 2017). Wanneer kinderen dit kunnen, zijn zij eerder in staat om zichzelf te beheersen of zich te houden aan sociaal voorgeschreven gedrag. Op het Vierbeek College is bij de leerlingen sprake van beperkte zelfbeheersing en emotieregulatie, wat zich uit in (verbale) agressie. Volgens Vansteenkiste en Soenens (2017) ligt de oplossing in het zelf verantwoordelijk worden voor gedrag. Leerlingen moeten volgens hen zelfdiscipline leren in het uiten van gedrag. Vansteenkiste en Soenens (2017) spreken over, *responsabilisering*: stimulering van de eigen verantwoordelijkheid. Zelfbeheersing verwijst naar de capaciteit om aan onmiddellijke impulsen en verlangens weerstand te bieden. Zo blijkt gebrekkige zelfbeheersing samen te gaan met verschillende problemen, zoals depressieve stemming, en een lager gevoel van welbevinden en blijheid (Vansteenkiste & Soenens, 2017). Het vertonen van

⁴ het tegelijkertijd voorkomen van twee of meer aandoeningen of stoornissen bij één persoon (dit gaat vaak gepaard met sociale en/of maatschappelijke problematiek).

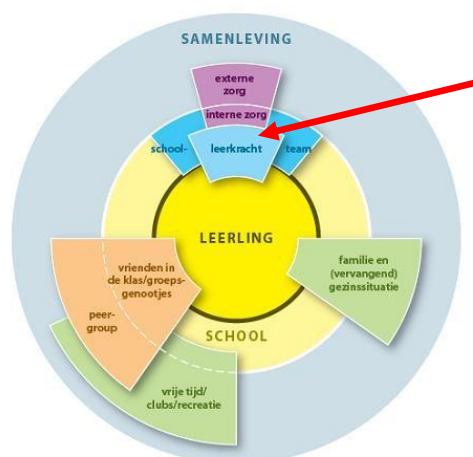
zelfbeheersing wordt dus beschouwd als een directe indicatie van succesvolle socialisatie (Maccoby, 2015).

Volgens Vansteenkiste (2016) moeten personen met een gebrekkige zelfbeheersing gestimuleerd worden om hun eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid te vergroten. Een ondersteunende socialisatiefiguur zou vooral aandacht schenken aan de factoren die de persoon kan inzetten om zelfbeheersing uit te oefenen. Bandura (1977) schreef gedrag toe aan het kopiëren van voorbeeldgedrag ofwel het volgen van een rolmodel. Volgens deze theorie zouden ouders, 'peers', klasgenoten of de leerkracht een rol spelen bij het doen afnemen van de verbale agressie. Volgens Vansteenkiste en Soenens (2017) is de leraar een socialisatiefiguur die de groei van leerlingen kan bevorderen. Het is de rol van de leerkracht om de leerlingen aan te moedigen voor een grotere zelfdiscipline en zelfstandigheid. De zelfbeheersing moet aangeleerd worden door de leerkracht, om agressieve en egocentrische impulsen onder bedwang te houden (Vansteenkiste & Soenens, 2017). Op het Vierbeek College zien we dat de invloed van de leerkracht van korte duur is. Hij spreekt de leerling aan op het ongewenste gedrag dat daardoor tijdelijk stopt, maar de volgende dag weer zichtbaar is. De correctie helpt dus op het moment, maar heeft geen blijvende invloed.

2.3 Invloed op de verbale agressie

2.3.1 De leerkracht als socialisatiefiguur

De sociale en biologische factoren hebben samen invloed op de persoonlijkheidskenmerken van de leerlingen en daarmee op het gedrag (Van der Ploeg, 2014). Uitgaande van de theorie van Covey (2005) kan de leerkracht als socialisatiefiguur invloed uitoefenen op de sociale factoren. Wichers-Bots en Das (2015) zeggen dat je niet de leerling kunt veranderen, maar waar wel de omgeving zodat hij tot leren kan komen. Aan de hand van het model ecologie van een leerling van Van Meersbergen en Jeninga (2012) (figuur 3), die gebruik maken van het model van Bronfenbrenner (1979), wordt zichtbaar dat de leerkracht alleen invloed heeft op de sociale factoren binnen de schoolsituatie. Hij heeft invloed op de bevorderende en belemmerende factoren voor de ontwikkeling van de leerling. Hoe de leerkracht deze invloed kan uitoefenen, wordt aan de hand van het raamwerk⁵ SWPBS (Golly & Sprague, 2015) beschreven.



Figuur 3 Ecologie van een leerling (Van Meersbergen & Jeninga, 2012)

⁵ Het is een raamwerk, omdat SWPBS niet uitgaat van een kant-en-klaar programma of lesmethoden, maar iedere school geeft hier zijn eigen invulling aan (Goei, et al., 2010/2011)

2.3.2 Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS)

SWPBS (Golly & Sprague, 2015) is een schoolbrede preventieve benadering van probleemgedrag, die gericht is op het verminderen van ongewenst gedrag en het bevorderen van welbevinden en positief gedrag (Golly & Sprague, 2015), met als doel een veilig en positief schoolklimaat te creëren. Het raamwerk is gebaseerd op principes afkomstig van theorieën op het gebied van gedrag, sociaal leren en organisatie van gedrag (Lewis & Sugai, 1999; Lindsley, 1992). SWPBS is een evidenced-based benadering die succesvol is bij een grote groep leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte (Mitchell, 2015). Bij de introductie van SWPBS in het Nederlandse onderwijs zijn de theoretische concepten en basisbegrippen samengevat in vijf pijlers (Blonk, Das, Haasen, Hoetmer, & Wichers-Bots, 2014; Goei, et al., 2010/2011; Van Leeuwen, Albrecht, & Vinkenvleugel, 2012; Nelen, 2010).

1. schoolbrede aanpak: schoolbreed sociale vaardigheden en sociaal gedrag aanleren vanuit schoolbreed gedragen kernprincipes (wees veilig, wees respectvol, wees verantwoordelijk) en vanuit deze principes heldere regels voor het daadwerkelijke gedrag binnen de schoolse setting;
2. preventie: preventie van gedragsproblemen door leerlingen expliciet op positieve wijze gewenst gedrag aan te leren;
3. positieve benadering en het onderwijzen van verwachtingen: aandacht geven aan goed uitgevoerd gedrag, (vier complimenten t.o.v. één kritiekpunt);
4. datagestuurd: (gedrags)gegevens verzamelen op leerling-, klas- en schoolniveau en deze gegevens gebruiken om bij te sturen;
5. samenwerking met ouders en ketenpartners.

Uit onderzoeken in Noorwegen en Amerika blijken gedragsveranderingen zich voor te doen na de inzet van SWPBS. Onderzoeken hebben aangetoond dat er een toename is van zowel sociale vaardigheden als sociaal gedrag bij leerlingen (Eber, 2006; McIntosh, Horner, Chard, Boland, & Good, 2006). Er wordt minder problematisch gedrag geobserveerd (Horner R. , Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005), het gevoel van veiligheid neemt bij leerlingen toe (Horner R. , et al., 2009). Leerlingen hebben meer kennis over sociale vaardigheden en laten meer sociaal gedrag zien (Eber, 2006; Putnam, Horner, & Algozzine, 2006) en het aantal leerlingen dat slachtoffer wordt van verbaal of fysiek geweld neemt af (NJl, 2018).

2.3.3 Positieve bekrachtiging

SWPBS richt zich op het versterken van gewenst gedrag en op het voorkomen van probleemgedrag. SWPBS doet dit door de waarden van de school te vertalen naar concrete gedragsverwachtingen binnen de school en dit gedrag actief aan te leren en systematisch te waarderen en belonen. Beloningen zijn een sterke bekrachtiging voor het veranderen van gedrag (Maag, 2001; Mayer & Sulzer-Azaroff, 1990; De Groot, 2004). Onderzoek toont aan dat een verhouding van minimaal vier positieve interacties tegenover één negatieve interactie (4:1), de beste verhouding is voor het ontwikkelen van een goed band tussen leerkracht en leerling. De positieve bekrachtiging werkt preventief aan de emotieregulatie en zelfbeheersing van een leerling (Guare, Dawson, & Guare, 2015). Op het Vierbeek College is naar aanleiding van *Meester in de klas (MIK)*, de positieve bekrachtiging opnieuw ingezet. De leerlingen hebben, gezien hun beperkte zelfbeeld veel positieve aanmoediging nodig wil een correctie geaccepteerd worden.

2.3.4 Data-gestuurd en werken met ouders en ketenpartners

Daarnaast wordt binnen SWPBS data verzameld over het gedrag van leerlingen om dit schoolbreed, op klassenniveau of individueel aan te pakken. De samenwerking met ouders en ketenpartners is een belangrijk principe (Menheere & Hooge, 2010). Een goede samenwerking tussen school en ouders vergroot de kans op een goede sociale en cognitieve ontwikkeling van het kind (Das & Schouws, 2011; Sugai & Horner, 2009). SWPBS is gericht op alle leerlingen. Volgens Sprague en Walker (2000) blijkt dat ongeveer 80% van de leerlingen zich positief ontwikkelt, mits SWPBS op je juiste manier wordt ingevoerd. Golly en Sprague (2015) spreken bij deze groep over de basisinterventies (groene interventies), waarbij de nadruk ligt op het systematisch aanleren, waarderen en belonen van gewenst gedrag. De leerlingen (gemiddeld 15%) die onvoldoende gebaat zijn bij de groene interventies hebben daarnaast meer intensieve begeleiding nodig om goed te kunnen meekomen op school en in de klas (interventies op het gele niveau). Bij de kleine groep leerlingen met forse problematiek (gemiddeld 5%) is meer hulp nodig zijn. Dit zijn de interventies op het rode niveau. Afhankelijk van wat een leerling die ongewenst gedrag vertoont nodig heeft, worden op maat interventies ingezet die hen stimuleren om zich op school sociaal te gedragen en zich gunstig te ontwikkelen.

De werkwijze van SWPBS

Het schoolteam start met het bepalen van haar basiswaarden (figuur 4), waarden die de school wil uitdragen naar de leerlingen en naar elkaar. Vervolgens worden deze waarden vertaald naar concreet gedrag en wordt beschreven op welke manier het gewenste gedrag eruit ziet. De gedragsverwachtingen worden benoemd en visueel gemaakt. Het gewenste gedrag wordt regelmatig geoefend met de leerlingen, zodat ze precies weten wat er van hen wordt verwacht. Door gewenst gedrag systematisch te belonen, worden de leerlingen gestimuleerd om dit gedrag vaker te laten zien. De schoolbrede registratie van gedragsincidenten geeft zicht op waar, wanneer, hoe laat en met wie gedragsincidenten plaatsvinden. Deze informatie helpt om planmatig gerichte beslissingen te nemen over gedrag en waar nodig tot actie over te gaan.

Hoewel het Vierbeek College geen SWPBS school is, zie ik binnen de school kenmerken van SWPBS terug. Zo is het Vierbeek College volgens de pijlers bezig met de schoolbrede preventieve aanpak van antisociaal gedrag in de vorm van MIK (Van der Helm, 2015). Zijn de leerkrachten bezig om op een positieve wijze het gewenste gedrag aan te leren. In de lessen wordt gebruik gemaakt van *Taakspel* (CED-groep, sd.), waarbij de gedragsverwachtingen visueel worden gemaakt. *Leefstijl* (Edu-Actief, sd.) wordt ingezet als methode voor het aanleren van sociale vaardigheden. Leerkrachten bekrachtigen gewenst gedrag met *vinkjes*, die leerlingen later in kunnen zetten voor een beloning of activiteit. Naast de *vinkjes* worden ook non-verbale en voorrechten als bekrachtigingen ingezet.

De data die verkregen wordt bij de registratie van afwezigheid, zoals weglopen, te laat komen, time-out vragen en fysieke begrenzing van leerlingen wordt gebruikt om het onderwijs te verbeteren. De samenwerking met ouders en andere ketenpartners verloopt goed, maar zou wat mij betreft geïntensiveerd mogen worden. Ik ben van mening dat we nog meer gebruik zouden kunnen maken van de expertise van hen met betrekking tot de verbale agressie. De ouders worden nu vaak pas ter kennisname ingezet als een probleem is bedacht of reeds is uitgevoerd. De ketenpartners daarentegen worden vaak direct al in het proces van probleem oplossen meegenomen. De wens is om samen met de leerlingen, ouders en ketenpartners het proces te doorlopen om samen naar oplossingen te zoeken, want betrokkenheid voelen bij de organisatie en verantwoordelijk zijn voor

het gezamenlijke doel maakt de kans om een verandering in te zetten groter (Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt, & Bontje Sardes, 2006).



Figuur 4 Stappenplan bij invoering van PBS (Golly & Sprague, 2015)

2.3.5 De rol van de leerkracht

Volgens de pijler van SWPBS (Blonk, Das, Haasen, Hoetmer, & Wichers-Bots, 2014) is de rol van de leerkracht gericht op de volgende punten:

1. de leerkracht leert de leerlingen de sociale vaardigheden en leert sociaal gedrag aan
2. de leerkracht stelt met collega's, leerlingen en ouders heldere regels voor het gewenste gedrag op en leert deze de leerlingen aan
3. de leerkracht bekrachtigt op een positieve manier gewenst gedrag
4. de leerkracht handelt vanuit data
5. de leerkracht werkt met ketenpartners samen

Blonk, Baars, Wichers-Bots en Das (2011) zeggen dat het probleemgedrag het gevolg is van het feit dat leerlingen met een gedragsstoornis niet weten welk gedrag er wel van hen verwacht wordt. De leerkracht zal met de leerlingen de gedragsverwachtingen concreet maken. Uitgangspunt daarvoor zijn de basiswaarden die de school hanteert. Het weten en kennen van de verwachtingen rond gewenst gedrag is in deze benadering niet voldoende. De verwachtingen moeten actief aangeleerd

worden waarbij de leerkracht als rolmodel fungeert. Het meermalen inoefenen van de verwachtingen is onderdeel van het curriculum.

Een derde aspect is dat gewenst gedrag systematisch bekrachtigd wordt.

Naast de bekrachtigingen moeten ook consequenties voor ongewenst gedrag duidelijk worden gemaakt, waarbij het belangrijk is om aan kleine misdragingen weinig tijd en aandacht te schenken. In de praktijk van het Vierbeek College worden consequenties gegeven, maar staan deze niet bij voorhand vast. Dit maakt dat er in geval van ongewenst gedrag overlegd wordt welke consequentie gepast is. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen zonder specifieke- onderwijs- en zorgbehoeften zich gezond ontwikkelen als zij voor elke correctie die zij ontvangen vier keer positieve aandacht krijgen. Dit kan een knipoog, een duim of een schouderklopje zijn, of een verbaal complimentje. Doordat kinderen weten dat er wordt gelet op wat zij goed doen, bouwen zij zelfvertrouwen op en kunnen zij beter met een correctie omgaan. Voor de leerlingen op het Vierbeek College zal de leerkracht rekening moeten houden met de specifieke onderwijs- en zorgbehoeften en het aantal complimenten dat zij nodig hebben. Dit kan hoger liggen dan bij andere leerlingen (Van Lieshout, 2009). Uiteindelijk is het doel van het onderwijs dat alle leerlingen zich de vaardigheden eigen maken die nodig zijn om te handhaven in onze samenleving binnen een veilig en positief schoolklimaat.

2.4 Onderzoeksvraag

Hoe kan de verbale agressie van leerlingen van het Vierbeek College worden verminderd?

Deelvragen:

1. Hoe vaak en wanneer vindt de verbale agressie plaats?
2. Welke waarden dragen op het Vierbeek College bij aan een veilige en positieve omgeving?
3. Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerlingen toegepast?
4. Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van verbale agressie?
5. Wat is het effect van de ingevoerde interventies?

Hoofdstuk 3. Opzet van het onderzoek

3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

Om te onderzoeken welke interventies bijdragen aan de afname van verbale agressie is gekozen om een actieonderzoek uit te voeren. Volgens De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2016) is actieonderzoek binnen het onderwijs een goede strategie om een problematisch aspect in de praktijk te verbeteren of aan te pakken. De kenmerken van actieonderzoek (Ponte, 2006) passen bij de werkwijze van het Vierbeek College. Professionals reflecteren op hun handelen in de praktijk en bespreken met elkaar de informatie op basis van systematisch verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde informatie.

In het theoretisch kader is beschreven dat de rol van de leerkracht van invloed is op de sociale factoren van de leerling (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). De leerkracht kan aan de hand van de pijlers van SWBPS (Blonk, Das, Haasen, Hoetmer, & Wichers-Bots, 2014) interventies ontwikkelen die de leiden tot het gewenste gedrag. Arnstein (1969) en Den Otter (2015) stellen dat de stem van de leerlingen, de ouders en de collega's de betrokkenheid vergroten. Volgens SWPBS (Golly & Sprague, 2015) is de betrokkenheid van ouders en ketenpartners een uitgangspunt.

Om de juiste interventies te ontwikkelen, is het van belang om in een vooronderzoek (fase 1) te achterhalen wat er momenteel wordt gedaan om verbale agressie te verminderen, welke verbale agressie plaatsvindt en hoe vaak. Bij het inventariseren wordt zowel gebruik gemaakt van de frequentie (kwantiteiten) als de kwaliteiten (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009). Passende methoden hiervoor zijn observaties, focusgroepen en interviews.

Observaties

De observaties vinden drie keer plaats aan de hand van een observatieschema. De eerste observatie (bijlage 2) maakte deel uit van het vooronderzoek. De tweede en derde observaties (bijlage 2) registreren, hoe vaak en wanneer verbale agressie plaatsvindt. Analyse van deze data biedt de mogelijkheid om te achterhalen wat de motivaties en functies van de verbale agressie zijn. De data worden geëvalueerd, waarna deze in dialoog met de focusgroepen tot verbeteringen en wensen leiden. Het biedt inzicht waar bijstelling of aanpassing nodig is. De bevindingen zijn het uitgangspunt voor de volgende fase.

Focusgroepen

De focusgroepen worden als instrument ingezet om informatie te verzamelen waaruit data kan worden gehaald om de deelvragen te beantwoorden. De focusgroep is een kwalitatieve onderzoeksmethode, die gericht is op ideeën, gevoelens, opvattingen en beleving (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Gezien de school betrokkenheid van partners belangrijk vindt, zijn collega's, ouders en leerlingen op deze manier in het onderzoek vrijwillig meegenomen. In dit onderzoek is het doel van de focusgroepen om aan de hand van goed voorbereide gesprekken elkaars opvattingen en overtuigingen te verkennen en inventariseren. De focusgroepen zijn: werkgroep respect, collega's vierdejaars, leerlingen vierdejaars en ouders. Binnen de focusgroep heb ik de rol van moderator tijdens de gesprekken, zodat de groep gefocust blijft op het thema. In de gesprekken is gebruik gemaakt van een interviewleidraad (bijlagen 3-6).

Interview

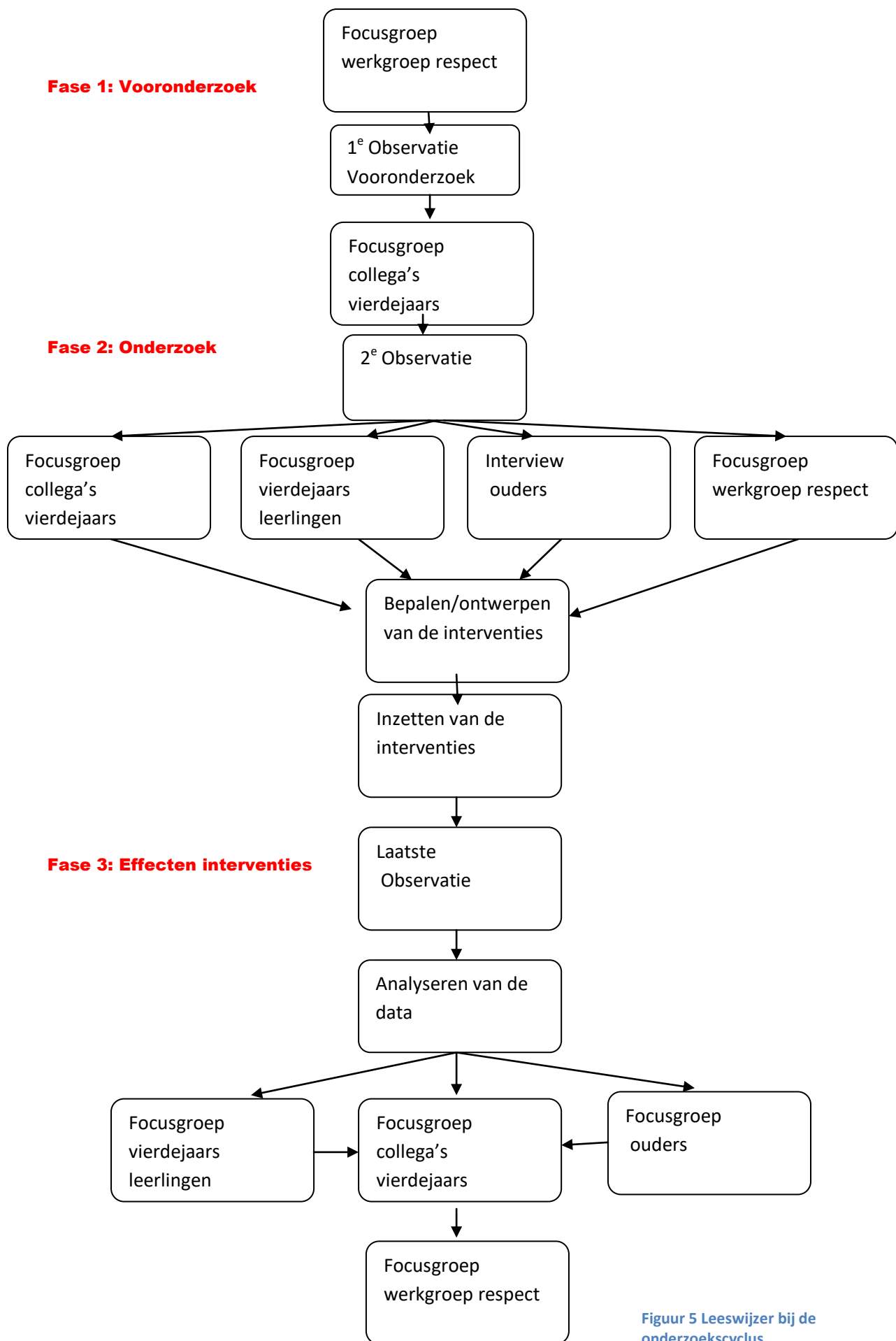
Als verdiepingsgesprek naar aanleiding van de focusgroep wordt het interview ingezet (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016) om data te verzamelen voor het onderzoek. De interviews worden afgenomen bij zes ouderstellen van leerlingen die volgens het observatieschema opvallen in de mate van verbale agressie. Ouders hebben hiervoor toestemming gegeven en zijn op de hoogte van het doel van het interview en onderzoek. De onderzoeker en twee vierdejaarscollega's nemen de interviews met de ouders af.

Om te achterhalen hoe vaak de verbale agressie plaatsvindt, vinden drie keer observaties plaats in de vierdejaars klassen gedurende een week. Daarnaast zijn er interviews met de focusgroepen en ouders. Door te werken met zowel observaties als interviews wordt de betrouwbaarheid verhoogd. Zo kan binnen het Vierbeek College de verbale agressie binnen de vierdejaars worden bepaald en gecodeerd. De data zal leidend zijn voor de interventies die daaruit ontwikkeld worden. Een schematische weergave van het onderzoek staat in figuur 5.

3.2 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn 46 leerlingen uit het vierde leerjaar van de bovenbouw, vijf vierdejaarscollega's, zes ouderstellen van leerlingen die veelvuldig verbale agressie vertonen en de tien leden van de werkgroep respect.

De leerkrachten van de 3^e, 5^e en 6^e klassen worden wel geïnformeerd en ingezet als *critical friends*, maar zijn niet als respondenten in het onderzoek meegenomen, zodat het onderzoek kleinschalig en overzichtelijk is gebleven.



Figuur 5 Leeswijzer bij de onderzoekscyclus

3.3 Instrumenten

De instrumenten die worden gebruikt voor interviews en observaties zijn:

- een observatieschema (bijlage 1 en 2)
- een interviewleidraad voor de focusgroepen en
- een interviewleidraad voor de ouders, voor de interviews.

Om de validiteit van data te verhogen wordt er in de instrumenten een directe koppeling gemaakt met het theoretisch kader. Om de betrouwbaarheid te verhogen worden de verslagen van de observaties en interviews met de respondenten besproken en eventueel bijgesteld. De bevindingen worden daarmee controleerbaar en inzichtelijk (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009).

Observatieschema

Tijdens de observaties wordt geturfd hoe vaak de verbale agressie gedurende dag plaatsvindt, dit gedurende één week). Bij het turven wordt onderscheid gemaakt tussen reactieve of proactieve agressie. Aan de hand van het observatieschema wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag, wanneer de verbale agressie plaatsvindt. Op basis van de data wordt volgens het stappenplan van SWPBS (Golly & Sprague, 2015) het moment van het ongewenste gedrag zichtbaar. Om de betrouwbaarheid van het meetinstrument te waarborgen, is er in het vierde jaar tijdens het vooronderzoek een proefafname gedaan (observatie 1). De collega's hebben het meetinstrument gedurende één week afgenomen. Aan de hand van de proefafname is geanalyseerd of op eenduidige wijze data wordt verzameld om zou de betrouwbaarheid en validiteit van het meetinstrument te waarborgen.

Interviewleidraad

De interviews met de verschillende focusgroepen en ouderstellen hebben als doel de expertise van de betrokken te gebruiken bij het zoeken naar interventies voor de leerkracht. De vragen in de focusgroepen zijn geformuleerd vanuit het theoretisch kader aan de hand van de kernprincipes van SWPBS (Golly & Sprague, 2015). Voorbeelden van zijn vragen zijn: *Wat is de motivatie of functie van de verbale agressie? Welke rol kan de leerkracht spelen om de verbale agressie te verminderen?* Doordat zowel met de interviews als de observaties bij verschillende groepen respondenten data wordt verzameld, wordt gewerkt aan het ideaal van triangulatie (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). De Lange et al. (2016) spreken van triangulatie als verschillende onderzoeksmethoden zijn gecombineerd om het onderzoek te waarborgen. In het onderzoek wordt gebruikt gemaakt van meerdere methoden, meerdere instrumenten en meerdere bronnen. De respondenten zijn mede-eigenaar van het onderzoeksproces, door tussentijdse terugkoppeling in de vorm van vergaderingen, klassengesprekken en oudergesprekken, het uitvoeren van *member checks* (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016) en reflectie van *critical friends* wordt het onderzoek bijgesteld. Dit bevordert de nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek.

3.4 Wijze van data-analyse

De antwoorden op de vragen zijn richtinggevend voor de interventies en zullen antwoord geven op de deelvragen. Na het analyseren van de data worden er interventies gezocht die de leerkrachten inzetten. De bevindingen zullen antwoord geven op de onderzoeksvraag: *Hoe kan de verbale agressie van vierdejaars leerlingen van het Vierbeek College worden verminderd?* De interventies worden vervolgens drie weken ingezet, waarna de laatste observatie plaatsvindt. Aan de hand van deze

observatie en data-analyse zal duidelijk worden of de interventies invloed hebben gehad op de verbale agressie.

3.5 Inzet van de onderzoeksmethoden

Onderstaande schema is de uitgewerkte versie van de figuur aan het begin van dit hoofdstuk. De onderzoeksmethoden zijn gekoppeld aan de deelvraag, het doel en de respondenten.

	Tijd	Deelvraag	Onderzoeksmethoden	Doel	Respondenten
Fase 1: Vooronderzoek	Week 1	Welke waarden vinden we binnen school belangrijk?	Focusgroep werkgroep respect	Vooronderzoek Doel voor het onderzoek vaststellen Vaststellen van de basiswaarden van school	10 collega's
	Week 2	Hoe vaak komt verbale agressie voor?	1 ^e Observatie ^I	Vooronderzoek/ Valideren meetinstrument	46 leerlingen
	Week 4	Welke waarden vinden we binnen school belangrijk?	Focusgroep Vierdejaarscollega's	Doel voor het onderzoek bespreken Vaststellen van de basiswaarden van school Data-analyse aan de hand van de observatie Aanpassen meetinstrument	5 collega's
Fase 2: Onderzoek	Week 6	Hoe vaak komt verbale agressie voor? Wanneer vindt de verbale agressie plaats?	2 ^e Observatie ^{II}	Moment van verbale agressie vaststellen	46 leerlingen
	Week 8	Wat is er nodig om de verbale agressie te verminderen?	Focusgroep Vierdejaarscollega's	Data-analyse aan de hand van de observatie Inventariseren van de behoeften van collega's Data verzamelen ter voorbereiding voor de interventies	5 collega's
	Week 9	Wat is er nodig om de verbale agressie te verminderen?	Interview Ouders	Data verzamelen ter voorbereiding voor de interventies (behoeften van ouders)	6 ouderstellen
	Week 10	Wat is er nodig om de verbale agressie te verminderen?	Focusgroep Leerlingen Vierdejaarscollega's werkgroep respect	Data verzamelen ter voorbereiding voor de interventies (behoeften van focusgroepen)	46 leerlingen 10 collega's

	Week 11	Welke rol speelt de leerkracht bij de verbale agressie?	Focusgroep Vierdejaarscollega's	Data-analyse van de behoeften van ouders en focusgroepen. Ontwikkelen van interventies	5 collega's
	Week 13	Welke rol speelt de leerkracht bij de verbale agressie?	Focusgroep Vierdejaarscollega's	Inzetten interventies Data verzamelen	5 collega's
Fase 3: Effecten interventies	Week 16	Hoe vaak komt verbale agressie voor? Wanneer vindt de verbale agressie plaats?	Laatste observatie ^{III}	Afname/toename verbale agressie vaststellen	46 leerlingen
	Week 17/18		Focusgroep Vierdejaarscollega's	Analyseren van de data	5 collega's
	Week 18	Wat is het effect van de ingezette interventies?	Focusgroep Vierdejaarscollega's	Terugkoppeling naar leerlingen, collega's. Evalueren van de input na de inzet van de interventies/ Aanbevelingen worden gedaan.	46 leerlingen 5 collega's
	Week 19		Focusgroep Vierdejaarscollega's	Terugkoppeling naar ouders	6 ouders
	Week 20		Focusgroep werkgroep respect	Terugkoppeling naar de werkgroep respect	10 collega's

- I. De eerste observatie (proefmeting) vindt gedurende 1 week, iedere dag in de klas plaats, door middel van het invullen van het observatieschema (zie bijlage 1).
- II. De tweede observatie (meting) vindt gedurende 1 week, iedere dag in de klas plaats (na concretisering van het observatieschema) (bijlage 2).
- III. De laatste observatie (eindmeting) vindt gedurende 1 week, iedere dag in de klas plaats (na het inzetten van de interventies), aan de hand van het observatieschema (bijlage 2).

3.6 Ethiek

Om integer met de gegevens van leerlingen, ouders en collega's om te gaan, worden gefingeerde namen gebruikt. Zowel ouders als leerlingen is vooraf gevraagd of zij bezwaar hebben tegen onderzoek ter verbetering van het onderwijs. Deze voorwaarde is conform de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek (Andriessen, 2010). Ouders, leerlingen en collega's hebben ieder moment inzicht in hun bijgedragen data. De terugkoppeling naar desbetreffende personen vindt procesmatig plaats, zodat iedereen op de hoogte is van de vorderingen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse

In dit hoofdstuk worden de analyses per fase van het onderzoek gepresenteerd. In het onderzoek is gekozen voor de inductieve manier van data-analyse (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016), omdat de beleving van de betrokkenen het uitgangspunt van de analyse dient te zijn. De data-analyse heeft geleid tot interventies. Deze zullen aan het eind van dit hoofdstuk worden besproken.

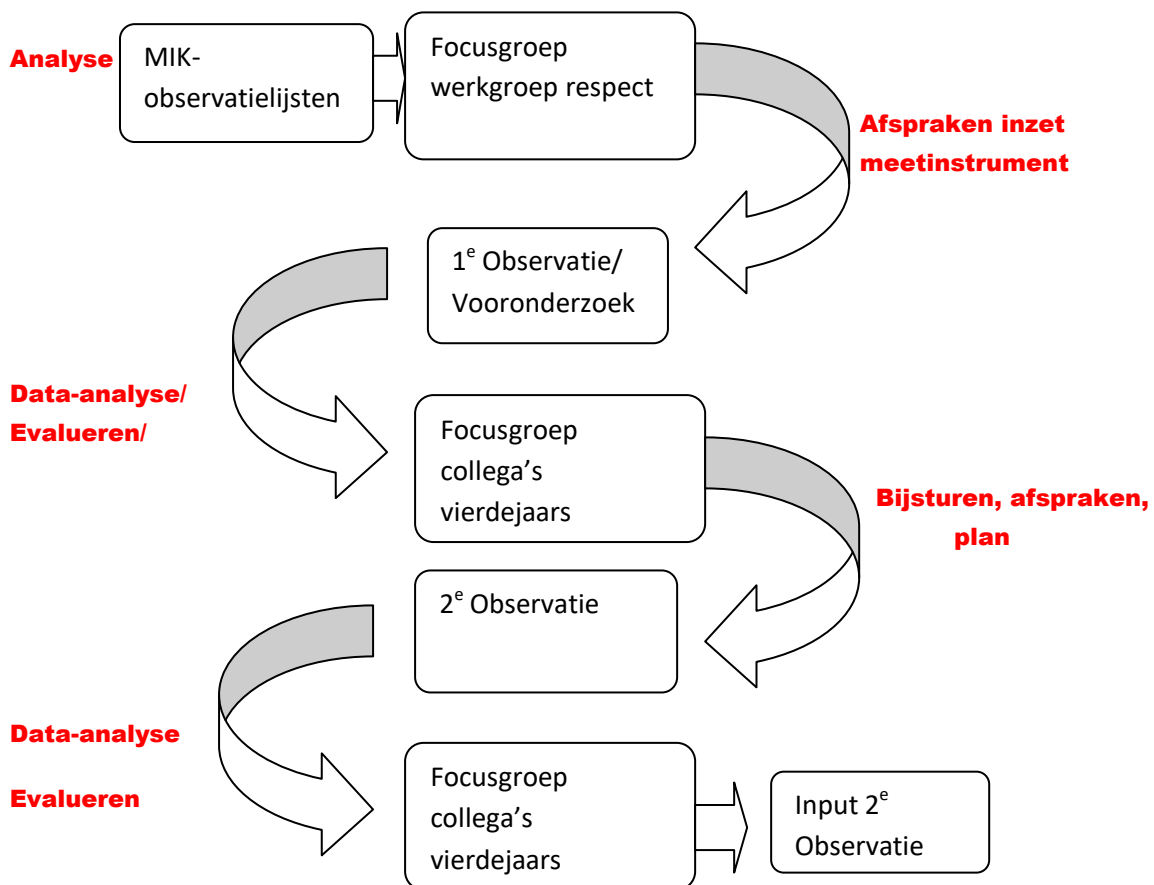
4.1 Fase 1: Vooronderzoek

De werkgroep respect analyseert de MIK-observatielijsten en formuleert de deelvragen.

Deelvraag 1: Welke waarden vinden wij binnen school belangrijk?

Deelvraag 2: Hoe vaak komt verbale agressie (daadwerkelijk) voor?

Om deze vragen te beantwoorden zet de werkgroep respect het eerste observatieschema uit binnen de vierdejaarsklassen. De data afkomstig uit de 1^e observatie is geanalyseerd en geëvalueerd en is het startpunt van de focusgroep vierdejaarscollega's geworden (zie figuur 6).



Figuur 6 Systematische werkwijze vooronderzoek

4.1.1 Data-analyse vooronderzoek

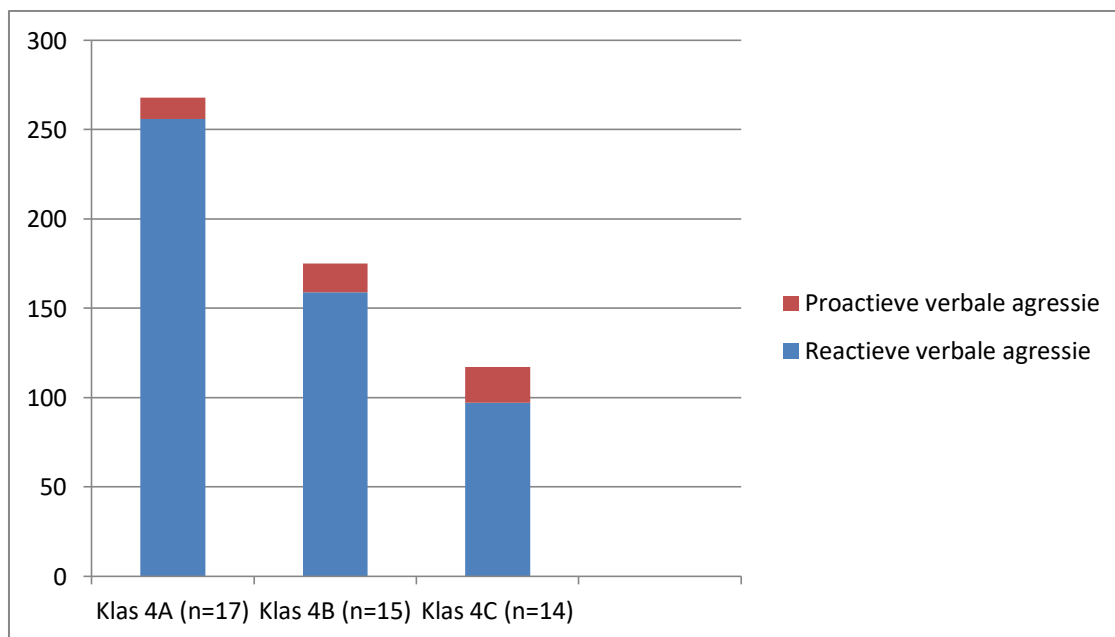
Uit de gegevens van de observatielijsten⁶ behorende bij MIK⁷ en de nadere analyse van de data van het MIK-traject blijkt afname van disruptief gedrag, waaronder het onderdeel verbale agressie valt. In de praktijk constateert de werkgroep nog altijd verbale agressie. Schelden en vloeken komt in de dagelijkse praktijk van het Vierbeek College voor. De werkgroep respect stelt de waarden vast die een belangrijke stap zijn richting de interventies (Golly & Sprague, 2015). De drie waarden zijn: *veiligheid, respect en vertrouwen*. Volgens onderzoek (Bekken, Ezinga, Van der Helm, & Stams, 2016) komen door de verbale agressie de waarden respect en veiligheid in het gedrang, *de leerlingen voelen zich onveilig bij verbale agressie*. De werkgroep respect ziet graag afname van de verbale agressie binnen de school met als doel een goede socialisatie (Vansteenkiste & Soenens, 2017) en maatschappelijk gewenst taalgebruik. De gesprekken met de werkgroep respect hebben geleid tot de voorlopige vraagstelling *Wat is er nodig om de verbale agressie op het Vierbeek College terug te dringen?*

4.1.2 Data-analyse en resultaten vooronderzoek

Met de focusgroep is afgesproken om de verbale agressie te bepalen bij vierdejaarsleerlingen (n=46), *hoe vaak, wanneer en bij welke leerlingen komt de verbale agressie voor?* Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van het observatieschema (bijlage 1). De data is in figuur 7 en 8 verwerkt.

Klas	Aantal keer verbale agressie in een week
4A (n=17)	268
4B (n=15)	175
4C (n=14)	117
Totaal (n=46)	

Figuur 7 Tabel Verbale agressie, n=aantal leerlingen



Figuur 8 Staafgrafiek Verbale agressie (Vooronderzoek)

⁶ Observatielijsten uitkomsten *Climate Scale* observaties van MIK (Bekken, et al., 2015)

⁷ MIK meester in de klas (Van der Helm, 2015)

Aan de hand van de data-analyse is geconstateerd, dat binnen alle drie de vierdejaarsgroepen verbale agressie voorkomt, waarvan de meest voorkomende soort *reactieve agressie* is. In de werkgroep respect wordt de data gezien als nulmeting voor het onderzoek. De afspraak met de werkgroep respect is om het onderzoek verder binnen het vierdejaar uit te zetten en uit te werken met de vierdejaarscollega's.

4.1.3 Data-analyse vierdejaarscollega's vooronderzoek

Deelvraag 1: Hoe vaak, wanneer en bij welke leerlingen komt verbale agressie voor?

De data uit het vooronderzoek is door de werkgroep respect teruggekoppeld naar de vierdejaarscollega's. Vierdejaarscollega's hebben de data geanalyseerd en hun bevindingen naast die van de werkgroep respect gelegd om de betrouwbaarheid van de data te waarborgen. Uit gezamenlijke data-analyse wordt verondersteld dat de verbale agressie voornamelijk na de pauzes plaatsvindt. De reactieve verbale agressie wordt herkend. Daarnaast wordt in samenspraak vastgesteld dat *alle scheldwoorden* op het observatieschema worden geturfd om een beeld van de verbale agressie te krijgen. Om in te zoomen op de onderzoeksvraag *wanneer* de verbale agressie voorkomt, hebben de vierdejaarscollega's het observatieschema aangepast (bijlage 2) en zijn afspraken gemaakt om het aangepaste observatieschema gedurende één week in drie klassen, onder 46 leerlingen te zetten en heeft de 2^e observatie plaatsgevonden.

4.2 Fase 2: Onderzoek

Deelvraag 1: Hoe vaak, wanneer en bij welke leerlingen vindt de verbale agressie plaats?

Deelvraag 3: Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerlingen toegepast?

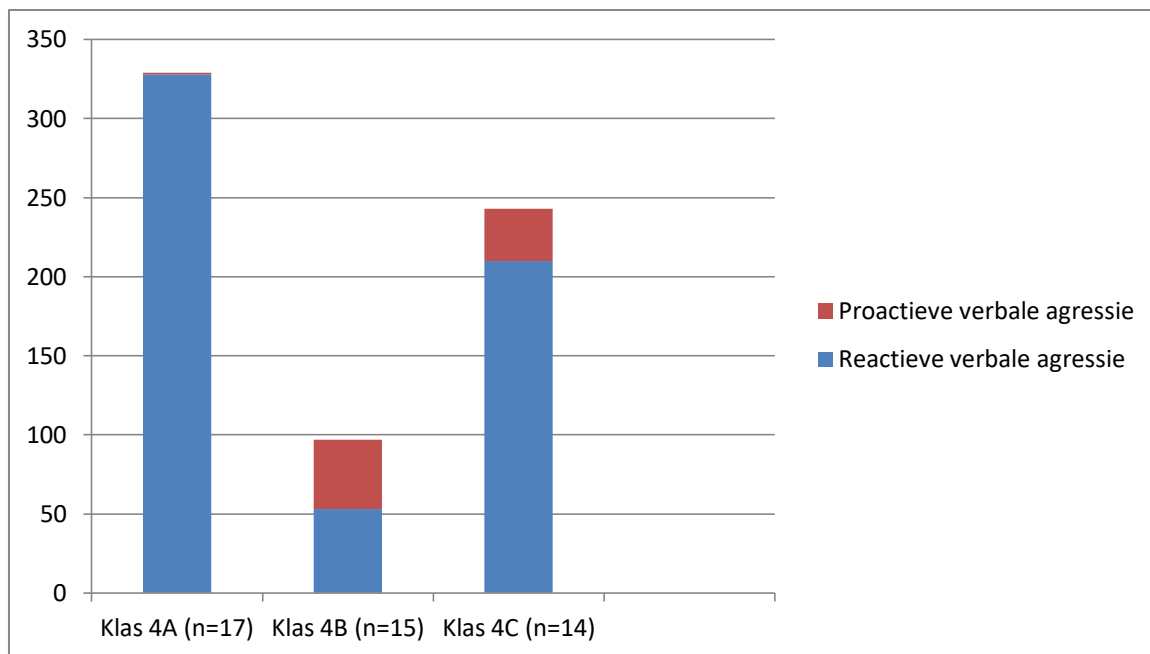
4.2.1 Data-analyse 2^e observatie

De focusgroep vierdejaarscollega's analyseert de verkregen data uit de 2^e observatie en constateert dat de verbale agressie voornamelijk reactieve agressie is. De data wordt in figuur 9 en figuur 10 weergegeven.

4.2.2 Resultaten 2^e observatie

Klas	Aantal keer verbale agressie in een week	Reactieve verbale agressie	Proactieve agressie
4A (n=17)	329	328	1
4B (n=15)	97	53	44
4C (n=14)	243	210	33

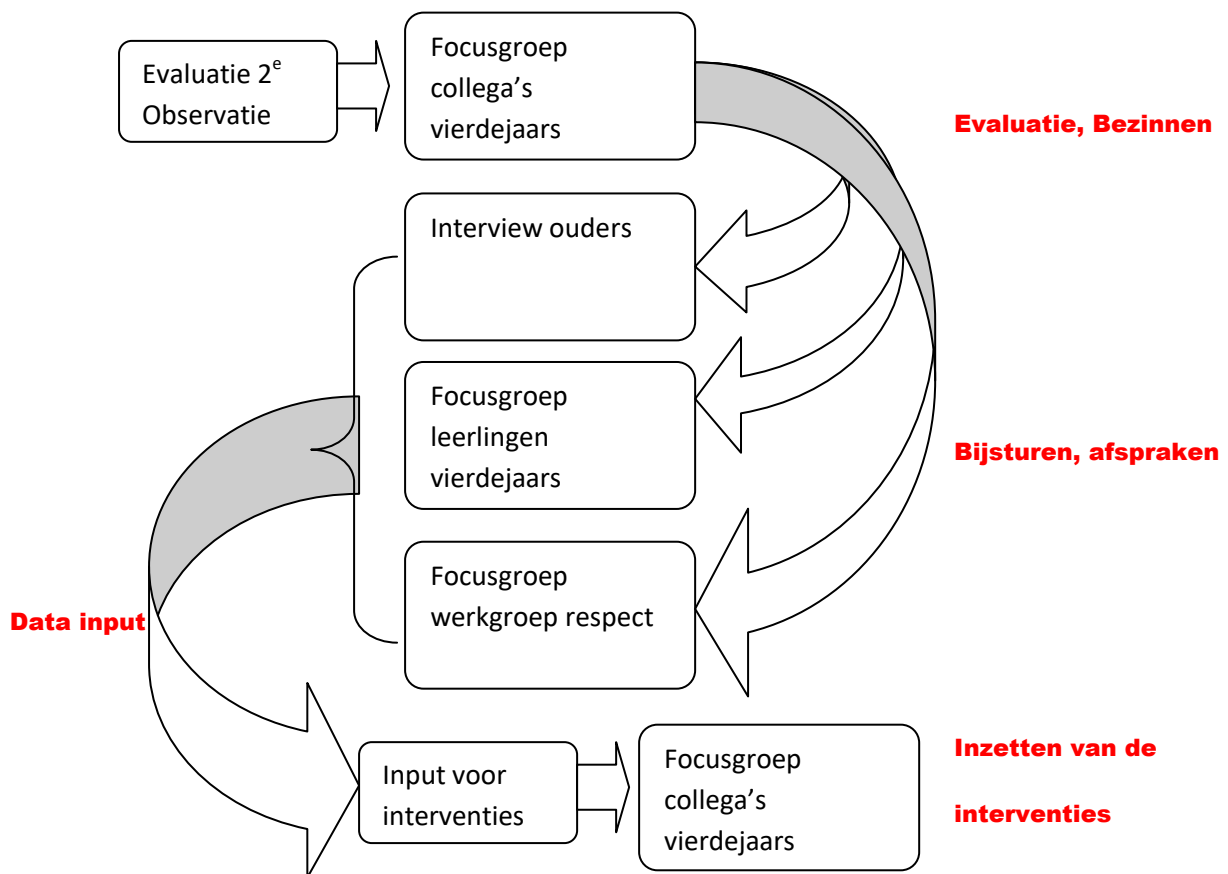
Figuur 9 Tabel Verbale agressie, n=aantal leerlingen



Figuur 10 Staafgrafiek verbale agressie (2^e Observatie)

In het vierdejaar komt verbale agressie voor. Uit de data blijkt 4 op de 10 leerlingen van het vierde jaar verbale agressie toe te passen. Voor een gedetailleerd beeld wordt verwezen naar de bijlagen (bijlage 11). In de tabel staat het aantal keer verbale agressie in een week per klas. Uit de observatieschema's blijkt de verbale agressie voornamelijk in de eerste 10 minuten na een pauze plaats te vinden. De vierdejaarscollega's ervaren in de praktijk op deze momenten explosief gedrag, een lage frustratietolerantie en moeite met het reguleren van zelfcontrole. Om de achterliggende oorzaken van het gedrag te onderzoeken zijn de focusgroepen ingezet en is aan de hand van interviews met ouderstellen data verzameld. Deze data is gericht om antwoord te krijgen op de deelvraag 3. *Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerlingen toegepast?*

De resultaten naar aanleiding van de 2^e observatie zijn het vertrekpunt voor de gesprekken met de focusgroepen en de interviews met de ouderstellen. Daarnaast worden collega's ingezet als *critical friends* om terug te horen hoe volgens hen de leerkracht de verbale agressie terug kan brengen. De systematische werkwijze van de data-analyse met de focusgroepen en ouders is afgebeeld in figuur 11.



Figuur 11 Systematische werkwijze data-analyse

4.2.3 Data-analyse interviews en focusgroepen

De vierdejaarscollega's hebben de geanalyseerde data uit de 2^e observatie gebruikt als richtlijn voor de gesprekken met de focusgroepen en ouders. In de bijlagen (3-6) zijn de bevindingen samengevat weergegeven en dienen als informatiebron voor de interventies. Aan de hand van de gesprekken met de focusgroepen ouders worden deelvraag 3 en 4 beantwoord.

Deelvraag 3: Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerling toegepast?

Deelvraag 4: Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van de verbale agressie?

interview ouders

Uit iedere klas zijn twee ouderstellen bevroegd over de verbale agressie van hun kind. Ouders waren bereid mee te werken in een oplossing naar de afname van de verbale agressie. De ouders zijn tijdens het onderzoek geïnformeerd en meegenomen over de uitkomsten en voortgang. Ouders hebben geen bezwaar tegen het vermelden van de gegevens. Uit de gesprekken blijken alle ouders moeite te hebben met de verbale agressie. Twee ouderstellen geven aan, zelf veelvuldig te schelden en te vloeken. Vier ouderstellen geven aan, niet te weten hoe de verbale agressie terug te brengen, waarvan twee ouderstellen de schuld bij de (social)media leggen. Alle ouders geven aan dat de vriendenkring 'peers' een grote invloed heeft op de verbale agressie. Van de zes ouderstellen hebben er vijf last van de verbale agressie en zien zij de noodzaak van het terugbrengen van de verbale

agressie als een voorwaarde voor maatschappelijk gewenst taalgebruik. Ouders zien het als zinvol, maar hebben weinig geloof in verandering.

Succes, maar mijn kind zal echt niet veranderen. Op de vraag welke rol de leerkracht zou moeten spelen in het terugdringen van verbale agressie.

Tja, als je zijn vader hoort dan weet je waar het vandaan komt (ouder van leerling Y). Op de vraag waar zou de verbale agressie vandaan komen?

Waar komt volgens u de verbale agressie vandaan? *Ach, die klote tv, als je ziet wat daar allemaal gezegd en geroepen wordt!*

Waar komt volgens u de verbale agressie vandaan? *Van de vriendengroep. Het voorbeeld dat hij op school krijgt van andere leerlingen, thuis scheldt hij nooit!* (antwoord van een ouder)

focusgroep leerlingen

De leerlingen zien minder problemen in de verbale agressie. Uit de klassengesprekken (bijlage 5 en 9) zegt drie vierde de scheldwoorden niet eens op te merken, maar dat het een vorm van uiten is. Zes van de 46 leerlingen zegt de verbale agressie van thuis uit mee te krijgen (*zo praten mijn ouders*). De leerlingen zijn verbaasd over de resultaten naar aanleiding van de observaties. Ze hadden niet verwacht dat er zoveel verbale agressie aanwezig is. Volgens de leerlingen ligt de oorzaak van de verbale agressie in frustratie, boosheid, irritatie, pijn en is het een gewoonte geworden.

Op de vraag wat er volgens hen veranderd zou moeten worden richting maatschappelijk gewenst taalgebruik, zegt meer dan de helft het niet nodig te vinden om het taalgebruik te veranderen.

Daarnaast wordt aangegeven dat *zij daarin toch niet veranderen*. De leerlingen snappen dat school het juiste voorbeeld moet geven en dat lessen rondom het terugdringen van verbale agressie nodig is, maar zullen er zelf weinig moeite voor doen.

Wat is er volgens jullie nodig om de verbale agressie te laten afnemen?

- *De leerkrachten moeten veel strenger zijn!*

- *Welke verbale agressie?*

- *Ach meneer, u zei vroeger kut, wij zeggen nu kanker!*

Waar komt de verbale agressie vandaan?

- *van mijn ouders* (antwoord van enkele leerlingen)

- *van de vriendengroep*

Wat zijn volgens jullie de oorzaken van verbale agressie? *Frustratie, Boosheid, Irritatie, Pijn, Het is een gewoonte geworden!*

focusgroep werkgroep respect

Deze uitkomsten zijn gedeeld met de werkgroep respect. Zij zijn gedurende het onderzoek geïnformeerd over het proces binnen de vierdejaars. De constatering dat het om 4 op de 10 leerlingen gaat, die veelvuldig verbale agressie toepast, maakt inzichtelijk dat de basisinterventies volgens Golly en Sprague (2015) nog onvoldoende zijn voor een veilig pedagogisch klimaat. De reeds ingezette interventies bieden te weinig hulp bij het terugdringen van de verbale agressie. De inzet van nieuwe interventies zou de verbale agressie moeten doen afnemen.

Samenvatting

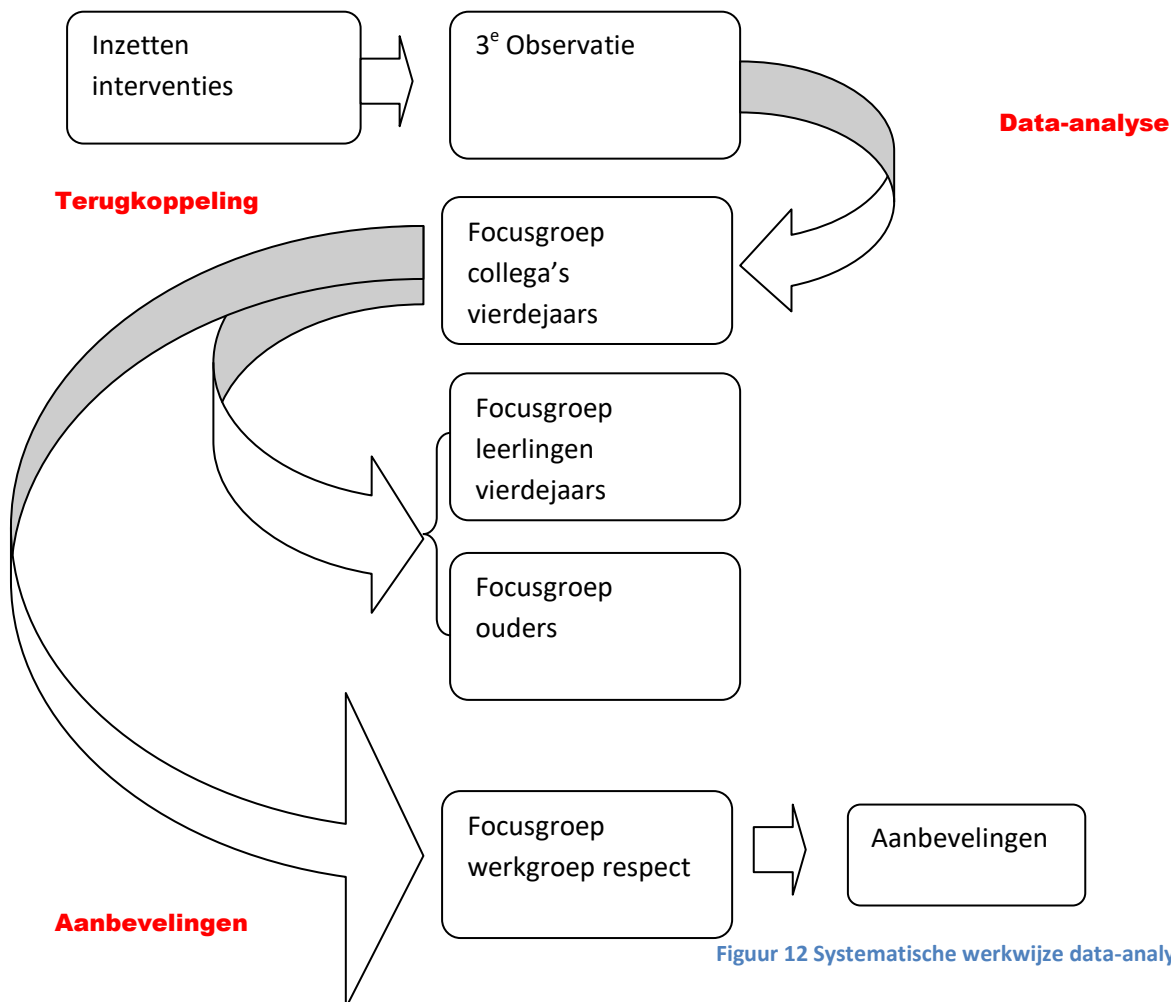
Uit de kwalitatieve data-analyse is antwoord gekregen op de deelvragen. In de vierdejaarsklassen gaat het voornamelijk om reactieve agressie is. De oorzaak ligt in de frustratie, irritatie, pijn,

boosheid of de 'gewoonte'. De verbale agressie vindt plaats net na de pauze of op vrije momenten of tijdens de gymlessen. Het betreft niet alle leerlingen, maar vier van de tien leerlingen. Uit de gesprekken met de focusgroepen en ouders (bijlagen 3-6) gekoppeld aan de literatuur uit hoofdstuk 2, wordt duidelijk dat de rol van de leerkracht belangrijk is.

4.4 Fase 3: Interventies naar aanleiding van de data-analyse

De data input van de verschillende focusgroepen is gecodeerd en in een codeboom gezet (bijlage 7), waardoor de relevante begrippen zichtbaar worden. Vierdejaarscollega's hebben de data nader geanalyseerd en geëvalueerd. De begrippen zijn gekoppeld aan de data-analyse van de focusgroepen en ouders en heeft voor input voor interventies gezorgd. De data geven weer waar de behoeften van leerlingen, collega's en ouders liggen. De data en het literatuuronderzoek maken duidelijk dat de rol van de leerkracht ingezet kan worden om gedrag te veranderen. De interventies van de leerkracht moeten gericht zijn op: *fungeren als rolmodel, bewust maken van verbale agressie en gewenst gedrag, het belonen, het geven van sociale vaardigheidslessen over zelfbeheersing, en het opstellen van gedragsverwachtingen met betrekking tot zelfbeheersing.*

De interventies zijn door de vierdejaarscollega's ontwikkeld en uitgevoerd. De interventies worden in de volgende paragraaf beschreven. Vervolgens wordt de 3^e observatie uitgevoerd om de effecten van de interventies te meten. De focusgroep vierdejaarscollega's koppelt de bevindingen terug naar de ouders, leerlingen, collega's en tot slot naar de focusgroep werkgroep respect in de vorm van aanbevelingen (zie figuur 12).



Figuur 12 Systematische werkwijze data-analyse

4.4.1 De interventies

De leerkracht stelt samen met de leerlingen, volgens het Stappenplan bij invoering van PBS (Golly & Sprague, 2015)(figuur 4) aan de hand van de drie basiswaarden; *veiligheid, respect en vertrouwen* gedragsverwachtingen op. Deze worden geformuleerd en gevisualiseerd (bijlage 8). De fase van het overbrengen van het gewenste gedrag wordt planmatig met de vierdejaarscollega's opgesteld door lessen te ontwikkelen die: *het gewenste gedrag overbrengen, dit veelvuldig beloond wordt en lessen gericht op het leren omgaan met zelfbeheersing en emotieregulatie*.

De interventies zijn:

- Opstellen van gedragsverwachtingen aan de waarden van de school.
Doel: bewust worden van de waarden en de gewenste gedragsverwachtingen formuleren.
Betrokkenheid bij de leerlingen creëren bij het oplossen van een gezamenlijk probleem en het opstellen van de basisinterventies.
- Bewustwording van de verbale agressie in groepsgesprek en sociale vaardigheidslessen.
Doel: Eigen verantwoordelijkheid creëren bij gedrag. Bewust maken waarom de leerling het gedrag vertoont. Verantwoorden van eigen gedrag. Gedrag koppelen aan maatschappelijk gewenst gedrag (het leren omgaan met de oorzaken van verbale agressie, frustratie, irritatie boosheid, pijn, beperkte zelfbeheersing).
- Het belonen van gewenst gedrag. De 4:1 complimentenregeling hanteren.
Doel: bekrachtigen van gewenst gedrag, waarmee gewerkt wordt aan de zelfbeheersing van de leerling.
- Fungeren als rolmodel in de vorm van het geven van voorbeeldlessen van gewenst gedrag.
Doel: voorbeeldgedrag en handelingsalternatieven laten zien.
- In bijlage 11 zijn de lessen toegevoegd. Deze lessen zijn volgens de richtlijnen van PBS opgesteld.

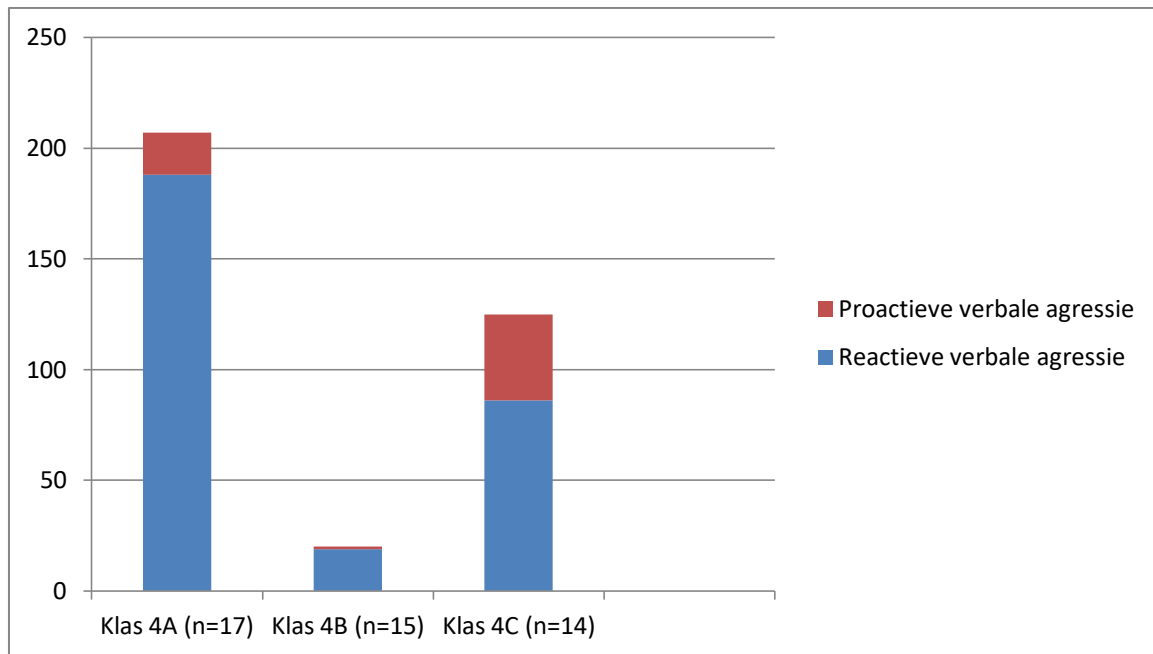
Gedurende weken is er op de momenten waar verbale agressie plaatsvond toezicht gehouden en het gewenste gedrag beloond en het ongewenste gedrag gecorrigeerd. De gedragsverwachtingen zijn dagelijks besproken als uitgangspunt voor maatschappelijk gewenst taalgebruik.

4.4.2 Resultaten 3^e Observatie

Om het effect van de interventies te bepalen is het observatieschema ingezet (3^e observatie). De vierdejaarscollega's analyseren de verkregen data uit de 3^e observatie. De data is verzameld en opgenomen in figuur 13 en figuur 14.

Klas	Aantal keer verbale agressie in een week	Reactieve verbale agressie	Proactieve agressie
4A (n=17)	207	188	19
4B (n=15)	20	19	1
4C (n=14)	125	86	39

Figuur 13 Tabel verbale agressie, n=aantal leerlingen



Figuur 14 Staatgrafiek verbale agressie (3^e Observatie)

4.4.3 Data-analyse 3^e observatie na de inzet van de interventies

Uit de data wordt direct de enorme afname van de verbale agressie zichtbaar. Bij alle vierdejaarsklassen is de afname zichtbaar. De meest voorkomende verbale agressie blijft reactieve agressie. Per klas laten twee á drie leerlingen de verbale agressie zien. Een fysiek conflict in klas 4A heeft op een moment voor veel proactieve verbale agressie geleid. Dit verklaart het hoge cijfer. De momenten waarop de verbale agressie plaatsvindt zijn in de eerste 10 minuten na een pauze.

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvragen en vervolgens op de hoofdvraag.

5.1 Conclusie

1. Hoe vaak, wanneer en bij welke leerlingen vindt de verbale agressie plaats?

In de praktijk zie ik terug dat de verbale agressie voornamelijk plaatsvindt in de eerste 10 minuten na de pauze, tijdens vrije momenten en de gymles. Volgens Golly en Sprague (2015) komt ongewenst gedrag voor op vrije momenten en op plekken waar minder toezicht is. Na de inzet van de interventies laten 2 á 3 leerlingen per klas verbale agressie zien. Dit betekent dat de basisinterventies voldoende zijn en dat de leerlingen die nog verbale agressie laten zien intensievere interventies nodig hebben. Uit de analyse blijken het leerlingen te zijn die zowel reactieve als proactieve agressie laten zien.

2 Welke waarden vinden we binnen school belangrijk?

Volgens het stappenplan (figuur 4) voor de invoering van PBS is het vaststellen van waarden de beginfase (Golly & Sprague, 2015). Dit maakt het naleven van gedragsverwachtingen duidelijk, deze zijn gekoppeld aan de visie van ons onderwijs *Waarom wij het zo doen*. De waarden binnen onze school zijn *respect, veiligheid* en *vertrouwen*. Door deze gezamenlijk uit te dragen en na te leven ontstaat eenduidigheid, ofwel voorspelbaarheid. Volgens Bekken et al. (2016) een ontwikkelpunt voor onze school. Door deze voorspelbaarheid ontstaat structuur, die maakt dat iedere leerling weet wat gewenst gedrag en ongewenst gedrag is. Door de consequenties te koppelen aan de gedragsverwachtingen (geformuleerd door de leerlingen zelf (Kienhuis, 2008), wordt het gewenste gedrag gedragen. Dit maakt het voor leerlingen inzichtelijk. Het gezamenlijk naleven van een doel werkt oplossingsgericht (Kayser, 2010). Als duidelijk is welke waarden je als school naleeft en kan verantwoorden waarom je dit nastreeft is het formuleren van gedragsverwachtingen zinvol en doelgericht.

3 Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerlingen toegepast?

Uit het onderzoek is duidelijk geworden dat de verbale agressie meerdere functies heeft. De oorzaak van de reactieve agressie ligt naast pijn in frustratie, irritatie, boosheid en de 'gewoonte'. Deze gewoonte wordt binnen de schoolpraktijk als vervelend ervaren en voldoet niet aan het maatschappelijk gewenste taalgebruik. De leerkracht kan verantwoorden waarom dit gedrag ongewenst is. In het onderzoek wordt duidelijk dat zowel de biologische als sociale factoren een grote rol spelen op de persoonlijkheid van de leerling (Van der Ploeg, 2014). Negatieve voorbeeldfuncties hebben een grote invloed. Kaldenbach (2015) heeft het over de machomannetjes.

4 Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van verbale agressie?

Volgens de ouders, leerlingen en collega's speelt de leerkracht een belangrijk rol in de verandering van de verbale agressie. Hij beloont en motiveert de leerlingen en bekrachtigd gewenst gedrag. Een belangrijke interventie bij gedragsverandering (Dweck, 2007; Hattie & Timperley, 2007). Hij geeft les in sociale vaardigheden en leert leerlingen met hun emoties en zelfbeheersing om te gaan. Hoewel de literatuur aangeeft dat de invloed van de leerkracht klein is, wordt deze door ouders en leerlingen als een belangrijke factor gezien. De leerkracht is het rolmodel voor de leerlingen. Hij hanteert consequent de regels en geeft het goed voorbeeld, een voorwaarde volgens Golly en Sprague (2015) om preventief te handelen.

5 Wat is het effect van de ingevoerde interventies?

In de aanloop naar de interventies heeft de samenwerking met leerlingen, ouders en collega's geleid tot bewustwording. De uitwisseling van de expertise en de betrokkenheid werkten bevorderend. De ingezette interventies hebben gezorgd voor een afname van de verbale agressie. Belangrijk aan de inzet was de eenduidigheid onder de leerkrachten en de consequente regelhantering bij ongewenst gedrag. Collega's zien de positieve bekrachtiging van het gewenste gedrag als grootste winst. Het voorbeeldgedrag dat zij de leerlingen hebben laten zien en hebben geleerd, is door leerlingen overgenomen. Leerlingen spreken elkaar aan op ongewenst gedrag en geven elkaar complimenten voor gewenst gedrag. De positieve feedback stimuleerde de leerlingen om meer gewenst gedrag te laten zien. De inzet van de interventies heeft de leerlingen bewust gemaakt van hun eigen gedrag en hun verbale agressie. De afname van verbale agressie is zichtbaar en merkbaar binnen de vierdejaarsklassen. Leerlingen en collega's zijn trots op hun resultaten.

De leerkrachten uit het onderzoek hebben de interventies eenduidig ingezet. Leerlingen ervaren de positieve uitwerking van de bekrachtiging. Leerkrachten ervaren dat de data leidend is voor de interventies. Door stapsgewijs de data te analyseren en daarop een plan uit te zetten, is verbale agressie verminderd. De inzet van de interventies hebben resultaat opgeleverd, hierna zal herhaling van de interventies en borging belangrijk zijn. Bij toename van de verbale agressie moeten leerkrachten nagaan of de gedragsverwachtingen nog duidelijk zijn. Of er voldoende is geoefend met de gedragsverwachtingen en deze voldoende zijn bekrachtigd. Maandelijks wordt data verzameld en geanalyseerd om de verbale agressie te analyseren. Deze data is leidend voor eventueel nieuwe interventies. Dit vraagt van de leerkrachten een uiterste inspanning en doorzettingsvermogen, om je niet te laten leiden door de verbale agressie die plaatsvindt, maar te bedenken dat achter deze agressie een reden zit. Wichers-Bots en Das (2015) geven aan dat het niet de leerling is die veranderd, maar dat de omgeving veranderd kan worden en dat is iets waar de leerkracht invloed op heeft.

Want,

Een goed voorbeeld, doet goed volgen!

Hoofdvraag

Hoe kan de verbale agressie van vierdejaars leerlingen van het Vierbeek College verminderen?

Door het literatuuronderzoek en de gesprekken met leerlingen en ouders zijn oorzaken van verbale agressie duidelijk geworden. De eerste stap start bij bewustwording van gedrag, zowel bij leerkrachten, leerlingen als bij ouders. Leerlingen schelden uit frustratie, irritatie, boosheid, pijn of omdat ze het 'gewoon' gewend zijn. De gezamenlijke bijeenkomsten met de verschillende focusgroepen hebben geleid tot eenduidige inzet van de interventies. De samenwerking en het gebruik maken van elkaars expertise en kwaliteiten hebben geleid tot ontwikkeling van de leerkrachten (Verbiest, 2003). Wil men iets veranderen begint men met het creëren van draagvlak (Louwe, 2017). De uitwisseling van ideeën heeft eenieder in zijn kracht gezet, zowel collega's als ouders en leerlingen. Zij voelden zich serieus genomen en betrokken bij het proces.

De inzet van een goed gestructureerd en systematisch plan maakt dat er logische stappen achter elkaar volgen. De bewustwording bij iedere fase binnen het onderzoek biedt structuur. De vooraf opgestelde planning geeft richting in tijd en bakent het onderzoek af. De eigen rol als onderzoeker, change-agent en kennisinbrenger geeft een positie binnen school, die gebruikt wordt als sparing partner, vraagbaak of adviseur. Dit geeft mij een autonoom en competent gevoel. De nauwe samenwerking met ouders, leerlingen en collega's heeft bijgedragen aan de relatie met hen.

De rol van de leerkracht in samenwerking met de ouders heeft de betrokkenheid verbeterd. In de nagesprekken met de vierdejaarscollega's geven ouders aan dat zij zich bewust zijn geworden van de verbale agressie van hun kind en dat de aandacht op school wel degelijk invloed heeft gehad. Ouders geven aan het fijn te vinden dat school met de verbale agressie bezig is. Een tip die ouders geven: *organiseer een ouderavond met betrekking tot dit onderwerp.*

5.2 Discussie

Op het Vierbeek College is de verbale agressie bij vierdejaarsleerlingen afgenomen. De verbale agressie blijkt echter bij een klein groepje veelvuldig voor te komen. Deze groep is verbaal agressief en neemt anderen in het gedrag mee. De eerste reactie van leerkrachten is om het gedrag te vermanen. Dit blijkt echter de verbale agressie te versterken. Gedurende het onderzoek wordt duidelijk dat de leerkracht het voorbeeldgedrag moet laten zien om het gewenste gedrag bij de leerlingen te krijgen. Leerlingen kopiëren het gedrag dat de leerkracht laat zien. Uit data-analyse en de gesprekken met de leerlingen blijken de beperkte emotieregulatie en zelfbeheersing een belemmerende invloed te hebben op de verbale agressie. In de praktijk heb ik gemerkt dat de nadruk van leerkrachten op het negatieve gedrag ligt, waarmee de aandacht voor dit gedrag versterkt wordt. Minimale aandacht blijkt een betere uitwerking te hebben.

In de klas hoor ik een leerling verbaal agressief tekeer gaan, maar zie ik dat zijn klasgenoten daar niet op reageren. De verbaal agressieve leerling houdt even vol, maar ziet dat hij geen gehoor krijgt en stopt. Een medeleerling zegt *fijn dat je stopt, dat is toch niet normaal!* Deze 'peer' heeft invloed op zijn klasgenoot. Later, wanneer ik met de leerling alleen ben, beloon ik hem voor het aanspreken van zijn klasgenoot. De leerling reageert met een lach en knikt vriendelijk. De verbaal agressieve leerling zoek ik later op. *Fijn dat je stopte met de verbale agressie. Ik merkte dat ik het niet fijn vond. Als er voor jou zaken zijn die je wilt bespreken, mag dat altijd.* De leerling was op zoek naar aandacht, maar vroeg het niet op de juiste manier. Een herkenningspunt voor onze leerlingen, achter de verbale agressie zit in veel gevallen een roep om aandacht of hulp bij het verwoorden van de gevoelens.

Uit het onderzoek is duidelijk geworden dat de ervaringen van leerlingen van verbale agressie anders liggen dan bij ouders en leerkrachten. Waar leerkrachten en ouders de verbale agressie als vervelend ervaren, vinden leerlingen het 'gewone' taal. Mij viel op dat leerlingen zich minder bewust zijn van de verbale agressie, terwijl zij in eerder onderzoek (Bekken, Ezinga, Van der Helm, & Stams, 2016) aangaven dat de verbale agressie het gevoel van onveiligheid gaf. Hierbij zou de fase van het groepsproces (Jeninga J. , z.j.) mee kunnen spelen. Naarmate leerlingen elkaar beter kennen, weten ze van elkaar welk doel de verbale agressie heeft. Is het puur uit frustratie of een gewoonte. De gesprekken met leerlingen over de onderliggende oorzaken zijn verhelderend en geven een inkijk in de belevingswereld van de leerlingen. Hieruit is mij duidelijk geworden hoe belangrijk de leerkracht als rolmodel is. Leerlingen weten niet hoe het gewenste gedrag eruit ziet. Door het voor te doen, wordt het voor de leerlingen mogelijk om het gewenste gedrag te leren. Hierbij heb ik gemerkt dat het voor de leerlingen belangrijk is, hoe je tegenover hen staat. Toon je interesse, vraag je naar de onderliggende oorzaken van gedrag, vraag je naar thuissituaties of toon je empathie. Hoe meer verbondenheid met de leerling, hoe eerder de leerling het gewenste gedrag overneemt. Ik ben van mening dat leerlingen moeten schitteren, maar dat het afhangt van het handelen van de leerkracht.

Op het Vierbeek College zie ik de bereidheid van de leerkrachten op naar zijn eigen gedrag en handelen te kijken en deze te veranderen. Als ik als leerkracht niet eenduidig ben met betrekking tot gedragsverwachtingen en consequenties wordt het voor de leerlingen verwarrend en onveilig. Dit maakt dat ik als leerkracht steeds op mijn eigen gedrag moet reflecteren en nagaan of ik voor de leerlingen volgbaar ben. Door mijn diepere waarden boven water te halen, maak ik de leerlingen duidelijk wat mij drijft en wat het idee achter het gedrag is (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons, & Van Velthoven, 2009). Ik ben van mening dat we dit als leerkracht nog meer zouden mogen doen om het gedrag van leerlingen te begrijpen.

De gesprekken met de leerlingen maakten het doel en nut van de interventies duidelijk. Bijvoorbeeld afname van de verbale agressie maakt dat leerlingen in de maatschappij eerder erkent worden en daarmee hun kansen vergroot op een baan. Volgens Vansteenkiste en Soenens (2017) zet de leerkracht zijn rolmodel in om te werken aan de intrinsieke motivatie van de leerling. Het accepteren van het rolmodel begint weer met een goede relatie! Dus willen we in de toekomst iets veranderen, werken we eerst aan de connectie en dan pas de correctie. Dit zou maken dat de eerste reactie van collega's op ongewenst gedrag - het vermanen - omgezet wordt in het achterhalen van het doel en nut achter het gedrag. Door te achterhalen wat de behoeften van de leerlingen zijn, kan de leerkracht zijn interventies daarop uitzetten.

De verdieping in het onderzoek heeft voor mij bijgedragen aan kennisvergroting (in bijlage 12 reflecteer ik op dit proces), met betrekking tot de erfelijke bepaling, de lichtverstandelijke beperking en de leeftijd die van invloed zijn op de verbale agressie. Waar de school denkt een grote invloed te hebben op de leerlingen, is deze volgens de literatuur maar beperkt. Echter bij een goed rolmodel van de leerkracht is de invloed groot en is afname van verbale agressie mogelijk. De terugkoppeling naar de werkgroep respect maakt het onderzoek rond, dit zou de aanleiding kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Een schoolbrede aanpak van verbale agressie.

5.3 Aanbevelingen

Om de verbale agressie binnen de hele school af te laten nemen, zou het onderzoek schoolbreed ingezet moeten worden. De inzet van het observatieschema geeft daarbij inzicht op welk tijdstip en door welke leerling de verbale agressie plaatsvindt. Zo wordt voor iedere leerkracht de verbale agressie bij zijn leerlingen zichtbaar. Tijdens de daaropvolgende teamvergadering wordt de data geanalyseerd en worden gedragsverwachtingen geformuleerd. Deze worden met de leerlingen gedeeld en vervolgens uitgedragen. Het raamwerk SWPBS biedt daarbij structuur. De interventies die in dit onderzoek gebruikt worden, kunnen daarbij gebruikt worden.

De bekrachtiging van het gewenst gedrag blijkt een sterke interventie. Deze is makkelijk te realiseren en heeft een grote uitwerking. De hoeveelheid bekrachtiging kan vergroot worden door bewust te tellen hoe vaak de leerkracht per dag een bekrachtiging geeft. De vorm van bekrachtiging is belangrijk. De juiste feedback is gericht op het proces, waardering voor goed initiatief, het doorzien van een moeilijke taak, leren van nieuwe dingen, niet terugschrikken voor tegenslag en openstaan voor kritiek (Dweck, 2015; Hattie & Timperley, 2007). Dit zorgt ook voor ontwikkeling van het zelfbeeld (Ryan & Deci, 2000). Om gedragsverwachtingen en gewenst gedrag aan te blijven moedigen is herhaling van de interventies belangrijk. De interventies worden om de zes weken herhaald om de effectiviteit te borgen.

Uit het onderzoek en de literatuur van SWPBS blijkt dat de basisinterventies, de groene interventies op orde moeten zijn om 80% van de leerlingen te begeleiden (Golly & Sprague, 2015). Door deze basisinterventies terugkerend te evalueren, wordt inzichtelijk of ze nog effectief zijn. Anders is aanpassing van de interventies noodzakelijk om het gewenste gedrag te handhaven. Deze preventieve maatregel houdt de leerkrachten alert op de data en maakt inzichtelijk welke interventies succesvol zijn.

Voor de leerlingen waar intensieve ondersteuning voor nodig is, kan aan de hand van een gedragsfunctieanalyse (GFA) (Crone & Horner, 2016) een plan worden opgesteld. De GFA maakt inzichtelijk waarom de leerling op de vrije momenten of na de pauze verbale agressie laat zien. Hierbij is de samenwerking met ouders en ketenpartners van belang en kan het aantal rolmodellen worden vergroot door ouders en ketenpartners te betrekken in de ontwikkeling van de leerling. Een interessant onderzoek zou kunnen zijn of de leerkracht invloed heeft het rolmodel van de ouders van onze leerlingen.

Bibliografie

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35: 4, 216 — 224.
- Baarda, D., De Goede, M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol. 84, 191-215.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In R. Geen, & E. Donnerstein, *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (pp. 1-40). New York: Academic Press.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. University of Michigan: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through the imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 63 (3), 575-582.
- Bekken, F., Beld, M., Roest, J., Dekker, A., De Valk, S., Van Miert, V., . . . Stams, G. (2015). *Handleiding, SCI: School Climate Inventory*.
- Bekken, F., Ezinga, M., Van der Helm, P., & Stams, G. (2016). *Het leer- en werkklimaat bij de Onderwijsspecialisten*. Leiden.
- Bergen van, H. (2015, februari 13). *Co-learning en leerteams*. Opgehaald van Blended Lab: <http://hublstudio.hu.nl/co-learning-en-leerteams/>
- Blankestijn, L. (2011). Met beloningen naar goed gedrag. *AVS Kader Primair*, 32-35.
- Blonk, A., Baars, S., Wichers-Bots, J., & Das, T. (2011). Scenario Passend met gedrag omgaan. In M. Schölvink, L. Jansen, & A. (. Minnaert, *Passend onderwijs, anders beschikken. Budget verdeling op basis van goed onderwijs en effectief leerkrachtgedrag* (pp. 59-88). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Blonk, A., Das, T., Haasen, M., Hoetmer, H., & Wichers-Bots, J. (2014). *SWPBS: schoolbreed gedragsvraagstukken aanpakken in het voortgezet onderwijs. Preventief werken aan een positief schoolklimaat*. Amsterdam: SWP.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bolt van der, L., Studulski, F., Van der Vegt, A. L., & Bontje Sardes, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkennig op basis van literatuur*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- CED-groep. (sd., april 7). *Hoe werkt taakspel?* Opgehaald van Taakspel: <http://www.taakspel.nl/wat-is-taakspel.aspx>
- Claasen, W., De Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & Van Velthoven, B. (2009). *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Compennolle, T., Lootens, H., Moggré, R., & Eerden Van, T. (1997). *Alles went, ook een adolescent*. Tielt: Lannoo.
- Covey, S. R. (2005). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2016). *Gedragsondersteuning in Positive Behavior Support*. Huizen: Pica.
- Das, T., & Schouws, N. (2011). Brede aanpak gedrag verhoogt prestaties. *Van Twaalf tot Achttien*, 54-55.
- Dawson, P., & Guare, R. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe.
- De Beer, Y. (2011). *De kleine gids: Mensen met een licht verstandelijke beperking*. Deventer: Kluwer.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- De niveaus van leren en veranderen van Dilts. (sd). Opgehaald van Kessels-smits.nl:
http://www.kessels-smit.nl/files/niveaus_van_dilts.pdf
- Dekker, M. C., Koot, H. M., Van Der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1087-1098.
- Den Otter, M. (2015). De stem van de leerkracht. In D. O. M, *Voicing, geef leerlingen een stem* (pp. 82-90). Dordrecht: Instondo.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Dweck, C. S. (2007). The Perils and Promises of Praise. *Educational Leadership* 65:2, 34-39.
- Dweck, C. S. (2015). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP.
- Eber, L. (2006). *Illinois PBIS evaluation report*. LaGrange Park: Illinois State Board of Education, PBIS/EBD Network. .
- Edu-Actief. (sd.). *Leefstijl, sociaal emotionele vaardigheden*. Opgehaald van VO-Beroepsgericht:
<http://www.leefstijl.nl/>
- Fontys. (sd). Leerlingbespreking 'puzzelleerling' of 'puzzelprobleem'. *Bespreekformulier bij GSE05*.
- Freud, S. (1940). *Gesammelte Werke, Vol 1-17*. London: Imago Publishing Co.
- Gedragsproblemen in de klas. *proactiefsreactieve_agressie_gedragsproblemindeklas*.
<http://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/agressie/>.
- Goei, S. (2013). School Wide Positive Behavior Support in Nederland. *Nieuw Meesterschap. Praktijkgericht Onderzoek in Onderwijs en Opvoeding* 3(3) , 3-11.
- Goei, S. L., Nelen, M., Van Oudheusden, M., De Bruïne, E., Piscaer, D., Roozeboom, C., . . . Blok, R. (2010/2011). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS. *Remediaal* (1), 12-17.
- Golly, A., & Sprague, J. (2015). *Positive Behaviour Support, Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Pica.
- Groot de, F. (2004). Bekrachten bekrachten en nog eens bekrachten. Back to basics: positieve bekrachtiging. *Gedragstherapie*, 37, 61-66.
- Guare, R., Dawson, P., & Guare, C. (2015). *Slim maar...* Amsterdam: Hogrefe.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77:1, 81-112.
- Helm van der, P. (2015, november). *Beschrijving "Meester in de klas"*. Opgehaald van Meester in de klas - Hogeschool Leiden:
<https://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/residentiele-jeugdzorg/onderzoek/beschrijving-meester-in-de-klas---november-2015.pdf>
- Helm van der, P. (2017). Gelukkig is er nog speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 567-569.
- Helm van der, P., & Bekken, F. (2016). De invloed van het klimaat in de klas op radicalisering en criminele denkbepelden van Amsterdamse jongeren in het voortgezet speciaal onderwijs. pp. 8-12.
- Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessingschoolwide positive behaviour support in elementary schools. *Journal of positive behaviour interventions*, 11 (3), 133-144.
- Horner, R., Sugai, G., Todd, A., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behaviour support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*, 359-390.
- Jeninga, J. (2011). Professioneel omgaan met gedragsproblemen. In J. Jeninga, *Professioneel omgaan met gedragsproblemen* (pp. 25-29 en 109-131). Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Jolles, J. (2016). *Het tienerbrein*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kaldenbach, H. (2015). *Macho mannetjes; 99 tips om de straatcultuur terug te dringen uit uw school*. Amsterdam: Prometheus.
- Kaldenbach, H. (2015). *Respect*. Amsterdam: Prometheus.
- Kayser, D. (2010). Principes van oplossingsgericht begeleiden. In D. Kayser, *Basisboek voor het primair onderwijs* (pp. 27-46). Bussum: Coutinho.

- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne"professionaliteit van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding.
- Kienhuis, J. (2008). De stem van leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie. In V. S. e.a., *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling* (pp. 1-24). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders jrg 23(1)*, 29-38.
- Leeuwen van, E., Albrecht, A., & Vinkenvleugel, M. (2012). Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS): een succesvolle aanpak van gedrag op school - een beschrijving van de aanpak en richtlijnen voor implementatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 432-442.
- Lewis, T., & Sugai, G. (1999). Effective behaviour support: A systems approach to proactive school-wide management. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1-24.
- Lieshout van, T. (2009). *Pedagogische Adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Loghum.
- Lindsley, O. (1992). Why aren't effective teachingtools widely adopted? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 21-26.
- Lokerse, M. (2013). *Ga d'r maar uit!* Amsterdam: SWP.
- Lorentz, K. (1974). *Over agressie bij dier en mens*. Amsterdam: Ploegsma.
- Louwe, J. (2017, 11 20). <https://plpo.nl/>. Opgehaald van Actieve betrokkenheid bij een praktijkonderzoek: noodzakelijk draagvlak versus kwaliteitsvervuiling: <http://bit.ly/2DwTRbg>
- Ludeke, W. (2013). *Referentiekader Passend Onderwijs*. Utrecht: Namens de sectororganisaties PO-Raad, VO-Raad, AOC-Raad, MBO-Raad.
- Maag, J. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in Schools. *Exceptional children*, 67 (2), 173-186.
- Maccoby, M. (2015). *Strategic Intelligence*. Oxford: University Press .
- Maslow, A. H. (1975). *Motivatatie en persoonlijkheid*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Mayer, G., & Sulzer-Azaroff, B. (1990). Interventions for vandalism. In G. Stoner, M. Shinn, & H. Walker, *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 559-580). Silver Spring: National Association of School Psychologists.
- McClelland, D. (z.d.). *McClelland motivatie theorie*. Opgehaald van <https://www.toolshero.nl/persoonlijk-geluk/mcclelland-motivatatie-theorie/>: <https://www.toolshero.nl/persoonlijk-geluk/mcclelland-motivatatie-theorie/>
- McIntosh, K., Horner, R., Chard, D., Boland, J., & Good, R. (2006). The use of reading and behavior screening measures to predict non-response to school-wide positive behavior support: A longitudinal analysis. *School Psychology Review*, 35, 275-291.
- Meersbergen van, E., & De Vries, P. (2013). Kijkwijzer Ecologie van de leerling. In *Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen*. Utrecht: Perspectief Uitgevers.
- Meersbergen van, E., & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 175-185.
- Meersbergen van, E., Beets-Kessens, A., Jeninga, J., & Vroedt, B. d. (2014). *Van houding naar handelen-3. Visie op sociale emotionele competentieontwikkeling van de leerling*. Tilburg: Fontys OSO.
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van Ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt*. Huizen: Pica.
- Nelen, M. (2010). *Gedragsproblemen op school. De pedagogische kwaliteit van SWPBS*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

- Nelen, M. (2016, 06). *achtergrond-info-onderzoek.pdf*. Opgehaald van Hoe staan we ervoor?: <http://www.swpbsnetwerk.nl/wp-content/uploads/2016/06/achtergrond-info-onderzoek.pdf>
- Nieuwenhuijzen van, M., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2006). *LVG jeugdigen: Specifieke problematiek en behandeling*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG.
- NJI. (2018, maart 20). *Interventie School-Wide Positive Behavior Support*. Opgehaald van [file:///School-Wide-Positive-Behavior-Support%20\(2\).pdf](file:///School-Wide-Positive-Behavior-Support%20(2).pdf): www.nji.nl
- Onderwijsraad. (2013). Opgehaald van Leraar zijn: <http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/leraar-zijn.pdf>
- Onderwijsspecialisten. (2018, april 6). *Missie & Visie*. Opgehaald van Wie zijn wij?: <http://www.deonderwijsspecialisten.nl/Wiezijnwij/missievisie/Paginas/MissieVisie.aspx>
- Orobio de Castro, B. (2005). Emotions in Social Information Processing and Their Relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 105-116.
- Orobio de Castro, B. (2014). Agressieve en regelovertreedende gedragsproblemen. In P. Prins, & C. Braet, *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie* (pp. 253-273). Bohn Stafleu van Loghum.
- Oudhof, M., & Van der Steege, M. (2007, oktober 2). *Evidence-based interventies rond agressieregulatie en woedebeheersing*. Opgehaald van www.nji.nl: <http://nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/EvidencebasedinterventiesvergelijkingvoorSpirit.pdf>
- Overveld van, K. (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 119-129.
- Overveld van, K. (2013). *Groepsplan gedrag*. Hendrik-Ido-Ambacht: Pica.
- Overveld van, K. (2014, juni 1). *Gericht omgaan met agressie in school*. Opgehaald van Korte lontjes en coole gasten. Gericht omgaan met agressie in school: <https://wij-leren.nl/omgaan-met-agressie.php>
- Overveld van, K., & Siebers, W. (2017, maart 4). Aandacht voor sociale competenties maakt klas veilig. *Onderwijsblad*, pp. 52-53.
- Palma de, B. (Regisseur). (1983). *Scareface* [Film].
- Pameijer, N., Van Beukeringen, S., & De Lange, S. (2010). De uitgangspunten van handelingsgericht werken. *JSW*, 6-9.
- Pierson, R. (2013, mei 3). *Every kid needs a champion*. Opgehaald van <http://www.ted.com>: <https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw>
- Pinto, D. (1994). *Interculturele communicatie*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ploeg van der, J. (2013). *Stress bij kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ploeg van der, J. (2014). *Agressie bij kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Polman, H. (2008). Twee soorten agressie. *Jeugd en Co*, 7-7.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.
- Poortvliet, J. (2016, November 12). Leraar brandt af op Passend Onderwijs. *Onderwijsblad (18)*, pp. 28-33.
- Putnam, Horner, & Algozzine. (2006). *Academic Achievement and the Implementation of School-wide Positive Behavior Support*. Positive Behavioral Interventions and Supports Newsletter.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schaveling, J., Voskuilen, E., & Veldsink, J. (2007). Systeemdenken. Een noodzakelijke competentie. *Mesomagazine, jaargang 27, nr 156*, 11-15.
- Schopman, T. (2011). *Reactieve en proactieve agressie bij adolescenten met ernstige gedragsproblemen in combinatie met een psychiatrische stoornis*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Simonsen, B., & Myer, D. (2015). *PBS in de klas*. Huizen: Pica.

- Sinek, S. (2010, mei 4). *How great leaders inspire action*. Opgehaald van <http://www.ted.com> : <https://www.youtube.com/watch?v=qp0HIF3Sfl4>
- Smidts, D., & Huizinga, M. (2011). Tips voor leerkrachten bij het omgaan met en verbeteren van EF's bij leerlingen . In *Gedrag in uitvoering. Over executieve functies bij kinderen en pubers*. Amsterdam: Nieuwezijds .
- Sprague, J., & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66 (3), 367-379.
- Stad, A., Ezinga, M., & Van der Helm, P. (2017). *Disruptief gedrag in de klas*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Stevens, J. (sd). [desteven.nl/leerdoelen/persoonlijke-leerdoelen/persoonlijke-effectiviteit-leerdoelen/valkuilen/sociaal-wenselijk-gedrag](https://www.desteven.nl/leerdoelen/persoonlijke-leerdoelen/persoonlijke-effectiviteit-leerdoelen/valkuilen/sociaal-wenselijk-gedrag). Opgehaald van Sociaal wenselijk gedrag: wat is dat?: <https://www.desteven.nl/leerdoelen/persoonlijke-leerdoelen/persoonlijke-effectiviteit-leerdoelen/valkuilen/sociaal-wenselijk-gedrag>
- Stevens, L. (1989). Adaptief onderwijs en het handelen van de leerkracht. In L. Barth, R. Dijkstra, N. Van der Meer, & A. Koolhof, *Ideëenboek adaptief onderwijs*. Utrecht: APS.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Sugai, G., & Horner, R. (2009). Defining and describing School Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner, *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 307-326). New York: Springer.
- Swet van, J., & Van Huijgevoort, H. (2012). De triade en de reflectief onderzoekende houding in de Master SEN. In J. Van Swet, & A. (. Bakx, *Praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen: inspireren en samen kennis delen* (pp. 21-31). Tilburg: Fontys.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2017). Over zelfbeheersing, moraliteit en vrijwillig functioneren. In M. Vansteenkiste, & B. Soenens, *Vitamines voor groei* (pp. 208-243). Leuven / Den Haag: Acco.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In b. Creemers, M. Giesbers, C. Krüger, & C. Van Vilsteren, *Handboek schoolorganisaties en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel en klas* (pp. 1-24). Deventer: Kluwer.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wichers-Bots, J., & Das, T. (2015). (Passend) Onderwijs: Een ander perseptief: Moeilijke Onderwijs Situaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54, 441-452.
- Wolf van der, K., & Van Beukeringen, T. (2009). 8 Typen probleemgedragingen. In *Gedragsproblemen in scholen. Hoofdstuk 7*.
- Zoon, M. (2015, December). *Wat werkt bij jeugdigen met een licht verstandelijke beperking?* Opgehaald van www.nji.nl: http://nji.nl/nl/Download-NJi/Wat-werkt-publicatie/Watwerkt_LVB.pdf

Bijlage 1 Observatieschema Verbale agressie (vooronderzoek)

Datum:

Dag: ma/di/wo/don/vrij

Naam	1 ^e Blok 8:45u – 10:40u			2 ^e Blok 10:40u – 12:40u			3 ^e Blok 12:40u – 14:15u		
	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**
Leerling 1									
Leerling 2									
Leerling 3									
Leerling 4									
Leerling 5									
Leerling 6									
Leerling 7									
Leerling 8									
Leerling 9									
Leerling 10									
Leerling 11									
Leerling 12									
Leerling 13									
Leerling 14									
Leerling 15									
Leerling 16									
Leerling 17									

* reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging

** proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren.

Bijlage 2 Observatieschema Verbale agressie

Datum:

Dag: ma/di/wo/don/vrij

Naam	1 ^e Blok	8:45u – 8:55u (eerste 10 min.)		8:55u – 10:40u		2 ^e Blok	10:40u – 10:50u (eerste 10 min.)		10:50u – 12:40u		3 ^e Blok	12:40u – 12:50u (eerste 10 min.)		12:50u – 14:15u	
	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**
Leerling 1															
Leerling 2															
Leerling 3															
Leerling 4															
Leerling 5															
Leerling 6															
Leerling 7															
Leerling 8															
Leerling 9															
Leerling 10															
Leerling 11															
Leerling 12															
Leerling 13															
Leerling 14															
Leerling 15															
Leerling 16															
Leerling 17															

* reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging

** proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren.

Bijlage 3 Groepsinterview leidraad vierdejaars collega's

Interview met een collega

Wie:

Waar:

Wanneer:

Doel: Analyseren van de data

Deelvragen:

1. Hoe vaak, wanneer en bij welke leerlingen vindt de verbale agressie plaats?	De verbale agressie vindt plaats net na de pauze of op vrije momenten of tijdens de gymlessen.
2. Welke waarden vinden we binnen school belangrijk?	Veiligheid, respect, vertrouwen
3. Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerlingen toegepast?	De oorzaak ligt in de frustratie, irritatie, pijn, boosheid of de 'gewoonte'.
4. Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van verbale agressie?	Voorbeeldrol Rolmodel Lesgeven in sociale vaardigheden Motiveren van de leerlingen van het gewenste gedrag.
5. Wat is het effect van ingevoerde interventies?	Vermindering verbale agressie Bewustwording van verbale agressie Alternatief gedrag ontstaan Leerlingen zijn trots op hun afname van verbale agressie Leerlingen kunnen hun agressie controleren

Vragen in de focusgroepen zijn geformuleerd aan de hand van de kernprincipes van SWPBS.

- Welke waarde kan er gekoppeld worden aan verbale agressie?	Respect, vertrouwen, veiligheid
- Welke gedragsverwachtingen horen bij gewenst taalgebruik?	Ik praat op een respectvolle manier Ik laat een ander in zijn waarde Ik luister naar de ander
- Waarom zou het aanleren van gewenst gedrag belangrijk zijn?	Goed voor een plek op de arbeidsmarkt Juist taalgebruik binnen hun baan
- Welke rol kan de leerkracht spelen om de verbale agressie te verminderen?	Rolmodel Goede voorbeelden geven Bewust maken van het gedrag

- Hoe zou een les eruit moeten zien, waarin gewenst gedrag wordt geleerd? - Wanneer vindt de verbale agressie plaats?	Bespreken van het gewenste gedrag Een keer voordoen Een keer nadoen Veelvuldige bevestiging van het gewenste gedrag
- Wat is er volgens jou nodig om de verbale agressie te verminderen?	Goede voorbeelden Minder verbale agressie van anderen horen Meerdere goede voorbeelden van anderen horen Rolmodellen die het goede voorbeeld geven
- Welke rol kan de leerkracht vervullen in het verminderen van de verbale agressie?	Les geven in sociale vaardigheden Belonen van gewenst gedrag Goed voorbeeld geven
- Wat is er volgens u/jullie nodig om de verbale agressie te verminderen?	Eenduidigheid binnen school. Zelfde manier van benaderen bij gewenst en ongewenst gedrag. Eenduidig belonen van gewenst gedrag. Duidelijk zijn over wat er wel en niet getolereerd wordt Duidelijke, eenduidige gedragsverwachtingen
- Welke wens heeft u/hebben jullie mbt de verbale agressie?	Afname van de verbale agressie Goede voorbeelden van de leerlingen voor andere leerlingen.
- Heeft u/hebben jullie last van de verbale agressie? Waarom? -	Irriteert Frustreert Klinkt vervelend en niet praktijkgericht/baangericht Niet maatschappelijk gewenst
- Wat zou er volgens u/jullie moeten gebeuren?	Gezamenlijk uitdragen van de juiste voorbeelden. Lessen sociale vaardigheden

Samenvatting

Uit de kwalitatieve data-analyse is antwoord gekregen op de deelvragen. In de vierdejaarsklassen gaat het voornamelijk om reactieve agressie is. De oorzaak ligt in de frustratie, irritatie, pijn, boosheid of de 'gewoonte'. De verbale agressie vindt plaats net na de pauze of op vrije momenten of tijdens de gymlessen. Het betreft niet alle leerlingen, maar vier van de tien leerlingen. Uit de gesprekken met de focusgroep worden de volgende interventies bedacht gericht op:

- Het geven van sociale vaardigheidslessen
- Belonen,
- Consequent hanteren van de regels
- Leerlingen motiveren
- Zelfbeheersing onder controle te krijgen
- Goede voorbeeld te geven

Bijlage 4 Leidraad interview ouderstel

Interview met ouders

Wie:

Waar:

Wanneer:

Doel: - Terugkoppeling data naar ouders
- Data voor antwoorden op deelvraag 3 en 4

Deelvragen:

3. *Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerlingen toegepast?*
4. *Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van verbale agressie?*

Vragen interview

1. Wat valt u op aan de hand van de data?
2. Herkent u uw zoon/dochter in deze data?
3. Wat zou volgens u de oorzaak kunnen zijn van de verbale agressie?
4. Wat zou u graag willen mbt verbale agressie van uw zoon/dochter in de klas?
5. Wat zou volgens u een volgende stap zijn op de verbale agressie af te laten nemen?
6. Wat verwacht u van de leerkracht met betrekking tot de verbale agressie?
7. Wat zou je nog kwijt willen/toe willen voegen?

Korte verslaglegging naar aanleiding van de interviews. Hoewel ouders akkoord gingen met de verslaglegging heb ik scheldwoorden achterwegen gelaten.

Klas 4A		
Ouderstel 1 Bas	1. Wat valt u op aan de hand van de data? <i>Verwacht, herkenbaar, gebeurt ook thuis.</i> 2. Herkent u uw zoon/dochter in deze data? <i>Ja, we ergeren ons eraan, maar zien dat reactie weinig invloed heeft.</i> 3. Wat zou volgens u de oorzaak kunnen zijn van de verbale agressie? <i>Wij schelden thuis niet, ik denk dat het te maken heeft met vrienden met wie hij omgaat.</i> 4. Wat zou u graag willen mbt verbale agressie van uw zoon/dochter in de klas? <i>Graag afname. Wij ergeren ons er aan. We vinden het niet normaal. Zo krijg je toch geen baan.</i> 5. Wat zou volgens u een volgende stap zijn op de verbale agressie af te laten nemen? <i>Moeilijk te zeggen, we weten het zelf niet. We spreken hem er thuis op aan, maar heeft weinig effect.</i> 6. Wat verwacht u van de leerkracht met betrekking tot de verbale agressie? <i>Wat ons betreft mag u alles inzetten. Graag dat het afneemt.</i> 7. Wat zou je nog kwijt willen/toe willen voegen, heeft u nog tips? <i>Straffen, over laten schrijven wat hij zegt.</i>	

Ouderstel 2	1. Wat valt u op aan de hand van de data? <i>Gewoon.</i> 2. Herkent u uw zoon/dochter in deze data? <i>Ja</i> 3. Wat zou volgens u de oorzaak kunnen zijn van de verbale agressie? <i>Zijn vader! Hij neemt alles van hem over. Hij is geen goed voorbeeld voor zijn zoon, maar soms weet ik het ook niet meer.</i> 4. Wat zou u graag willen mbt verbale agressie van uw zoon/dochter in de klas? <i>Hij moet zich leren beheersen, het agressieve gedrag zien we thuis ook. Als hij gefrustreerd raakt.</i> 5. Wat zou volgens u een volgende stap zijn op de verbale agressie af te laten nemen? <i>Hij moet leren met zijn gedrag om te gaan.</i> 6. Wat verwacht u van de leerkracht met betrekking tot de verbale agressie? <i>Dat de leerkracht niet gaan schreeuwen of agressief gaat praten anders raakt hij helemaal overstuurd.</i> 7. Wat zou je nog kwijt willen/toe willen voegen, heeft u nog tips? -	
Klas 4B		
Ouderstel 1	1. Wat valt u op aan de hand van de data? <i>Zoveel!</i> 2. Herkent u uw zoon/dochter in deze data? <i>Ik wist dat hij schold, maar zoveel niet.</i> 3. Wat zou volgens u de oorzaak kunnen zijn van de verbale agressie? <i>Ja, dit k@#tmuziek, zijn vader en zijn vrienden.</i> 4. Wat zou u graag willen mbt verbale agressie van uw zoon/dochter in de klas? <i>Dat hij ermee stopt! Dat is toch niet normaal. Als hij dat op straat doet krijgt hij meteen een knal.</i> 5. Wat zou volgens u een volgende stap zijn op de verbale agressie af te laten nemen? <i>Dat hij leert om niet te schelden, hij zich inhoudt met schelden en dat hij luistert naar een ander.</i> 6. Wat verwacht u van de leerkracht met betrekking tot de verbale agressie? <i>Geef hem maar straf, dan leert hij het wel af.</i> 7. Wat zou je nog kwijt willen/toe willen voegen, heeft u nog tips? <i>Ik ben benieuwd of het werkt!</i>	
Ouderstel 2	1. Wat valt u op aan de hand van de data? <i>O, wij schamen of daarvoor. Ik zal hem daar thuis op aanspreken.</i> 2. Herkent u uw zoon/dochter in deze data? <i>Thuis niet! Het gebeurt wel eens als hij een spelletje verliest, of op het voetbalveld las hij verliest. Ja, eigenlijk gebeurt het alleen als hij verliest! Dan raakt hij gefrustreerd, dan kan hij niet winnen en dan gaat hij schelden. Zijn broertje doet het ook tijdens het gamen.</i> 3. Wat zou volgens u de oorzaak kunnen zijn van de verbale agressie? <i>O, dat weet ik echt niet. Misschien zit het in de familie, die kunnen ook niet zo goed tegen hun verlies.</i> 4. Wat zou u graag willen mbt verbale agressie van uw zoon/dochter in de klas? <i>Dat het stopt natuurlijk. Ik wil niet dat mijn kind zulke taal uitslaat.</i> 5. Wat zou volgens u een volgende stap zijn op de verbale agressie af te laten nemen? <i>Wijs hem er maar op en geeft hem anders maar straf. Dat kan echt niet!</i> 6. Wat verwacht u van de leerkracht met betrekking tot de verbale	

	agressie? <i>Dat je hem straf geeft als hij scheldt of vloekt.</i> 7. Wat zou je nog kwijt willen/toe willen voegen, heeft u nog tips? -	
Klas 4C		
Ouderstel 1	1. Wat valt u op aan de hand van de data? <i>Dat is wel heel veel, maar het verbaast mij niets, dat doen alle vrouwen in de familie.</i> 2. Herkent u uw zoon/dochter in deze data? <i>Ja, dus!</i> 3. Wat zou volgens u de oorzaak kunnen zijn van de verbale agressie? <i>De vrouwen binnen de familie, die schelden en vloeken echt veel.</i> 4. Wat zou u graag willen mbt verbale agressie van uw zoon/dochter in de klas? <i>Ach, waarschijnlijk is er niets meer redden, maar een beetje minder zou niet verkeerd zijn. Het is een gewoonte geworden</i> 5. Wat zou volgens u een volgende stap zijn op de verbale agressie af te laten nemen? <i>Ik weet niet of iets zin heeft, thuis werkt het niet.</i> 6. Wat verwacht u van de leerkracht met betrekking tot de verbale agressie? <i>Misschien dat je het kunt zeggen of dat ze weet hoe vaak het gebeurt dat ze het dan leert?</i> 7. Wat zou je nog kwijt willen/toe willen voegen, heeft u nog tips? <i>Goed dit, maar ik weet niet of het voor onze dochter werkt!</i>	
Ouderstel 2	1. Wat valt u op aan de hand van de data? <i>Ik hoor het als niet eens meer.</i> 2. Herkent u uw zoon/dochter in deze data? <i>Nu het er zo staat geloof ik het wel. Dat is echt veel, maar ze doet het ook gewoon. Ieder zin zit wel een scheldwoord in.</i> 3. Wat zou volgens u de oorzaak kunnen zijn van de verbale agressie? <i>Ik denk dat ze dat op de groep leert. Daar wordt ook veel gescholden.</i> 4. Wat zou u graag willen mbt verbale agressie van uw zoon/dochter in de klas? <i>Ja, graag dat het minder wordt, maar ik geloof niet dat, dat gaat lukken. Het is er zo ingeslepen.</i> 5. Wat zou volgens u een volgende stap zijn op de verbale agressie af te laten nemen? <i>Géén idee!</i> 6. Wat verwacht u van de leerkracht met betrekking tot de verbale agressie? <i>Misschien moet ze leren hoe ze het ook kan zeggen.</i> 7. Wat zou je nog kwijt willen/toe willen voegen, heeft u nog tips? -	

Bijlage 5 Leidraad groepsinterview

Interview met groep leerlingen

Wie:

Waar:

Wanneer:

Doel: Data-analyse en data voor de inzet voor interventies

Deelvragen:

3. *Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerlingen toegepast?*
4. *Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van verbale agressie?*

Vragen	Antwoorden
1. Wat valt je/jullie op aan de hand van de data?	- Er wordt veel gescholden - Niet iedereen scheldt - Sommige leerlingen schelden heel veel - We staan er niet echt van te kijken - Zo praten we nu eenmaal
2. Wie herkent zichzelf in de data?	- Sommige leerlingen herkennen zichzelf - Leerlingen herkennen hun verbaal agressieve klasgenoten wel
3. Waar komt de verbale agressie vandaan?	- Van mijn ouders - Van de vriendengroep - Van computerspellen
4. Wat is het doel van verbale agressie?	- Frustratie - Boosheid - Irritatie - Pijn - Gewoonte geworden
5. Waarom zou school verbale agressie aanpakken	- Voor een betere baan - De leerkrachten moeten veel strenger zijn - Welke verbale agressie? - Ach meneer, u zei vroeger kut, wij zeggen nu kanker!
6. Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van verbale agressie?	- Heeft geen zin - Veel belonen voor wat goed gaat - Consequent zijn - Goede voorbeeld te geven

Bijlage 6 Leidraad groepsinterview focusgroep werkgroep respect

Groepsinterview met focusgroep werkgroep respect

Wie:

Waar:

Wanneer:

Doel: Data-analyse en data voor de inzet voor interventies

Deelvragen:

3. *Welke motivaties of functies voor het gebruik van verbale agressie worden door de leerlingen toegepast?*
4. *Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van verbale agressie?*

Vragen	Antwoorden
1. Wat valt je/jullie op aan de hand van de data?	- Er wordt veel gescholden - Niet iedereen scheldt 4 van de 10 leerlingen - Sommige leerlingen schelden heel veel - Van der Helm geeft aan dat het alledaags taalgebruik en dat de focus op de onderliggende oorzaak moet liggen.
2. Worden leerlingen in de data herkend?	- Ja, de leerlingen zijn binnen de school bekend - De basisinterventies bieden te weinig ondersteuning voor de leerlingen - De wens om eerst de basisinterventies op orde te hebben.
3. Waar komt de verbale agressie vandaan?	- Van mijn ouders - Voorbeelden van de vriendengroep - Voorbeelden op televisie, muziek, vlogs
4. Wat is het doel van verbale agressie?	- Frustratie - Boosheid - Irritatie - Pijn - Gewoonte geworden
5. Waarom zou school verbale agressie aanpakken	- Beters socialisatie - Maatschappelijk gewenst taalgebruik - Ter bevordering van de zelfbeheersing
6. Welke rol kan de leerkracht spelen voor de leerlingen in de verandering van verbale agressie?	- Rolmodel, - belonen, - Consequent hanteren van de regels - Leerlingen motiveren, - Zelfbeheersing onder controle te krijgen, - Goede voorbeeld te geven

Bijlage 7 Coderen van de gegevens

Aan de hand van de codeboom is het volgende selectief gecodeerd (Boeije, 2005). De rol leerkracht speelt een belangrijke rol in de bewustwording van verbale agressie en het geven van een goed voorbeeld (rolmodel). Daarop zullen de interventies worden ontwikkeld met de focusgroep vierdejaars collega's aan de hand van de data uit de codeboom *Rol van de leerkracht*.

Codeboom

Oorzaak

- Ouders
- Vrienden
- Televisie
- De schoolomgeving

Ervaren probleem

- Vervelend
- Helemaal geen probleem
- Hoort erbij, is van deze tijd

Rol van de leerkracht

- Strenger zijn
- Goede voorbeeld geven
- Les geven zoals het hoort
- Bewustmaken van verbale agressie

Maatschappelijk gewenst

- Voor een goede baan
- Respectvol met elkaar praten
- Bewustwording, er niet bij stilstaan

Bijlage 8 Waarden en gedragverwachtingen vierdejaars

Respect

- Ik laat iedereen in zijn waarde
- Ik laat een ander uitpraten
- Ik luister naar een ander
- Ik accepteer een ander
- Ik praat op een nette manier met een ander

Veiligheid

- Ik los iets op met woorden
- Ik los iets op met humor
- Ik houd mij aan de regels en afspraken
- Ik houd rekening met een ander
- Ik check hoe een ander zich voelt

Betrouwbaarheid

- Ik ben betrouwbaar
- Ik ben eerlijk
- Ik kom mijn afspraken na
- Ik zeg wat ik doe en ik doe wat ik zeg

Bijlage 9 Vragenlijst verbale agressie

Vragenlijst verbale agressie (inventarisatie)

Vraag:	Jouw antwoord:
Wat is verbale agressie?	Schelden Tegen spreken Stem verheffen Weerwoord Grote bek hebben Agressief praten
Wanneer vindt de verbale agressie het meest plaats?	Pauze Eetmomenten gym als iemand boos is als iemand druk is tijdens ruzie tijdens een discussie samenspel Als iets niet lukt Als ik het niet kan In de bus In de klas met verschillende leerlingen Niet eens zij met de leerkracht In praatlessen Als iemand gefrustreerd raakt Drukke omgeving Onduidelijkheid Op de groep Voetbalwedstrijden Uitgaansgelegenheden
Wat is het doel van verbale agressie?	Niets Er is vaak niets aan de hand dan opeens gaat het fout Fanatiek bezig zijn Heeft geen reden Het ligt soms lekker in de mond Frustratie uiten Bang maken Stoer zijn, meelopen
Hoe denk jij over het gebruik van verbale agressie?	Soms goed, vaak slecht Ik ben het gewend dus ik heb er geen problemen mee Ligt eraan wat er gezegd wordt Je eigen verantwoordelijkheid, ik let er soms op Best erg, maar ik denk er niet bij na als ik het doe Tegenwoordig is het heel normaal
Waar komt verbale agressie vandaan?	Als ik boos word Als ik druk ben en andere kinderen gaan schelden Ik doe het automatisch maar het komt het meest doordat ik boos word

	Als ik word uitgedaagd of uitgescholden Gewoon omdat het er zo ingeslepen zit Om stoer te doen Als iets mislukt Meestal van vrienden Door de opvoeding Vanuit pijn Tijdens <i>gamen</i> Ouders Vrienden
Wat moet de leerkracht doen om verbale agressie te verminderen?	Aanspraken maken na laten blijven (5 min.) pauze binnen (5 min.) strafwerk (5 min.) er iets van zeggen Gewoon terugschelden Als ze schelden nablijven 1 uur (bij ieder woord) Hogere straffen geven <i>Zweepslag</i> Waarschuwen Voorkomen

Bijlage 10 Lessen respectvol taalgebruik

Les respectvol taalgebruik

1 = Goed voorbeeld



Groep voorbereiden	We gaan vandaag leren: <u>Voorkennis ophalen:</u> Weet je nog wat de afspraken zijn? • Ik gebruik woorden die voor anderen vriendelijk en respectvol zijn • Ik zeg bijvoorbeeld jammer, volgende keer beter als iets niet lukt • Wanneer iemand mij opzettelijk moeilijke ballen aangooit (ponen), gebruik ik vriendelijke en respectvolle woorden • Ik wijs anderen op niet respectvol taalgebruik Waarom gedragen we ons zo in deze ruimtes? • Door vriendelijke woorden te gebruiken (zoals we die hebben afgesproken), zorg ik voor respect en veiligheid en ben ik verantwoordelijk bezig • Door jammer te zeggen, zorg ik voor een respectvolle sfeer en geef ik een goed voorbeeld • Door vriendelijke en respectvolle woorden te gebruiken bij ponen, ben ik respectvol en verantwoordelijk • Door anderen te wijzen op respectvol taalgebruik, zorg ik voor groei Let op, ik ga het een keer voordoen. Kijk goed wat ik doe.
‘Modelen’	Situatie tafelen/ bal gooien. Misgooien. En zeggen: jammer, volgende keer beter
Nabespreken	<u>Evaluatie:</u> Wat zagen jullie? Was dit een goed voorbeeld? Wat gebeurde er? Wat deed dat met mij? Hoe reageerde ik? Was dat respectvol? Laat benoemen: respect, verantwoordelijkheid en veiligheid Bekrachtig goede antwoorden.

2= Fout voorbeeld (doet de leerkracht altijd zelf!)

Groep voorbereiden	Ik ga het nu nog een keer voordoen. Let nog een keer op wat ik allemaal doe.
Fout voordoen	<i>Fout voordoen. Situatie tafelen/ bal gooien en missen. Ik laat de kaart zien met de cartoon van scheldwoorden.</i>
Nabespreken	<u>Evaluatie:</u> Wat zagen jullie? Was dit een goed voorbeeld? Wat gebeurde er? Wat deed het met mij? Hoe reageerde ik? Was dat respectvol? Is het een goed voorbeeld voor anderen? Is het goed om het zo te doen? Laat benoemen: respect, verantwoordelijkheid en veiligheid. Bekrachtig goede antwoorden.

3=Goed voorbeeld

Groep voorbereiden	Nu ga ik het voor de laatste keer voordoen. Let nu nog een keer op wat ik doe.
'Modelen'	<i>Voordoen hoe het moet.</i> <i>Situatie tafelen/ bal gooien. Misgooien. En zeggen: jammer, volgende keer beter</i>
Nabespreken	<u>Evaluatie:</u> <u>Wat zagen jullie? Was dit een goed voorbeeld? Wat gebeurde er? Wat deed dat met mij? Hoe reageerde ik? Was dat respectvol? Laat benoemen: respect, verantwoordelijkheid en veiligheid</u> <u>Bekrachtig goede antwoorden.</u>

4=Leerlingen oefenen

Groep voorbereiden	Nu mag 1 van jullie laten zien hoe je veilig, respectvol en verantwoordelijk in dit lokaal of de gang werkt. Dus: loop rustig en zoek een plekje, praat met een zachte stem, laat spullen van anderen liggen en ruim netjes je spullen weer op. Wie van jullie wil het voordoen? Letten jullie goed op wat allemaal goed doet. Bekrachtigen!
Leerling doet het op de juiste wijze voor	<i>Leerling doet het voor</i>
Nabespreken	<u>Evaluatie:</u> Wat zagen jullie? Was dit een goed voorbeeld? Wat was de situatie? Wat gebeurde er?, gebruikte hij/ zij vriendelijke respectvolle woorden? Is het goed om het zo te doen? Laat benoemen: respect, verantwoordelijkheid en veiligheid. Bekrachtig goede antwoorden. <u>Terugblik en vooruitblik:</u> We gaan er met elkaar voor zorgen dat we ons gaan houden aan deze afspraken. (zelfstandige verwerking).

Les respectvol taalgebruik

1= Goed voorbeeld



Groep voorbereiden	We gaan vandaag leren: <u>Voorkennis ophalen:</u> Weet je nog wat de afspraken zijn? • Wijs anderen op niet respectvol taalgebruik • Gebruik woorden die voor anderen vriendelijk en respectvol zijn • Zeg bijvoorbeeld chips/balen/ jammer, volgende keer beter als iets niet lukt • Als iemand mij opzettelijk moeilijke ballen aangooit , gebruik ik vriendelijke en respectvolle woorden Waarom gedragen we ons zo in deze ruimtes? • Als ik balen/chips/ jammer zeg, zorg ik voor een respectvolle sfeer en geef ik een goed voorbeeld • Als ik vriendelijke woorden gebruik (zoals we die hebben afgesproken), zorg ik voor respect, veiligheid en ben ik verantwoordelijk bezig • Als ik vriendelijke en respectvolle woorden gebruik, ben ik respectvol en verantwoordelijk • Door anderen te wijzen op respectvol taalgebruik, zorg ik voor groei Let op, ik ga het een keer voordoen. Kijk goed wat ik doe.
'Modellen'	Situatie basketbal, bal gooien. Misgooien. En zeggen: balen/chips/ jammer, volgende keer beter
Nabespreken	<u>Evaluatie:</u> Wat zagen jullie? Was dit een goed voorbeeld? Wat gebeurde er? Wat deed dat met mij? Hoe reageerde ik? Was dat respectvol? Laat benoemen: respect, verantwoordelijkheid en veiligheid Bekrachtig goede antwoorden.

2= Fout voorbeeld (doet de leerkracht altijd zelf!)

Groep voorbereiden	Ik ga het nu nog een keer voordoen. Let nog een keer op wat ik allemaal doe.
Fout voordoen	<i>Fout voordoen. Situatie basketbal, bal gooien en missen. Ik laat de kaart zien met de cartoon van scheldwoorden.</i>
Nabespreken	<u>Evaluatie:</u> Wat zagen jullie? Was dit een goed voorbeeld? Wat gebeurde er? Wat deed het met mij? Hoe reageerde ik? Was dat respectvol? Is het een goed voorbeeld voor anderen? Is het goed om het zo te doen? Laat benoemen: respect, verantwoordelijkheid en veiligheid. Bekrachtig goede antwoorden.

3=Goed voorbeeld

Groep voorbereiden	Nu ga ik het voor de laatste keer voordoen. Let nu nog een keer op wat ik doe.
'Modelen'	<i>Voordoen hoe het moet.</i> <i>Situatie basketbal, bal gooien. Misgooien. En zeggen: jammer, volgende keer beter</i>
Nabespreken	<u>Evaluatie:</u> <u>Wat zagen jullie? Was dit een goed voorbeeld? Wat gebeurde er? Wat deed dat met mij? Hoe reageerde ik? Was dat respectvol? Laat benoemen: respect, verantwoordelijkheid en veiligheid</u> <u>Bekrachtig goede antwoorden.</u>

--	--

4=Leerlingen oefenen

Groep voorbereiden	Nu mag 1 van jullie laten zien hoe je veilig, respectvol en verantwoordelijk in dit lokaal of de gang werkt. Dus: loop rustig en zoek een plekje, praat met een zachte stem, laat spullen van anderen liggen en ruim netjes je spullen weer op. Wie van jullie wil het voordoen? Letten jullie goed op wat allemaal goed doet. Bekrachtigen!
Leerling doet het op de juiste wijze voor	<i>Leerling doet het voor</i>
Nabespreken	<u>Evaluatie:</u> Wat zagen jullie? Was dit een goed voorbeeld? Wat was de situatie? Wat gebeurde er? Gebruikte hij/ zij vriendelijke respectvolle woorden? Is het goed om het zo te doen? Laat benoemen: respect, verantwoordelijkheid en veiligheid. Bekrachtig goede antwoorden. <u>Terugblik en vooruitblik:</u> We gaan er met elkaar voor zorgen dat we ons gaan houden aan deze afspraken. (zelfstandige verwerking).

Bijlage 11 Resultaten observaties

In de volgende bijlagen de resultaten van de observatielijsten.

In de instrumenten is het aantal keer verbale agressie per week weergegeven.

Aan de hand van de kleur is het aantal keer per dag genoteerd.

Legenda bij de observatie-instrumenten

	Kleur	Dag
	Rood	Maandag
	Blauw	Dinsdag
	Oranje	Woensdag
	Groen	Donderdag
	Paars	Vrijdag

R	Reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging
P	Proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren.

Bijlage Observatieschema Verbale agressie (Klas 4A) 2^e observatie

Datum: (19-02-2018 t/m 23-02-2018)

Naam	1 ^e Blok	8:45u – 8:55u (eerste 10 min.)		8:55u – 10:40u		2 ^e Blok	10:40u – 10:50u (eerste 10 min.)		10:50u – 12:40u		3 ^e Blok	12:40u – 12:50u (eerste 10 min.)		12:50u – 14:15u		R	P
	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**		
LIn R		2,2		2			5		7			3,1		3,1		26	-
LIn B				1			3		3,1,1					2		11	-
LIn D				1			2		7,4					3		17	-
LIn P									2, 1,5					4,1		13	-
LIn Ba		8,2		4,5			4,2		3,6			3,4		2,6		49	-
LIn W									1					1		2	-
LIn J		5		2,6			2		2,2			1		3,2		25	-
LIn G		1,3		6,5			5		6,13			5, 2,3		3,6		58	-
LIn E		3		4			6		9			6				28	-
LIn De							1		2			5	1	6		14	1
LIn Ja				8,4												12	-
LLn Ni		1		3,2					2							8	-
LLn L		1		3,2			3		4,4			3		9		29	-
LIn Ev																-	-
LIn Ro		6							1							7	-
LIn Di				2			1		3,3					2,3		14	-
LIn Je				2			1		7			1		4		15	-
															Totaal	328	1

Bijlage Observatieschema Verbale agressie (Klas 4A) 3^e observatie

Datum: (9-4-2018 t/m 13-4-2018)

Naam	1 ^e Blok	8:45u – 8:55u (eerste 10 min.)		8:55u – 10:40u		2 ^e Blok	10:40u – 10:50u (eerste 10 min.)		10:50u – 12:40u		3 ^e Blok	12:40u – 12:50u (eerste 10 min.)		12:50u – 14:15u		R	P
	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**		
LIn R												2		4		6	-
LIn B				2					4					2		8	-
LIn D				3			1		2, 11					3, 3		23	-
LIn P																-	-
LIn Ba									7			3				10	-
LIn W																-	-
LIn J		1		3					2							6	-
LIn G		2		7			2	3	8	2		2, 3		2, 12	3	38	8
LIn E							2, 2		8, 5					3		20	-
LIn De		2	1	1										2		5	1
LIn Ja		3		3, 7	2				2							15	3
LIn Ni		1		3												4	-
LIn L				3, 4					1, 3					4, 2		17	-
LIn Ev									3	4				3	3	6	7
LIn Ro									3			3				6	-
LIn Di									3			2		2, 9		16	-
LIn Je				6					2							8	-
															Totaal	188	19

* reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging

** proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren.

Bijlage Observatieschema Verbale agressie (klas 4B)

Datum: (19-02-2018 t/m 23-02-2018)

Naam	1 ^e Blok	8:45u – 8:55u (eerste 10 min.)		8:55u – 10:40u		2 ^e Blok	10:40u – 10:50u (eerste 10 min.)		10:50u – 12:40u		3 ^e Blok	12:40u – 12:50u (eerste 10 min.)		12:50u – 14:15u		R	P
	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**		
Lln D							1		3					1	1	5	1
Lln J								5								-	5
Lln I																-	-
Lln W				4				3		1		1		3	3	8	4
Lln R							2									2	-
Lln F																-	-
Lln Ju			1		2											-	3
Lln M		5		7	5											12	5
Lln B																-	-
Lln N			2	2,2	2		2	1,3	1,3	2						10	10
Lln S				3			4			4						7	4
Lln Je				4				2	1						3	5	5
Lln Ia								2,3,1	3			1			1	4	7
Lln L																-	-
Lln Ro																-	-
															Totaal	53	44

* reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging

** proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren.

Bijlage Observatieschema Verbale agressie (klas 4B) 3^e observatie

Datum: (9-4-2018 t/m 13-4-2018)

Naam	1 ^e Blok	8:45u – 8:55u (eerste 10 min.)		8:55u – 10:40u		2 ^e Blok	10:40u – 10:50u (eerste 10 min.)		10:50u – 12:40u		3 ^e Blok	12:40u – 12:50u (eerste 10 min.)		12:50u – 14:15u		R	P
	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**		
LIn D										1						-	1
LIn J																-	-
LIn I																-	-
LIn W														1,4		5	-
LIn R				2					2							4	-
LIn F																-	-
LIn Ju																-	-
LIn M																-	-
LIn B																-	-
LIn N							2		2							4	-
LIn S							4							1		5	-
LIn Je							1									1	-
LIn Ia																-	-
LIn L																-	-
LIn Ro																-	-
															Totaal	19	1

* reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging

** proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren.

Bijlage Observatieschema Verbale agressie (klas 4C) 2^e observatie

Datum: (19-02-2018 t/m 23-02-2018)

Naam	1 ^e Blok	8:45u – 8:55u (eerste 10 min.)		8:55u – 10:40u		2 ^e Blok	10:40u – 10:50u (eerste 10 min.)		10:50u – 12:40u		3 ^e Blok	12:40u – 12:50u (eerste 10 min.)		12:50u – 14:15u		R	P
	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**		
Lln B		4,7		16,5			3,4		10					4,1		54	-
Lln J							2	1								2	1
Lln Ju				1				1	2,2			3		1,1,5		15	1
Lln D		1,5	4	7	2		5	2,2	12					3,4		37	10
Lln Y																-	-
Lln L			2													-	2
Lln T									1							1	-
Lln H		8					8	3	5							21	3
Lln Je							1		2			1				4	-
Lln S																-	-
Lln D																-	-
Lln C		4	2,1													4	3
Lln Js		6,11	3	8			6,1	5	7			2		2,5		46	8
Lln R		4,1	2	7			4,1	3	5			3		1		26	5
															Totaal	210	33

* reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging

** proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren.

Bijlage Observatieschema Verbale agressie (klas 4C) 3^e observatie

Datum: (9-4-2018 t/m 13-4-2018)

Naam	1 ^e Blok	8:45u – 8:55u (eerste 10 min.)		8:55u – 10:40u		2 ^e Blok	10:40u – 10:50u (eerste 10 min.)		10:50u – 12:40u		3 ^e Blok	12:40u – 12:50u (eerste 10 min.)		12:50u – 14:15u		R	P
	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aanwezig/ afwezig	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**	Aantal keer reactieve agressie*	Aantal keer proactieve agressie**		
LIn B			1		1					1		5	1		3	5	7
LIn J																-	-
LIn Ju												7		1	3	8	3
LIn D																-	-
LIn Y									2							2	-
LIn L																-	-
LIn T									3,1					2		6	-
LIn H		2		5			2		11			3				23	-
LIn Je																-	-
LIn S		1,1	2	1								3,2		6		14	2
LIn D																-	-
LIn C							3		14	2						17	2
LIn Js					2		1	1		3		3,2	6		1,1	6	14
LIn R			1					1	2			2	7	1	2	5	11
															Totaal	86	39

* reactieve agressie – een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging

** proactieve agressie – gepland gedrag om iemand te intimideren of domineren.

Bijlage 12 Persoonlijke reflectie

Aan de hand van S. Sinek (2010), *Why, how, what?*

Why? Waarom wilde ik dit onderzoek nu zo graag doen?

Rita Pearson (2013) zei in haar Ted rede *"Every child deserves a champion; an adult who will never give up on them, who understands the power of connection and insists that they become the best they can possibly be."* In de rede vertelde ze over het belang van goede relaties tussen leerlingen en leerkrachten en hoe je het zelfvertrouwen van leerlingen kunt ontwikkelen. Het komt overeen met mijn visie op ontwikkeling dat een goede coach, leerkracht of leider zijn sterren laat schitteren! Als ik mijn werk goed doe, kan ik mijn leerlingen laten schitteren, laten stralen en daarmee hun zelfvertrouwen ontwikkelen. Ik vind het belangrijk dat leerlingen hun kwaliteiten en talenten ontdekken en deze kunnen inzetten om persoonlijke groei door te maken. Persoonlijke groei vind ik belangrijk, omdat deze een gevoel van zelfvertrouwen en autonomie geven (Stevens L. , 1997; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Soenens, 2017). De verbale agressie is slechts een vorm van uiten van de leerling. Crone en Horner (2016) lieten mij zien dat achter ieder gedrag een reden zit; aandacht of vermijden!

How? En hoe heb ik dat nu gedaan?

Tijdens het onderzoek en gedurende studie is veel vakliteratuur voorbij gekomen. Hoe specifiek het probleem ook is er is wel literatuur over. Ik ben uitgegaan van de motivatie (Vansteenkiste & Soenens, 2017) van leerlingen, waarom zij het gedrag laten zien. Vervolgens ben ik achter de waarden van het gedrag gaan zoeken, die het gedrag verantwoorden, de ijsbergmetafoor (McClelland, z.d.), de behoefte piramide van Maslow (1975), de basisbehoeften van Ryan en Deci (2000) en Stevens (1997), de cyclus van Bateson en Dilts (De niveaus van leren en veranderen van Dilts) hebben mij inzicht gegeven in de redenen en wensen van gedrag.

Iedere leerling heeft behoefte aan aandacht en waardering (Maslow, 1975; Pinto, 1994) ongeacht de culturele afkomst, leeftijd of geslacht. Als deze aandacht en waardering gegeven wordt, zonder de wederkerigheid te verwachten, is de basis voor een onderlinge relatie gelegd. Gezien de belemmerende factoren bij onze leerlingen zal dit een lange adem voor de leerkracht betekenen (de leerlingen zijn al veelvuldig teleurgesteld of regelmatig onderuit gegaan, het zelfvertrouwen is al aardig beschadigd).

Door de connectie met de leerlingen te maken en hen mee te nemen in het onderzoek (en het proces ernaar toe), gaf hen een goed gevoel. Ze voelden zich belangrijk en vonden het fijn dat ze mochten meedenken over oorzaken, gevolgen van verbale agressie. De terugkoppeling naar hen over de verkregen data (die zij mij gegeven hebben) en die het onderzoek succesvol hebben gemaakt, gaf ze een goed gevoel en maakten ze vrolijk. Het gevoel ertoe te doen. De betrokkenheid en verbondenheid in de klas is vergroot!

What? Wat heb ik uiteindelijk ingezet?

Ik geloof dat de belangrijkste inzet, het uitstel van het vooroordeel, is geweest! Voordat de betekenis aan gedrag wordt gegeven, wordt eerst gezocht naar de onderliggende betekenis. De leerling

waarderen in zijn volledigheid, ongeacht zijn moeilijke en ongewenste gedrag. Ik heb mijn irritatie, die het gedrag van de leerling bij mij opriep aan de kant gezet en onderzocht (De niveaus van leren en veranderen van Dilts) waarom ik deze irritatie voelde. Na onderzoek bleek het gedrag steeds een verlangen te zijn, van het gedrag dat ik mistte, de positieve aandacht. Aan de hand van de ijsbergmetafoor (McClelland, z.d.) ben ik bewust geworden van mijn eigen waarden en normen. De waarden die ik belangrijk vind geven richting aan mijn handelen. Deze waarden zijn: *plezier, respect, persoonlijke ontwikkeling, groei, vertrouwen, erkenning en waardering, ontspanning, vitaliteit en gezondheid en humor*. De waarden die ik binnen mijn werk nog wil ontwikkelen zijn *deskundigheid en geduld*. Hoe kan ik nog beter omgaan met het gedrag van de leerlingen? En hoe kan ik mijn reactie uitstellen en meer geduldig zijn? Het hoeft niet allemaal in één keer te gebeuren, maar dat het waarderen van mijn eigen handelen en ontwikkeling daarbij ook een belangrijke rol speelt. Welke normen daarbij voor mij gelden zijn; *je mag fouten maken, je mag om hulp en advies vragen, je moet anderen complimenten geven en je moet respectvol over anderen praten*. Wat ik in heb gezet na de feedback van de leerlingen, is het luisteren naar hun verhaal.

Waar ik tijdens het werken aan het onderzoek achter ben gekomen is dat de verschillende cycli mij geholpen hebben bij mijn analytisch vermogen. De systematische en gestructureerde aanpak geven mij handvatten en richting, naast de visuele ondersteuning van figuren en afbeeldingen. Met het schrijven van het onderzoek ben ik achter mijn doorzettingsvermogen gekomen. De uitspraak van Mandela vond ik toepasselijk, *don't Judge me by my successes, judge me by how many times I fell down and got back up again*. Daarbij hebben inspirerende docenten, collega's, leerlingen, vrienden en familieleden een belangrijke rol gespeeld.

Een voorbeeldrol, een rolmodel!

En ik, ik heb die gevolgd....