

De positieve leraar

Welke positieve handelingen kunnen jonge, startende leerkrachten stellen bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?



UC Leuven
Limburg
MOVING MINDS

Bachelorproef aangeboden tot het behalen van het diploma

Bachelor in het Onderwijs: Secundair Onderwijs

Onderzoeksteam:

Hanneke Maessen (ENGELS - PROJECT KUNSTVAKKEN)

Femke Nijs (PLASTISCHE OPVOEDING - PROJECT KUNSTVAKKEN)

Tessa Schepers (ENGELS - LATIJN)

Tijl Van Daal (NEDERLANDS - GESCHIEDENIS)

Onderzoekskoach: Bertje Wijckmans

Academiejaar: 2019 - 2020

De positieve leraar

Welke positieve handelingen kunnen jonge, startende leerkrachten stellen bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?



UC Leuven
Limburg
MOVING MINDS

Bachelorproef aangeboden tot het behalen van het diploma

Bachelor in het Onderwijs: Secundair Onderwijs

Onderzoeksteam:

Hanneke Maessen (ENGELS - PROJECT KUNSTVAKKEN)

Femke Nijs (PLASTISCHE OPVOEDING - PROJECT KUNSTVAKKEN)

Tessa Schepers (ENGELS - LATIJN)

Tijl Van Daal (NEDERLANDS - GESCHIEDENIS)

Onderzoekcoach: Bertje Wijckmans

Academiejaar: 2019 - 2020

Inhoudstafel

Inhoudstafel	1
Abstract	3
1. Inleiding	6
2. Oriënteren	7
3. Richten	7
4. Plannen	9
4.1 Online – interviews studenten	9
4.2 Focusgroepen	11
5. Verzamelen	11
5.1 Oorspronkelijke aanpak	11
5.2 Wijzigingen	11
5.3 Resultaat	12
6. Analyseren en concluderen	13
6.1 Kritiek vragenlijst	13
6.2 Labelen	14
6.3 Concluderen	14
6.4 Deelvraag 1: Wat is storend gedrag?	14
6.4.1 Woord vooraf	14
6.4.2 Uitkomst bevraging	15
6.4.3 Conclusie	16
6.5 Deelvraag 2: Welke handelingen stellen leraren secundair onderwijs in België vandaag de dag bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?	16
6.5.1 Woord vooraf en verklaring respondenten	16
6.5.2 Uitkomst bevraging	16
6.5.3 Conclusie	17
6.6 Deelvraag 3: Welke handelingen stellen leraren secundair onderwijs in Finland, Zweden en Nederland vandaag de dag bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?	18
6.6.1 Woord vooraf en verklaring respondenten	18
6.6.2 Uitkomst bevraging	18
6.6.3 Conclusie	19
6.7 Deelvraag 4: Welke van die handelingen zijn werkelijk positief?	20
6.7.1 Woord vooraf	20
6.7.2 Selectie van criteria	20
6.7.3 Toepassing van criteria	21
6.7.4 Conclusie	23
6.8 Algemene conclusie en terugkoppeling naar onderzoeksvraag	23

7. Poster	24
7.1 Proces en verklaring van het design	24
7.2 Resultaat	25
8. Rapporteren en presenteren	26
9. Slot	26
9.1 Terugkoppeling naar beginnende leraarschap	26
9.2 Dankwoord	27
10. Bibliografie	28

Abstract

Het is 08.20 uur op maandagochtend. Tuur heeft zijn eerste werkdag als leerkracht Nederlands. Vol enthousiasme en een tikkeltje nerveus loopt hij naar het schoolplein waar zijn leerlingen al staan te wachten. Eenmaal in de klas, wil hij zo snel mogelijk met de les beginnen. Hij krijgt de klas niet stil. Er is één leerling die voortdurend blijft praten. Welke concrete positieve handeling kan Tuur het beste stellen om zijn les voort te kunnen zetten?

Jonge, startende leerkrachten blijken moeite te hebben met het beantwoorden van die vraag. De leden van deze groep staan binnenkort voor dezelfde uitdaging. Naar aanleiding van het toevertrouwde thema 'de positieve leraar' is de volgende hoofdvraag geformuleerd: 'Welke positieve handelingen kunnen jonge, startende leerkrachten stellen bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?' Het doel van dit onderzoek is het maken van een poster met een aantal concrete handvatten die de doelgroep kunnen helpen met het aanpakken van storend gedrag in de klas.

Literatuurstudie en een bevraging onder een 15-tal medestudenten hebben het mogelijk gemaakt een definitie van 'storend gedrag' te vormen. Het artikel 'Omgaan met storend gedrag' van Luc Waes (2008) heeft daarbij een grote rol gespeeld. Aan de hand van die definitie konden vervolgens concrete vragen worden opgesteld voor de dataverzameling.

De data voor het kwalitatief onderzoek zijn voornamelijk gegenereerd vanuit de praktijk. Elk groepslid van deze bachelorproef nam deel aan een internationaal traject. Zweden, Finland, Verenigd Koninkrijk en België werden onderzocht. Door de COVID-19 situatie zijn de groepsleden vroeger naar België moeten terugkeren. Het Verenigd Koninkrijk werd vervangen door Nederland.

Er werden ervaren leerkrachten gezocht om homogene focusgroepen op te kunnen stellen. Het bleek lastig om respondenten te vinden die bereid waren deel te nemen aan het onderzoek. Bovendien maakten de maatregelen omtrent COVID-19 het onmogelijk om fysieke interviews af te nemen. Daardoor werd het onderzoek via Google Forms verdergezet.

De diverse data maakten het mogelijk genoeg concrete tips te verzamelen om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. De tips zijn aan de hand van vooropgestelde criteria getoetst op positiviteit. De volgende handvatten zijn uit het onderzoek gekomen:

- 1) Maak gebruik van non-verbale signalen om storend gedrag te stoppen, bijvoorbeeld een strenge blik.
- 2) Loop naar de leerling, tik hem/haar kort aan om duidelijk te maken dat het storend gedrag moet stoppen.¹
- 3) Spreek de leerling aan op het gedrag en vraag hem/haar om het storend gedrag te stoppen.
- 4) Spreek de leerling aan op het gedrag en leg uit waarom het niet past.
- 5) Spreek de leerling klassikaal aan, benoem het storend gedrag en vraag aan de klasgenoten wat zij van het storend gedrag vinden.
- 6) Confronteer de leerling met de op voorhand gemaakte afspraken.

¹ Let op: overweeg of de leerling zich hier prettig bij voelt.

- 7) Confronteer de leerling met de vooropgestelde leerdoelen en vertel dat ze op deze manier niet behaald kunnen worden.
- 8) Ga niet in discussie met de leerling. Vertel de leerling dat een persoonlijk gesprek over het gedrag na de les kan plaatsvinden.
- 9) Vraag de leerling om de klas te verlaten bij aanhoudend storend gedrag.

Ervaring blijkt een grote rol te spelen in de vaardigheid om te reageren op storend gedrag. Helaas kunnen we die ervaring niet aanbieden op een poster. De handvatten kunnen een overbrugging betekenen tussen de eerste stappen binnen het werkveld en de ervaring die met de jaren komt. De tips kunnen nooit gezien worden als pasklare antwoorden. Toch kunnen toekomstige collega's, zoals Tuur, op deze manier ondersteund worden bij het positief aanpakken van storend gedrag.

Twee paden weken in een geelbruin woud,
En triest omdat ik niet langs twee kon reizen
En één reiziger zijn, stond ik daar boud
Zolang ik kon langs een ervan te kijken
Tot waar het wegboog in het kreupelhout;

Nam toen het andere dat, even mooi wellicht
Daar 't grasrijk was en schijnbaar onbetreden,
Meer aanspraak maakte op mijn talmend zicht;
Al bleek die ongeschondenheid, na schreden
Minder aarzelend gezet, allang gezwicht.

Die ochtend toen op beide bladeren lagen
Die door geen stap nog waren zwartgemaakt
Hield ik die eerste toch voor andere dagen!
Ik wist hoe de ene weg de andere raakt,
Maar dacht dat ik me hier nooit meer zou wagen.

Nu ik u dit vertel, nog licht ontdaan
Dat ik het al die jaren heb verzwegen:
Twee paden zijn hun eigen weg gegaan –
Ik nam de minst bereisde van die wegen
En weet dat alles daaruit is ontstaan.

- Robert Lee Frost, *'De niet genomen weg'*

1. Inleiding

De groep die deze bachelorproef tot stand bracht bestaat uit Femke Nijs, Hanneke Maessen, Tessa Schepers en Tijn Van Daal. Onze vakkencombinaties zijn: Nederlands, geschiedenis, Engels, Latijn, plastische opvoeding en project kunstvakken.

Een hoop vakken en uiteraard, verschillende persoonlijkheden, door elkaar gemengd. Elk groepslid heeft eigen interesses en troeven. Dat blijkt net onze sterkte te vormen voor deze bachelorproef. Tijn is altijd kritisch tegenover elke vraag en elke stap, wat ervoor zorgt dat de rest van de groep steeds op zoek gaat naar meer diepgang. Tessa heeft oog voor detail en dat komt van pas in elke fase van de bachelorproef. Waar de groep zich soms verliest in de weelde aan informatie, zorgt Hanneke telkens voor een heldere, klare oplossing. Femke heeft oog voor het creatieve aspect. Hoewel niet iedereen met elkaar bekend was in de beginfase, is er toch een sterke, creatieve groep ontstaan. Flexibiliteit, communicatie en doorzetten zijn de ingrediënten voor deze bachelorproef.

Deze groep is in september 2019 heterogeen gekozen door UCLL. Elk groepslid behoort tot het groepje 'internationalisering'. In het 2^e semester is de meerderheid van de groep naar het buitenland vertrokken. Femke ging een semester studeren in Zweden, Hanneke een semester in het Verenigd Koninkrijk, Tijn een semester in Finland. Tessa zou enkele weken stage lopen in Zweden. Helaas is dit alles anders gelopen dan verwacht door uitzonderlijke omstandigheden.

Bertje Wijckmans, de coach die dit project ondersteunde en begeleidde, voorzag als overkoepelend thema 'de positieve leerkracht'. Een interessant thema dat goed ontvangen werd.

Tijdens de oriëntatiefase baant de groep zich een weg doorheen de vele mogelijke verdiepingen. Het is een breed thema en brengt de nodige uitdagingen met zich mee. Na enkele maanden literatuurstudie, overleggen en bespreken werd er besloten om in dit onderzoek de focus te leggen op storend gedrag. Dat idee komt vanuit onze stages, waarin zulke situaties zich veel voordoen. Met de laatste stages voor de deur, rees de vraag voor ons allemaal: 'Gaan we met deze situaties overweg kunnen wanneer we alleen voor de klas staan?' Uit de lessen PM blijkt al snel dat storend gedrag een groot probleem is, specifiek voor beginnende leerkrachten. Daarop volgde het idee om een poster met tips te ontwikkelen, een laagdrempelig en gemakkelijk handvat voor studenten, maar vooral ook voor toekomstige collega's.

Deze bachelorproef doorloopt het hele proces, van de eerste oriëntatie, naar het onderzoek in het buitenland, tot het design van de poster.

Wij wensen u alvast veel leesplezier,

Hanneke, Femke, Tessa en Tijn.

2. Oriënteren

Op 9 oktober 2019 bracht coach Bertje Wijckmans het thema 'De positieve leraar' aan. Iedereen in de groep was enthousiast, maar ook licht verward door de vrij subjectieve connotatie van het woord 'positief'. Al snel bleek echter dat het onderwerp verschillende aspecten had en dat het belangrijk was om zo breed mogelijk te oriënteren. Uit de brainstorm van half oktober kwamen in totaal dertien centrale thema's om te onderzoeken. Om alle geraadpleegde bronnen en informatie overzichtelijk te houden, werd er een online mindmap in het leven geroepen, waarvan de centrale thema's de houvast waren (zie Bijlage A). In die mindmap konden alle groepsleden op elk moment aanpassingen doen en informatie aanvullen.

Ieder groepslid koos een aantal thema's waar hij/zij zich het meest voor interesseerde. Ter oriëntatie van die thema's passeerden bronnen over positieve psychologie, de relatie tussen leerling en leerkracht, mindset en waardering van de leraar de revue. Op 23 oktober lag er dan ook een goed gevulde mindmap op tafel, gebaseerd op heel wat verschillende bronnen.

Na het bespreken van de mindmap met de coach kwamen er een aantal globale onderwerpen naar boven die de interesse van alle groepsleden wekten: waardering van een leerkracht, mindset, authenticiteit en de leerkracht-leerling relatie. Die onderwerpen moesten dieper verkend worden om tijdens de richtfase voldoende bronnen te hebben om mee aan de slag te gaan. Na de coachsessie werd, mede door de aankomende stageperiode, besloten om de informatie uit de mindmap even te laten bezinken. Een vergadering eind november leek een goed moment om de draad op te pikken en te starten met de richtfase.

3. Richten

Tijdens die eerste vergadering rond het richten kwamen de centrale thema's uit de oriëntatiefase naar boven. Het doel van de vergadering was het opstellen van enkele mogelijke hoofd- en deelvragen, om die daarna door te sturen naar de coach voor feedback. In het begin verliep de vergadering wat moeizaam omdat niet alle groepsleden op dezelfde lijn zaten. Sommigen zagen de onderwerpen vanuit het perspectief van de leerlingen, terwijl anderen vanuit het perspectief van de leerkracht keken. Op het einde van de vergadering klaarde de lucht en ontstonden een aantal vragen waarop de groep zich wilde richten.

- Welke plaats heeft de mindset binnen de waardering van de leerkracht?
- Hoe belangrijk is klasklimaat voor leerlingen?
- Wat is de rol van authenticiteit binnen waardering van een leerkracht?
- Op welke manier beïnvloedt de leerling-leerkracht relatie de waardering van een leerkracht?

Enige tijd later gaf de coach via e-mail feedback rond de vragen. Hieruit bleek duidelijk dat er niet specifiek genoeg gericht was en dat het onderzoek nog te veel kanten opging. De onderwerpen lagen te ver uit elkaar en vormden geen coherent geheel. Op dat moment heeft ieder groepslid opnieuw individueel de mindmap (zie Bijlage A) bekeken om met een frisse geest het onderzoek te herevalueren. Er brak dus een tweede oriëntatiefase aan, waarbij het van belang was terug te keren naar de mindmap en nieuwe bronnen te zoeken voor de verschillende thema's. Tijdens die fase lag de focus op het zoeken van bronnen over de aanpak van problemen die zich voordoen in de klas.

De eerste versie van de onderzoeksvraag luidde als volgt: 'Welke overeenkomsten en/of verschillen bestaan er tussen de aanpak van probleemgedrag in België, Finland, Zweden en het Verenigd Koninkrijk en hoe verhoudt die aanpak zich tot de literatuur?' Tijdens de coachsessie rond richten bleek al snel dat een dubbele vraag nooit een goede onderzoeksvraag is. Het was dus noodzakelijk om slechts één van beide aspecten te belichten en daarbij ook te kijken naar de haalbaarheid van het onderzoek. Daarnaast meldde de coach dat het onderzoeksdoel duidelijk moest terugkomen in de hoofdvraag en ook dat zat nog niet helemaal juist.

De coach voorzag een kort moment om te brainstormen over een meer afgebakende onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. Het element dat zeker niet verloren mocht gaan was de internationale insteek. De studiereizen naar het buitenland boden immers een unieke kans om meer diverse data te verkrijgen en de problematiek vanuit verschillende oogpunten te belichten.

Daarnaast moest het doelpubliek van de bachelorproef ook verhelderd worden. Alle groepsleden waren het er evenwel meteen over eens dat het onderzoek gericht moest zijn op jonge, startende leerkrachten. Die ervaren namelijk nog de meeste problemen met klasmanagement en hebben dus baat bij een aantal concrete tips vanuit de klaspraktijk. Dat vermoeden werd tijdens het eerste semester bevestigd in één van de lessen PM (Melotte, 2019)². Omdat de groepsleden ook tot dezelfde doelgroep behoren en tijdens stages meestal in de eerste graad les gaven zou het onderzoek zich focussen op de eerste graad secundair onderwijs.

Met de ideeën van de brainstorm in het achterhoofd, kwamen er uiteindelijk één hoofdvraag en vier deelvragen uit de bus. In een later stadium wordt er nog gesleuteld aan de formulering en volgorde van de vragen. Tijdens deze fase werden de termen storend gedrag en probleemgedrag immers als synoniemen gebruikt/beschouwd in het onderzoek. Later kiest de groep voor één begrip ter bevordering van de uniformiteit.

"Welke handvatten kunnen we aanreiken aan jonge, startende leerkrachten i.f.v. positief omgaan met probleemgedrag bij leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs?"

- Wat is probleemgedrag?
- Wat verstaan we onder positief omgaan met probleemgedrag?
- Welke interventies komen veel voor in het kader van positief omgaan met probleemgedrag in secundair onderwijs in België?
- Welke overeenkomsten en/of verschillen bestaan er tussen de aanpak van probleemgedrag in België, Zweden, Finland en het Verenigd Koninkrijk?

Waar het de initiële bedoeling was om de landen onderling te vergelijken, bleek het al snel veel nuttiger om alle informatie verzameld uit de praktijk naast elkaar te leggen, om er zo de meest efficiënte en meest gebruikte handelingen uit te halen. Hiermee verschoof ook het onderzoeksdoel: de bachelorproef zou niet langer een vergelijkend onderzoek worden, maar wel een beschrijvend.

² Bron afkomstig van Toledo (niet publiekelijk toegankelijk).

4. Plannen

4.1 Online – interviews studenten

Het doel van het onderzoek is om vanuit de praktijk jonge en startende leerkrachten handvatten aan te reiken om op een positieve manier met storend gedrag in de klas om te gaan. Om gericht de respondenten te kunnen bevragen, nam het onderzoeksteam eerst een korte bevraging af bij studenten aan de lerarenopleiding secundair onderwijs in Diepenbeek.

In deze bachelorproef staat storend gedrag centraal. Daarom is het van groot belang een heldere en werkbare definitie te formuleren die de lading van het concept dekt. Om tot een dergelijke definitie te komen, kunnen er meerdere methoden gebruikt worden, zoals een literatuurstudie, een enquête, of een interview. Aangezien dit onderzoek zich richt tot jonge en startende leerkrachten, viel de keuze op een online bevraging bij laatstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding secundair onderwijs van UC Leuven – Limburg campus Diepenbeek. De gehanteerde definitie moest namelijk relevant zijn voor de doelgroep.

Om de bevraging af te nemen, verstuurde de onderzoeksgroep een vragenlijst naar een 40-tal studenten aan de lerarenopleiding secundair onderwijs te Diepenbeek (zie Bijlage C). De vragenlijst werd verstuurd naar peers met verschillende vakkencombinaties om een zo breed mogelijk spectrum van respondenten te verkrijgen. Een scala aan vakkencombinaties binnen de peers zorgde voor een variatie aan respondenten (zie Bijlage D). Uiteindelijk beantwoordden vijftien studenten de vragenlijst (zie Bijlage E). Aldus, zowel respondenten met een theoretische als praktische vakkencombinatie zijn betrokken in de vragenlijst. Het begrip ‘storend gedrag’ heeft naar grote waarschijnlijkheid een andere invulling in een praktische leeromgeving dan in een theoretisch, vandaar dat de vragenlijst zich bewust op een gevarieerde doelgroep richtte.

De ruwe data, verkregen aan de hand van de online bevraging, werden samengevoegd in grafieken. Één daarvan (zie Bijlage F, Grafiek 1) werd opgesteld om een globale definitie van storend gedrag te verkrijgen. De laatstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding secundair onderwijs te Diepenbeek definieerden over het algemeen storend gedrag als volgt:

‘Gedrag dat de leerkracht en andere leerlingen belemmert de doelen te bereiken’
(zie Bijlage F, Grafiek 1).³

De verkregen definitie deed denken aan een omschrijving van storend gedrag die in de “leesfase” aan bod kwam. Luc Waes (2008) omschrijft in zijn boek ‘Omgaan met storend gedrag in de klas’ storend gedrag als volgt:

“Hoewel de oorzaken van storend gedrag erg verschillend kunnen zijn, kunnen we het eenvoudig omschrijven als gedrag dat het kind in conflict brengt met zijn omgeving of de maatschappij, dus ook met jou als leerkracht.” (Waes, 2008, p.28)

Wanneer de definitie binnen dit onderzoek verruimd wordt, kunnen de andere leerlingen in de klas ook onderdeel uitmaken van de omgeving van de leerling die storend gedrag stelt. Op die manier is de definitie die uit de online bevraging voortvloeide in zekere zin een andere verwoording van wat Waes reeds beschreef als zijnde storend gedrag.

³ De definitie is op basis van de verzamelde antwoorden van de studenten geformuleerd.

Omdat er in de bevraging van de medestudenten gewerkt is met de term 'storend gedrag' en zij als doelgroep het ijkpunt zijn, opteerde de groep uiteindelijk voor de term 'storend gedrag'. Die term is het meest specifiek en wordt ook duidelijk gedefinieerd in de bron van Luc Waes.

De nieuwe inzichten hadden ook invloed op de onderzoeksvraag en deelvragen. Een herformulering was nodig en zorgde voor de finale verwoording.

"Welke positieve handelingen kunnen jonge, startende leerkrachten stellen bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?"

- Wat is storend gedrag?
- Welke handelingen stellen leraren secundair onderwijs in België vandaag de dag bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?
- Welke handelingen stellen leraren secundair onderwijs in Finland, Zweden en Nederland vandaag de dag bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?
- Welke van die handelingen zijn werkelijk positief?

Een andere grafiek die voortvloeide uit de bevraging toont dan weer wat laatstejaarsstudenten aangeven voorbeelden van storend gedrag te zijn (zie Bijlage F, Grafiek 2). Uiteraard kwamen er zeer veel verschillende antwoorden op de vraag: "Geef drie concrete voorbeelden van 'storend gedrag in de klas'". Om enig overzicht te behouden, werden een aantal antwoorden gebundeld onder algemene noemers. (Zie Bijlage F, Grafiek 2). Enkel de voorbeelden die minstens een derde van de bevroegde studenten aanhaalden zullen in het verdere verloop van de bachelorproef gebruikt worden. Zo zijn de volgende voorbeelden uit de bus gekomen: babbelen tijdens de les, algemene onbeleefdheid, niet meewerken tijdens de les/instructies niet opvolgen en andere leerlingen doelbewust storen tijdens de les. Er werd doelbewust gewerkt met laatstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding. Door hen te bevragen was het mogelijk een interview voor de focusgroepen (zie Bijlage H) op te stellen met de visie van de doelgroep in het achterhoofd. Bijgevolg kon het onderzoeksteam een zekere relevantie aan het onderzoek koppelen.

Focusgroepen lenen zich er goed voor om discussies te voeren waardoor een eventuele aanvulling op informatie mogelijk wordt. Om die redenen koos de groep voor het opstellen van een semigestructureerd interview. Dat interview is opgesteld aan de hand van informatie verkregen uit een les psychologie van de 'University of Worcester', Verenigd Koninkrijk (zie Bijlage G). Bij de formulering van de vragen hield de groep rekening met de volgorde en relevantie. De algemene, brede vragen aan het begin hadden als doel de respondenten te introduceren in het onderwerp. Vervolgens konden er meer specifieke, open vragen worden gesteld.

De groep besliste dus vrij snel om in mindere mate aan literatuuronderzoek te doen. Enerzijds omdat er weinig concrete tips te vinden waren om actief toe te passen op storend gedrag in de klas. Anderzijds is het in onze snel veranderende samenleving belangrijk om op de hoogte te blijven van de laatste ontwikkelingen in de klas, maar ook in onze scholengemeenschappen, zodat leerkrachten elkaar kunnen steunen en van elkaar kunnen leren.

4.2 Focusgroepen

Om de nodige data vanuit de praktijk te verzamelen, bleek een gesprek/interview in focusgroepen dan ook de aangewezen manier te zijn. Zo is het namelijk mogelijk om snel een voldoende aantal respondenten te bereiken. Aangezien er ook nog discussies en aanvullingen mogelijk zijn tijdens een gesprek in focusgroepen, bestaat de kans dat er meer en/of andere informatie vrijkomt dan bij een klassiek interview.

De omvang van de focusgroep was eveneens van belang. Volgens de informatie uit 'JIT-sessie 2: onderzoeksmethoden' bestaat een focusgroep uit vier tot twaalf personen (Swerts, 2019).⁴ Aangezien geen van de groepsleden reeds ervaring had met interviews in focusgroepen, was het een verantwoorde keuze om in iedere focusgroep een klein, modereerbaar aantal respondenten op te nemen. Bijgevolg zouden de groepen uit drie tot vijf respondenten bestaan.

Verder koos de onderzoeksgroep ervoor om homogene focusgroepen op te stellen, bestaande uit ervaren leerkrachten werkzaam in het secundair onderwijs (eerste graad). Die keuze werd gemaakt met het oog op het onderzoeksdoel, namelijk concrete tips en tricks verzamelen vanuit het standpunt van geoefende leerkrachten. Homogene focusgroepen benadrukken immer het perspectief van de leerkrachten op storend gedrag, een inzicht dat cruciaal is voor dit onderzoek.

5. Verzamelen

Na een geschikte werkwijze en onderzoeksinstrument gekozen en uitgewerkt te hebben, konden de onderzoekers de data in de verschillende landen verzamelen.

5.1 Oorspronkelijke aanpak

Zoals in de planningsfase reeds aan bod kwam, zouden de interviews in focusgroepen voldoende data moeten opleveren om mee aan de slag te kunnen gaan. Onder ideale omstandigheden zouden de focusgroepen bestaan uit drie tot vijf leerkrachten uit de eerste graad secundair onderwijs of vergelijkbaar. De voorkeur ging uit naar leerkrachten die al een tijdje in het werkveld staan. Vermoedelijk beschikken zij dan ook over veel ervaring en eventueel nuttige informatie voor dit onderzoek.

5.2 Wijzigingen

Al snel bleek dat respondenten vinden voor een interview in focusgroepen een huzarenstukje zou worden. Na aanzienlijk mailverkeer was er nog maar weinig respons van mogelijke respondenten. Begin februari waren er slechts enkele respondenten, zowel in België als in het buitenland. Op dit punt begon de ommezwaai naar een 'normaal' interview en dus niet in focusgroepen. Die werkwijze had namelijk ook het potentieel om waardevolle informatie te verzamelen bij ervaren leerkrachten. Enkel de mogelijke discussies tussen leerkrachten zouden wegvallen.

⁴ Bron afkomstig van Toledo (niet publiekelijk toegankelijk).

Tijdens de ommezwaai naar een interview dat niet in focusgroep zou plaatsvinden, begonnen er steeds meer berichten te verschijnen over de aanwezigheid en verspreiding van COVID-19 in Europa. Het was een drukke, onzekere periode voor het onderzoeksteam en bijgevolg stond het onderzoek en de dataverzameling op een laag pitje. Zeker in maart was het een moeilijke periode aangezien de onderzoekers die in het buitenland vertoefden allemaal terugkeerden wegens de pandemie. Bovendien maakte de maatregelen omtrent COVID-19 het onmogelijk om nog fysieke interviews af te nemen. Vandaar dat de onderzoekers vanaf dit punt met behulp van online bevestigingen via Google Forms de verdere data verzamelden (zie Bijlage I). Op die manier kon er toch nog meer data verzameld worden in België alsook in het buitenland. Het online interview werd op dezelfde manier opgebouwd als het oorspronkelijke interview. Zo kon de reeds bestaande data aangevuld worden met de data afkomstig van de online interviews.

Een andere voorname wijziging is dat de onderzoeksgroep ervoor koos het Verenigd Koninkrijk door Nederland te vervangen. Er waren namelijk nog geen respondenten in het Verenigd Koninkrijk gevonden voordat de onderzoeker in kwestie terugkeerde. Het onderzoeksdoel is dan ook om verschillende positieve aanpakken die in de praktijk toegepast worden te inventariseren. Door Nederland in plaats van het Verenigd Koninkrijk te bekijken, kan dat doel toch bereikt worden. Zeker aangezien de desbetreffende onderzoeker al eerdere contacten had met mogelijke respondenten.

5.3 Resultaat

Uiteindelijk werd er in ieder land waar het onderzoek doorging respondenten gevonden. Aangezien het de bedoeling was dat de focusgroepen uit ongeveer vijf respondenten zou bestaan, was het de intentie om per land ook vijf respondenten te vinden. Dat bleek, ondanks de vele pogingen van de onderzoekers, niet haalbaar te zijn. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat de e-mails door de drukke en onzekere periode die COVID-19 veroorzaakte over het hoofd werden gezien.

Oorspronkelijk zou de verzamelfase afgerond moeten zijn op 21 februari 2020. Doordat alles wat stroef verliep, verplaatste de deadline voor het onderdeel verzamelen naar eind april. Zoals te zien in de volgende tabel, kon het onderzoeksteam in totaal vijftien respondenten bevragen.

	FOCUSGROEP	LIVE INTERVIEW	ONLINE INTERVIEW
BELGIË	-	1	3
FINLAND	2	-	-
NEDERLAND	-	-	6
ZWEDEN	-	-	3

Al met al zijn vijftien respondenten nog een werkbaar aantal. Ondanks minder respondenten dan gehoopt, is er voldoende nuttige data voorhanden om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. Sluitende of sterke conclusies trekken op basis van dat aantal is echter niet mogelijk.

6. Analyseren en concluderen

Om uiteindelijk de hoofdvraag van ons onderzoek te kunnen beantwoorden moest de verzamelde data geanalyseerd worden. De kwalitatieve gegevens zijn verworven vanuit interviewverslagen. Het verzamelen van de data verliep zoals eerder vernoemd enigszins stroef. Daardoor was er een kritische houding ontstaan naar de waarde van de gegevens. Was er genoeg bruikbare informatie om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden?

6.1 Kritiek vragenlijst

Op het eerste gezicht konden we vaststellen dat sommige vragen niet of nauwelijks door de respondenten waren beantwoord. Dat zou het gevolg kunnen zijn geweest van een onvoldoende duidelijke vraagstelling.

Het antwoord van een Nederlandse respondent op de vraag, “hoe reageren leerlingen meestal op het storend gedrag?”, luidt als volgt:

“Ook een vraag die ik niet specifiek genoeg vind... Dat ligt eraan. Er staat nu hoe ze zelf op hun storend gedrag reageren. De een reageert onverschillig, de ander schrikt en herstelt zich en weer een ander wordt rebels” (zie Bijlage K, Deel 2).

Ook geeft deze respondent een suggestie om de gewenste data te verwerven:

“Ik vind jullie vragen te breed. Aangezien het over gedrag gaat kun je dit niet vangen in een vraag. Ik zou een casus voorleggen en daarop de reactie vragen” (zie Bijlage K, Deel 2).

Na het herbekijken van de vragen stelde de groep vast dat tijdens het overnemen van de interviews een fout was gemaakt. Dat heeft uiteindelijk niet voor grote gevolgen gezorgd, maar is wel belangrijk om aan te halen:

In plaats van “Hoe reageren leerlingen meestal op deze reacties?” luidde de vraag in de Nederlandstalige online interviews: “Hoe reageren leerlingen meestal op het storend gedrag?”. Door die onbedoelde aanpassing kwamen de antwoorden niet meer overeen en waren ze zeer algemeen verwoord. Dat verklaart enigszins dat de vraag bij sommige respondenten onduidelijkheid gaf. De groep is kritisch met die informatie omgegaan. Uit de data van deze specifieke vraag zijn geen concrete tips gekomen.

Daarnaast zijn de resultaten van de vraag: “Wat zou u zeker niet doen in deze situaties?” ook niet gebruikt (zie Bijlage I, Deel 1). Bij het opstellen van het interview leek die vraag een interessante manier om meer tips uit te lokken. Ook zouden de resultaten wellicht de positiviteit van de finale tips kunnen mee helpen beoordelen. Concrete tips zijn echter niet uit die informatie voortgekomen. De positiviteit werd uiteindelijk uitsluitend vanuit de literatuur beoordeeld.

Echter, bij het effectief analyseren van de overige data werd het helder dat een aantal andere vragen de informatie uitlokte die voornamelijk nodig was. Ondanks minder respondenten dan gehoopt, was er voldoende representatieve informatie beschikbaar gesteld om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. Toch worden de suggesties van de respondenten gewaardeerd en worden de ideeën beslist meegenomen naar een eventueel vervolgonderzoek.

6.2 Labelen

Bij een kwalitatief onderzoek is het gebruikelijk om bij het analyseren van data labels toe te passen (Braun & Clarke, 2016). Het gaat in dit onderzoek om een inductieve aanpak. Ieder groepslid is in eerste instantie individueel aan de slag gegaan met het analyseren van zijn/haar eigen uitgeschreven en gegenereerde data. Sommigen hebben de labels gemarkeerd, terwijl anderen de labels direct in een analysekader hebben geplaatst. Hoewel de aanpak verschild, waren de uiteindelijk gewenste informatie en het doel gelijk. Om het overzichtelijk te houden is de keuze gemaakt om de interviews en kaders achteraf nog op eenzelfde manier te labelen. Een nieuw analysekader is opgesteld om de labels te categoriseren met betrekking tot de deelvragen. Op die manier is de informatie geordend en geselecteerd. Dat maakte het mogelijk om een antwoord op de hoofdvraag te formuleren (zie Bijlage L).

Dit onderzoek legt de focus op het verzamelen van concrete tips voor jonge leerkrachten omtrent het positief reageren op storend gedrag. 'Positief reageren' is een vrij subjectief gegeven. De beslissing is genomen om de respondenten niet degenen te laten zijn die bepalen welke handelingen positief zijn of niet. Hier wordt verder op ingegaan in de uitwerking van de vierde deelvraag. Handelingen werden beoordeeld op basis van een reeks criteria uit de literatuur. Er moest dus ook een bron geanalyseerd worden. Een deductieve aanpak is gebruikt om tot labels te komen. Die labels leidden tot een aantal criteria om de positiviteit van de tips te kunnen beoordelen (zie Bijlage N).

6.3 Concluderen

Om tot een conclusie te komen was het noodzakelijk om het volledige onderzoek nogmaals te overlopen. Hierbij was het belangrijk om de hoofdvraag en de deelvragen goed voor ogen te houden. De conclusie is een interpretatie van de onderzoeksresultaten. De volgende stappen hebben het concluderen ondersteund:

1. De deelvragen zijn aan de resultaten gekoppeld.
2. De eindconclusie is geformuleerd aan de hand van de interpretatie van de resultaten.
3. Een aanbeveling is geformuleerd gebaseerd op de eindconclusie. (Swerts, 2020)⁵

6.4 Deelvraag 1: Wat is storend gedrag?

6.4.1 Woord vooraf

Tijdens de planningsfase kwam er al een definitie van storend gedrag uit de bus. De definitie die uit de vragenlijst voor de studenten aan de lerarenopleiding secundair onderwijs te Diepenbeek kwam luidde als volgt:

“Gedrag dat de leerkracht en andere leerlingen belemmert de doelen te bereiken”
(zie Bijlage E).

Zoals reeds vermeld, sluit die definitie in redelijke mate aan bij de beschrijving van Waes (2008).

⁵ Bron afkomstig van Toledo (niet publiekelijk toegankelijk).

6.4.2 Uitkomst bevraging

Tijdens de dataverzameling werd de definitie op basis van de antwoorden van de studenten aan de lerarenopleiding secundair onderwijs te Diepenbeek getoond aan de respondenten. Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat die definitie het fenomeen grotendeels vat. Bijna alle respondenten gingen dan ook volledig akkoord met de gegeven definitie. Anders gesteld, de visie vanuit de doelgroep en de praktijk over wat storend gedrag is, komt in grote mate overeen.

Toch bestaan er volgens enkele bevroagde leerkrachten nog enkele hiaten in de definitie. Zo wordt er in de gegeven definitie gesproken over 'doelen' die niet bereikt worden. Een van de bevroagde leerkrachten gaf aan dat ook gedrag dat: *"de voortgang van de op dat moment te behandelen stof tegenhoudt"* gezien kan worden als storend gedrag (zie Bijlage K, Deel 2). In andere woorden, in de gegeven definitie ligt de focus voornamelijk op het resultaat van de leeractiviteit. Vanuit een ander perspectief kan storend gedrag ook het proces naar de doelen toe bemoeilijken.

Een Nederlandse respondent zou op basis van de aangeboden voorbeelden 'storend gedrag' eerder 'respectloos gedrag' willen noemen (zie Bijlage K, Deel 2). Dat is een interessante suggestie. Toch is die suggestie redelijk moeilijk te verantwoorden voor het onderzoek. De term 'disrespectful' impliceert namelijk een oorzaak achter het gestelde gedrag, namelijk niet respectvol zijn. Het is mogelijk dat die omschrijving, op respect gebaseerd, wijst op het belang van attitude in het land van de respondent. De invloed van waarden en normen van een cultuur op klasmanagement kan een interessante piste zijn voor een vervolgonderzoek.

Naast de definitie kwamen er in het interview ook vier concrete situaties aan bod, waarvan de bevroagde medestudenten aangaven dat ze die als storend gedrag ervoeren. Ook op dat vlak waren de meningen van de respondenten enigszins verdeeld. Vaak gaven de respondenten aan de gegeven situaties allemaal of minstens gedeeltelijk als storend gedrag te kunnen definiëren. Daarnaast werden er ook andere suggesties gegeven. Zo gaf een leerkracht in Finland aan dat de smartphone een actuele uitdaging vormt (zie Bijlage J, Deel 2). Opvallend genoeg gaf ook twintig procent van de bevroagde studenten in België aan dat het gebruik van GSM's een voorbeeld is van storend gedrag in de klas (zie Bijlage F, Grafiek 2). Andere suggesties van de respondenten staan opgelijst in de bijlagen (zie Bijlage M).

Veel van die suggesties kwamen ook terug in de bevraging die bij de derdejaars studenten in Diepenbeek werd afgenomen (zie Bijlage F). In zekere mate kan dat erop wijzen dat storend gedrag in de praktijk en over de grenzen heen redelijk gelijkaardig is. Op basis van het kleine aantal respondenten is het natuurlijk niet mogelijk om harde uitspraken te doen.

Een belangrijke opmerking die bij veel van de bevroagde leerkrachten terugkomt, is dat er ook aandacht moet zijn voor oorzaken achter storend gedrag. In de antwoorden van de respondenten komen er dan ook vaak onderliggende oorzaken terug, zoals: te moeilijke leerstof of de instructie niet begrepen hebben (zie Bijlage L, Deel 4). Dat er achter elk gedrag een diepere betekenis of oorzaak ligt, benadrukt ook Waes (2008):

"Elk gedrag heeft een boodschap, bewust of onbewust, dus ook ongewenst of moeilijk gedrag." (Waes, 2008 p. 32)

Hoewel dat uiteraard een belangrijk element is en niet over het hoofd gezien mag worden, valt het buiten het doel van deze bachelorproef. De intentie is namelijk om te beschrijven welke positieve acties er ondernomen kunnen worden om te reageren als er storend gedrag gesteld wordt.

6.4.3 Conclusie

De centrale vraag in deze passage is: “Wat is storend gedrag?” Uit de antwoorden van de respondenten, zowel die van het internationaal onderzoek, als die van de bevraging bij laatstejaarsstudenten, blijkt dat storend gedrag als volgt omschreven kan worden:

‘Gedrag dat de leerkracht en andere leerlingen belemmert de doelen te bereiken’
(zie Bijlage F, Grafiek 1).⁶

De bevroegde leerkrachten ervaren de situaties die de studenten opperden eveneens als storend gedrag. Verder gaven de respondenten ook een heel aantal suggesties die ook onder de noemer ‘storend gedrag’ kunnen vallen (zie Bijlage M).

6.5 Deelvraag 2: Welke handelingen stellen leraren secundair onderwijs in België vandaag de dag bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?

6.5.1 Woord vooraf en verklaring respondenten

Het initiële idee van een focusgroep was niet mogelijk in België waardoor het antwoord op deze deelvraag voornamelijk gebaseerd is op antwoorden van een online vragenlijst en een persoonlijk interview met een leerkracht uit Limburg. Dat interview vond plaats net voor de uitbraak van COVID-19 en bracht enkele insteken die zeer waardevol zijn gebleken voor het concretiseren van tips. Omdat er weinig respons kwam op de vraag om focusgroepen op te stellen en dat uiteindelijk onmogelijk werd door de lockdown, veranderde ook in België het onderzoeksinstrument naar een online vragenlijst via Google Forms.

Door het wegvallen van de fysieke interviews had de interviewer de mogelijkheid niet meer om dieper in te gaan op bepaalde antwoorden. Hierdoor beschrijven de respondenten van de online vragenlijst weinig concrete handelingen, en is het dus moeilijker om concrete tips voor de uiteindelijke poster te verzamelen. In het volgende onderdeel van deze deelvraag worden vier algemene thema’s aangehaald waar uiteindelijk de tips uit komen.

6.5.2 Uitkomst bevraging

Het meest opvallende woord dat bij elke leerkracht terugkomt is ‘ervaring’. De respondenten geven aan dat ervaring een niet te onderschatten hulpmiddel is. In het interview verduidelijkt een van de leerkrachten wat ze daarmee bedoelt:

“Na een tijd doen leerlingen ook aan mond-aan-mondreclame. Ze vertellen aan elkaar wat je bij bepaalde leerkrachten zeker wel of niet kan doen. In het begin had ik dat nog niet mee, maar leerlingen testen je de eerste jaren veel meer” (zie Bijlage J, Deel 1).

Uiteraard is ‘ervaring’ een zeer algemeen begrip, en valt daarrond geen concrete tip te noteren.

⁶ De definitie is op basis van de verzamelde antwoorden van de studenten geformuleerd.

Vervolgens halen verschillende leerkrachten ook het belang van stemvolume- en gebruik aan. Één van de concrete situaties die aan hen voorgeschoteld werden was het praten van leerlingen onderling (zie Bijlage H, Deel 1 & Bijlage I, Deel 1). Alle leraren benoemen dat gedrag als storend, maar ze reageren wel anders. Een van de leraren zwijgt en blijft de leerling aanstaren, terwijl een andere leerkracht de leerling meteen op zijn gedrag aanspreekt en effectief vraagt om te zwijgen. Nog een andere leerkracht noemt de leerling bij naam en vraagt om het voor de hele klas te vertellen. Als de leerling dat niet doet, vraagt ze om voortaan te zwijgen en enkel nog voor de hele klas te spreken. Een andere, non-verbale mogelijkheid kan inhouden dat de leerkracht de leerling even kort op de schouder tikt om duidelijk te maken dat het gedrag dat de leerling vertoont niet kan (zie Bijlage L, Deel 1). Wat betreft stemvolume verheffen de ondervraagde leerkrachten hun stem amper. Als ze het dan toch doen, is het vaak kort en krachtig om even duidelijk te maken dat de leerlingen een grens hebben overschreden. Zo'n onverwacht signaal heeft volgens één van de respondenten meestal genoeg effect en creëert de mogelijkheid om de leerlingen bewust te maken van de regels en hun gedrag (zie Bijlage J, Deel 1). De stem wordt zelden intentioneel verheven, maar wel nu en dan ingezet om op een duidelijke en nadrukkelijke manier aan te geven dat een bepaald gedrag niet wordt getolereerd.

Een derde punt dat naar voren komt uit de antwoorden betreft het omgaan met leerlingen die een grens effectief overschrijden, bv. door het vertonen van onbeleefd gedrag. (zie Bijlage H, Deel 1 & Bijlage I, Deel 1) Hierin zitten drie van de vier ondervraagde leerkrachten op dezelfde lijn. De leerkracht met wie een live interview werd gehouden vertelde dat ze met onbeleefde leerlingen niet in discussie tredt in de les zelf:

“Dat haal je niet! Dan zeg ik: ‘Kijk, wat jij nu zegt vind ik onbeleefd, op het einde van het lesuur of na het lesuur bespreken we dat onderling eens even” (zie Bijlage J, Deel 1).

Uit de online vragenlijst komt bij twee leerkrachten dezelfde mindset naar voren. Ook zij nemen leerlingen die over de schreef gaan apart na de les om oeverloze discussies in de les zelf te vermijden. (zie Bijlage K, Deel 1) Zo kunnen ze de leerling uitleggen waarom het gedrag niet past.

Ten slotte komt er nog een vierde term veel voor in de antwoorden, namelijk 'consequentie'. (zie Bijlage L, Deel 1) Consequent zijn kan aan het begin van het jaar bij het opstellen van de regels, maar natuurlijk moeten die doorheen het jaar gehandhaafd worden. Het afbakenen van grenzen is belangrijk, of om het met de woorden van één van de respondenten te zeggen: Grenzen bieden veiligheid (zie Bijlage J, Deel 1). Een laatste tip vanuit Belgische respondenten is dus om grenzen te stellen, en liefst zo snel mogelijk bij het begin van het schooljaar. Die tip valt eerder onder de noemer 'proactief', omdat die het storend gedrag probeert tegen te gaan voordat het zich effectief manifesteert. Daarom is de tip minder waardevol voor dit onderzoek.

6.5.3 Conclusie

Uit de antwoorden van de Belgische respondenten over deze deelvraag vallen er vier grote aandachtspunten te filteren: ervaring, stemgebruik- en volume, discussies in de les en consequentie. Die aandachtspunten zorgen voor een algemeen kader waarin de volgende concrete tips genoemd zijn:

- 1) Zwijgend de leerlingen die storend gedrag vertonen aanstaren.
- 2) Leerling aanspreken op het gedrag en vragen het storend gedrag te stoppen.
- 3) Leerling bij naam noemen en vragen zijn boodschap voor de hele klas te vertellen.
- 4) Naar de leerling lopen en kort aantikken om duidelijk te maken dat het storend gedrag niet kan.
- 5) De leerling aanspreken op zijn gedrag en uitleggen waarom het niet past.

6.6 Deelvraag 3: Welke handelingen stellen leraren secundair onderwijs in Finland, Zweden en Nederland vandaag de dag bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?

6.6.1 Woord vooraf en verklaring respondenten

Door de internationale impact van COVID-19 en bijgevolg op dit onderzoek, veranderde ook de methode. Zoals eerder vermeld, was het de bedoeling om te werken met een focusgroep in Finland, Zweden en het Verenigd Koninkrijk. De grootste veranderingen voor het onderzoek bevinden zich in de shift van focusgroepen naar online bevraging en de wissel tussen het Verenigd Koninkrijk en Nederland.

De onderzoekers in de overige landen zijn, net als in België, overgestapt naar het online platform. De online vragen zijn parallel aan de opstelling van het live interview gebleven. De afwezigheid van een fysieke interviewer en het lage aantal respondenten vormden een uitdaging. Omdat het een kwalitatief onderzoek is met een laag aantal respondenten is een kritische houding aangewezen. De groep was zich ervan bewust dat de 'eerste graad' niet bestaat in de buitenlandse onderwijsmodellen. Daarom gingen de onderzoekers in het buitenland op zoek naar leraren die lesgeven in klassen die het meest overeenkomen met de Belgische eerste graad.

6.6.2 Uitkomst bevraging

Vooraf moet vermeld worden dat bijna alle respondenten aangeven dat alles in de specifieke context moet worden gezien. Storend gedrag kan in vele maten en vormen voorkomen in een klaslokaal. Zo vermeldt een respondent dat de reactie van de leerkracht afhangt van de mate van het storend gedrag en de leerling die het uitvoert (zie Bijlage L, Deel 3).

Ten eerste valt het op dat bijna elke respondent uit elk land aangeeft dat hij de leerling meteen aanspreekt op het storend gedrag (zie Bijlage L). Dat is niet zo verbazingwekkend, aangezien het aanspreken op storend gedrag een essentiële (eerste) stap is om het gedrag te doen stoppen. (Glasl, 2015) De manier waarop de leerling wordt aangesproken verschilt van respondent tot respondent. Enkele leerkrachten houden een één op één gesprek met de leerling. Andere leerkrachten spreken de leerling na de les nog aan. De meeste leerkrachten spreken de leerling echter klassikaal aan, zoals een respondent uit Nederland aangeeft:

“Soms werkt groepsdruk ook om het storend gedrag te doen stoppen” (zie Bijlage K, Deel 2).

Sommige tips kunnen enkel uitgevoerd worden mits een goede voorbereiding en basis van de les. Eén van die tips is bijvoorbeeld om de leerling te confronteren met de vooropgestelde doelen (zie Bijlage L, Deel 2). Dat kan niet uitgevoerd worden als de leerkracht het doel op voorhand niet duidelijk heeft gemaakt. Bij storend gedrag kan de leerkracht wijzen op de doelen en de leerling eraan herinneren waar de les naartoe moet gaan.

Een andere tip die in dezelfde categorie valt is het verwijzen naar de gemaakte afspraken (zie Bijlage L, Deel 2). Bij storend gedrag zal de leerkracht de leerling dan confronteren met die afspraken. Dat geeft een zekere veiligheid voor de leerling en leerkracht, omdat de grenzen dan duidelijk afgebakend zijn. Deze tip kan echter niet gebruikt worden wanneer de leerkracht op voorhand geen duidelijke afspraken maakt met de leerlingen. Verschillende antwoorden geven ook het belang aan om de afspraken regelmatig te herhalen (zie Bijlage L).

Volgens de respondenten is de manier waarop verbaal gereageerd wordt op storend gedrag belangrijk. Zij geven namelijk aan dat het gebruik van humor de situatie vaak onder controle kan krijgen. Daardoor krijgt de leerling het signaal dat het storend gedrag moet stoppen, zonder hem/haar de voldoening van negatieve aandacht te geven. (Dekeyser, 2018, pp. 205)

Een vaak voorkomend antwoord van de respondenten, dat ook terugkomt in het Belgisch onderzoek, is het discussiëren met een leerling. Meerdere respondenten geven aan dat ze nooit in discussie treden met een leerling, omdat een leerkracht die zelden kan winnen en altijd de autoriteit van de leerkracht zal verzwakken (zie Bijlage L, Deel 1).

Bij aanhoudend storend gedrag reageren bijna alle respondenten eensgezind. Na het aanspreken op het storend gedrag, wordt de leerling dan ook de klas uitgestuurd. Tussen het waarschuwen en verwijderen uit het klaslokaal hangt het van de respondent af hoeveel waarschuwingen er worden gegeven. De meeste respondenten houden het bij 2 waarschuwingen. Hierna wordt de leerling uit het lokaal gezet. Een respondent uit Nederland gebruikt hierbij de term 'de Escalatieladder' (zie Bijlage K, Deel 2). Het is belangrijk om hierbij te vermelden dat de leerkracht de leerling effectief uit het klaslokaal zet. De respondenten geven namelijk meerdere malen aan dat het geen zin heeft om te dreigen en vervolgens geen actie te ondernemen. De meerderheid van de leraren contacteert daarna ook een externe autoriteitsfiguur zoals de ouders, de klassenleraar of directie.

Tot slot geven veel respondenten aan dat het voorkomen van storend gedrag tijdens het lesgeven belangrijk is (zie Bijlage L). Zulke proactieve tips vormen echter geen antwoord op de hoofdvraag, waarin het onderzoek op zoek gaat naar die tips toegepast kunnen worden terwijl storend gedrag plaatsvindt.

6.6.3 Conclusie

Uit de toepassingen van de internationale collega's is het mogelijk om enkele concrete tips te filteren. Die hebben enkel betrekking op het direct handelen bij storend gedrag. Toch blijft de basishouding van de leerkracht in de les belangrijk (Waes, 2008). Zoals een respondent uit Nederland verwoordt:

“De basishouding van de leerkracht blijft echter belangrijk en vormt het fundament voor een goede les. Wees oprecht met jezelf en nieuwsgierig naar je leerlingen toe. Zoek je eigen vorm van autoriteit” (zie Bijlage K, Deel 2).

Het is belangrijk om in het achterhoofd te houden dat de tips een hulpmiddel zijn en geen gegarandeerde sleutel tot succes. Daar zal de leerkracht zelf voor moeten zorgen.

- 1) Spreek de leerling klassikaal aan en benoem het storende gedrag en vraag aan klasgenoten wat zij van storend gedrag vinden.
- 2) Confronteer de leerling met de vooropgestelde leerdoelen en vertel dat de doelen op deze manier niet behaald kunnen worden.

- 3) Confronteer de leerling met de op voorhand gemaakte afspraken.
- 4) Reageer op een humoristische wijze op verbaal storend gedrag van de leerling.
- 5) Maak gebruik van non-verbale signalen om storend gedrag te stoppen, bijvoorbeeld een strenge blik.
- 6) Ga niet in discussie met de leerling. Vertel de leerling dat een persoonlijk gesprek over het gedrag na de les kan plaatsvinden.
- 7) De leerling die storend gedrag vertoont negeren.
- 8) De leerling vragen om de klas te verlaten bij aanhoudend storend gedrag.

6.7 Deelvraag 4: Welke van die handelingen zijn werkelijk positief?

6.7.1 Woord vooraf

Positiviteit is een vrij subjectief gegeven. De beslissing is genomen om de respondenten niet degenen te laten zijn die bepalen welke handelingen positief zijn of niet. Het is namelijk niet representatief genoeg om dat door onszelf noch een beperkt aantal respondenten te laten beoordelen. Zoals eerder vermeld, is dit kwalitatief onderzoek gebaseerd op gegevens die rechtstreeks uit de praktijk komen. Dat is een bewuste keuze geweest (zie 'Richten').

Ondanks de beperkte literatuur rond concrete handelingen, is er wél uitgebreide literatuur te vinden over het creëren van een positief klasklimaat. Dat is voor ons een reden om toch een beroep te doen op de literatuur om de positiviteit van de handelingen te kunnen beoordelen. Er is één specifiek artikel dat ons direct enthousiasmeerde. Dit is hetzelfde artikel dat ook gebruikt is om de definitie van 'storend gedrag' te specificeren. Luc Waes (2008) schrijft over het belang van de attitude van de leerkracht in zijn artikel 'Omgaan met storend gedrag in de klas'. De titel van het artikel heeft een duidelijke link met ons onderzoek. De attitude van een leerkracht lijkt nauw samen te hangen met het vormen van een reactie op een bepaald gedrag. Dat artikel is als basis gebruikt om de criteria te formuleren die uiteindelijk de handelingen uit de praktijk beoordeelden op positiviteit (zie Bijlage N).

6.7.2 Selectie van criteria

Er zijn twee criteria voortgevloeid uit de analyse van het artikel.

Waes suggereert dat duidelijkheid een vereiste is om aan het gedrag van een leerling te kunnen werken:

"Pas als er duidelijkheid is, kan er gewerkt worden aan een positieve groei en ontwikkeling bij de leerling" (zie Bijlage N).

Het is belangrijk dat de leerling exact weet wat er storend is aan zijn gedrag, en wat er dan wél van hem verwacht wordt. Duidelijke afspraken over regels en structuur in de klas kunnen een leerkracht helpen om een veilige omgeving te creëren. 'Duidelijkheid' is een term die tevens terugkomt bij een aantal respondenten. Een Zweedse respondent zegt hierover het volgende:

"I generally think that teachers and school leaders must get the authority of executing clear consequences to pupils who show bad behaviour repeatedly" (zie Bijlage K, Deel 3).

Het is een interessant thema dat onlosmakelijk verbonden is met de klaspraktijk. Op die manier wordt het eerste criterium geformuleerd:

1. De handeling is duidelijk.

Op de tweede plaats is het belangrijk dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen de leerling en zijn gedrag. Waes suggereert dat wanneer de leerkracht het gedrag aantoonbaar maakt door het te benoemen, de leerling weet dat het niet gaat om zijn persoonlijkheid. Het is van belang dat er altijd feiten worden gegeven, en naar feiten worden gevraagd:

“Niet: ‘je bent onuitstaanbaar’, maar: ‘door je opmerkingen heb ik het moeilijk nog naar je te luisteren’.” (zie Bijlage N).

Het is ook waardevol om na te denken over hoe een leerling zich voelt bij een opmerking als ‘je bent onuitstaanbaar’. Dat zal eerder voelen als een aanval op de persoon in plaats van een reactie op het gedrag. Het tweede criterium is:

2. De handeling is gericht op het gedrag van de leerling.

Dit onderzoek stelt voor dat de twee geselecteerde criteria altijd toepasbaar zouden moeten zijn om een handeling omtrent de aanpak van storend gedrag als positief te beoordelen.

6.7.3 Toepassing van criteria

De conclusies van deelvraag twee en drie reiken verschillende concrete tips aan omtrent het omgaan met storend gedrag in de klas. Die kunnen aan de hand van de vooropgestelde criteria beoordeeld worden op positiviteit. Vanuit België zijn de volgende tips verzameld:

- 1) Zwijgend de leerling die storend gedrag vertoont aanstaren.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

- 2) Leerling aanspreken op het gedrag en vraag hem/haar om het storend gedrag te stoppen.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

- 3) Leerling bij naam noemen en vragen zijn boodschap voor de hele klas te vertellen.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Nee

- 4) Naar de leerling lopen en kort aantikken om duidelijk te maken dat het storend gedrag niet kan.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

5) De leerling aanspreken op zijn gedrag en uitleggen waarom het niet past.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

Vanuit het internationale circuit zijn de volgende tips opgesteld:

1) Spreek de leerling klassikaal aan, benoem het storend gedrag en vraag aan klasgenoten wat zij van het storend gedrag vinden.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

2) Confronteer de leerling met de vooropgestelde leerdoelen en vertel dat de doelen op deze manier niet behaald kunnen worden.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

3) Confronteer de leerling met de op voorhand gemaakte afspraken.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

4) Reageer op een humoristische wijze op verbaal storend gedrag van de leerling.

Is de handeling duidelijk? Nee

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Nee

5) Maak gebruik van non-verbale signalen om storend gedrag te stoppen, bijvoorbeeld een strenge blik.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

6) Ga niet in discussie met de leerling. Vertel de leerling dat een persoonlijk gesprek over het gedrag na de les kan plaatsvinden.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

7) De leerling die storend gedrag vertoont negeren.

Is de handeling duidelijk? Nee

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Nee

8) De leerling vragen om de klas te verlaten bij aanhoudend storend gedrag.

Is de handeling duidelijk? Ja

Is de handeling gericht op het gedrag van de leerling? Ja

6.7.4 Conclusie

Alle verworven concrete tips zijn aan de criteria getoetst. Niet iedere tip bleek positief uit de test te komen. Toch kunnen er uiteindelijk 9 tips worden opgesteld, die op basis van de criteria beoordeeld zijn als 'positieve handelingen'. De volgende tips zullen op de poster gepresenteerd worden:

- 1) Maak gebruik van non-verbale signalen om storend gedrag te stoppen, bijvoorbeeld een strenge blik.⁷
- 2) Loop naar de leerling, tik hem/haar kort aan om duidelijk te maken dat het storend gedrag moet stoppen.⁸
- 3) Spreek de leerling aan op het gedrag en vraag hem/haar om het storend gedrag te stoppen.
- 4) Spreek de leerling aan op het gedrag en leg uit waarom het niet past.
- 5) Spreek de leerling klassikaal aan, benoem het storend gedrag en vraag aan de klasgenoten wat zij van het storend gedrag vinden.
- 6) Confronteer de leerling met de op voorhand gemaakte afspraken.
- 7) Confronteer de leerling met de vooropgestelde leerdoelen en vertel dat ze op deze manier niet behaald kunnen worden.
- 8) Ga niet in discussie met de leerling. Vertel de leerling dat een persoonlijk gesprek over het gedrag na de les kan plaatsvinden.
- 9) Vraag de leerling om de klas te verlaten bij aanhoudend storend gedrag.

De escalatieladder van Glasl (2015) is gebruikt als inspiratie voor de volgorde van de tips.

6.8 Algemene conclusie en terugkoppeling naar onderzoeksvraag

In deze bachelorproef is de onderzoeksvraag diepgaand onderzocht en besproken. De vraag "Welke positieve handelingen kunnen jonge, startende leerkrachten stellen bij storend gedrag in de eerste graad secundair onderwijs?" werd dankzij de deelvragen intensief uitgespit. De conclusie vormt een poster met 9 tips, waarbij elke tip onderzocht is op relevantie, bruikbaarheid en positiviteit.

Daarnaast zijn in het onderzoek nog enkele andere zaken opvallend. Ten eerste geven bijna alle bevroegde leerkrachten, zowel in het binnen- als buitenland, aan dat ze storend gedrag zien als een belemmering om doelen te bereiken. Ook de laatstejaarsstudenten aan de

⁷ Zie: 'toepassing van criteria'. Aangezien tip 1 (België) overeenkwam met tip 5 (internationale circuit), werden ze samengevoegd tot één tip.

⁸ Let op: overweeg of de leerling zich hier prettig bij voelt.

lerarenopleiding secundair onderwijs in Diepenbeek hebben daar eenzelfde visie over. Ten tweede reageren alle bevroegde leerkrachten op diverse wijze op storend gedrag als het zich voordoet. Ten derde gaven veel van de bevroegde leerkrachten aan dat ze een verschil waarnemen tussen de manier van reageren op storend gedrag aan het begin van hun onderwijscarrière en nu. Met andere woorden, ervaring blijkt een grote rol te spelen in de vaardigheid om te reageren op storend gedrag. De tips die uit dit onderzoek voortvloeien kunnen ervaring niet vervangen, maar wel een overbrugging betekenen tussen de eerste stappen binnen het werkveld en de ervaring die met de jaren komt.

Aanvullend kwamen er in het onderzoek nog een aantal suggesties voor vervolgonderzoeken aan bod. Een eerste mogelijkheid is om, zoals aangegeven in de eerste deelvraag, de culturele invloeden op klasmanagement verder onder de loep te nemen. Zo kan een vervolgonderzoek antwoord bieden tussen de vraag of er een verband bestaat tussen cultureel bepaalde opvoedingsmodellen en de reacties op storend gedrag bij leerkrachten. Ook kan het waardevol zijn om, zoals oorspronkelijk de bedoeling was, de aanpak in landen onderling en met de bestaande literatuur te vergelijken. Het voorleggen van casussen, zoals omschreven door een van de respondenten, zou daarbij een goede onderzoeksmethode kunnen zijn.

7. Poster

7.1 Proces en verklaring van het design

Het doel van deze bachelorproef is om een laagdrempelige, praktische poster met tips om positief te reageren op storend gedrag te creëren. Die mindset is ook doorgetrokken in het design van het huismerk en de poster.

De paperclip speelt een sleutelrol en staat daarmee ook centraal in het design. Die heeft een symbolische waarde. In het dagelijks leven van de leerkracht wordt een paperclip gebruikt om snel iets 'extra' toe te voegen. Zo'n toevoeging, bijvoorbeeld een memo of notitie, is van belangrijke waarde.

De paperclip representeert de 9 tips. Die kunnen snel met een paperclip toegevoegd worden aan de lesvoorbereiding. De poster kan dus makkelijk de les mee ingaan, zonder ze aan waarde af te doen.

De achtergrond is opgevuld met een gebroken witte kleur. Door die minimalistische kleur staan de 9 tips centraal, zonder afleiding in de achtergrond. Het contrast tussen de witte achtergrond en zwarte tekst verhoogt de leesbaarheid van de tekst. Hierdoor kan die snel gelezen worden, moest de situatie hierom vragen.

In de achtergrond staat nog een wereldkaart, opgesteld in een subtiele kleur. De focus ligt op Europa, als knipooft naar ons internationaal onderzoek.

Kortom, het huismerk is zo minimalistisch, praktisch en toegankelijk mogelijk ontworpen, met toch een creatieve insteek.

De basis van het huismerk en poster is ontworpen in Adobe Photoshop. De verdere uitwerking gebeurde in Adobe Indesign.

9 tips om positief om te gaan met storend gedrag

- Maak gebruik van non-verbale signalen om storend gedrag te stoppen, bijvoorbeeld een strenge blik.
- Loop naar de leerling en tik hem/haar kort aan om duidelijk te maken dat het storend gedrag moet stoppen.
- Spreek de leerling aan op het gedrag en vraag hem/haar om het storend gedrag te stoppen.
- Spreek de leerling aan op het gedrag en leg uit waarom het niet past.
- Spreek de leerling klassikaal aan, benoem het storend gedrag en vraag aan de klasgenoten wat zij van het storend gedrag vinden.
- Confronteer de leerling met de op voorhand gemaakte afspraken.
- Confronteer de leerling met de vooropgestelde leerdoelen en vertel dat ze op deze manier niet behaald kunnen worden.
- Ga niet in discussie met de leerling. Vertel de leerling dat een persoonlijk gesprek over het gedrag na de les kan plaatsvinden.
- Vraag de leerling om de klas te verlaten bij aanhoudend storend gedrag.



8. Rapporteren en presenteren

Voor het luik rapporteren en presenteren werd het werk opgesplitst onder de 4 groepsleden. Elk groepslid kreeg een deelvraag om uit te werken. Daarnaast kreeg ook elk groepslid een fase van de bachelorproef om uit te schrijven.

Tijdens het schrijven werd er met een online document gewerkt dat de communicatie bevorderde. Online opmerkingen, verbeteringen en vragen konden snel toegevoegd en opgelost worden.

Na het afwerken van de bachelorproef werd het hele document nog eens kritisch nagelezen door elk groepslid. Hierbij werd er gelet op lay-out, taalfouten, interpunctie en coherentie van het geheel.

Door de veiligheidsregels in verband met de verspreiding van het COVID-19 virus werd deze bachelorproef enkel digitaal ingediend. Er wordt dus geen ingelijmde versie geprint zolang de veiligheidsregels gelden.

Voor de presentatie werd er gewerkt met Microsoft PowerPoint. Omdat de presentaties online plaatsvinden is het belangrijk om beroep te doen op een betrouwbaar programma dat op elk systeem vlot kan werken. Aangezien de presentaties via Microsoft Teams zullen plaatsvinden, is de groep er zeker van dat een Powerpointpresentatie ondersteund wordt door het programma.

9. Slot

9.1 Terugkoppeling naar beginnende leraarschap

Deze bachelorproef heeft zonder twijfel ons uitgedaagd als beginnende leerkrachten. Het begin van dit onderzoek en de afsluiting ervan staat in sterk contrast met elkaar. Niet alleen omdat deze bachelorproef enkele valkuilen creëerde, maar ook de omstandigheden waarin er gewerkt werd waren zeer uitzonderlijk.

Op voorhand wist onze groep dat er moest ingezet worden op flexibiliteit en communicatie, aangezien onze wegen internationaal zouden gaan in het midden van het onderzoek. Helaas is dat anders gelopen dan oorspronkelijk gepland. Door die onvoorziene gebeurtenissen werd onze groep nog harder uitgedaagd om op elkaar te bouwen. Flexibiliteit en communicatie waren nu noodzakelijke eigenschappen om verder te werken. Die verworven en inmiddels goed getrainde eigenschappen komen van pas als toekomstig leraar. Zeker wanneer er mogelijk opnieuw overgeschakeld moet worden op afstandsleren.

Uiteraard heeft het gehele onderzoek een interessante impact gehad op onze visie als beginnende leerkracht. Niet alleen werd er kennis gemaakt met verschillende onderwijsmodellen, maar ook beleefde de groep het onderwijs weer enkele maanden als student achter de banken. Die koppeling tussen onze eigen stage-ervaringen, onze ervaring als student in het buitenland en de uitkomsten van het onderzoek is van onschatbare waarde.

Alles samengebracht heeft deze bachelorproef ons doen groeien. Als beginnende leerkrachten, als teamspelers en als mens.

9.2 Dankwoord

Ten eerste zouden we graag onze coach, Bertje Wijckmans, willen bedanken. Ook zij heeft samen met ons ontdekt wat flexibiliteit inhoudt. We zijn schouder aan schouder als een team door de moeilijke valkuilen geraakt en zij heeft ons telkens weer op het spoor weten krijgen. We zijn haar dankbaar voor het geduld, de gerichte sturing en de flexibiliteit op ICT-vlak. We zijn haar dankbaar om ons onvoorwaardelijk te blijven steunen tijdens het gehele proces.

Vervolgens bedanken we Jan Swerts voor de handige, ingesproken Powerpoints. Hierdoor kon de groep ook verder samenwerken op afstand en in verschillende tijdzones.

Ook willen we de jury bedanken voor het lezen van deze bachelorproef. De jury neemt ons als beginnende collega's mee op pad en geeft ons de kans om samen te groeien.

Aansluitend willen we ook alle respondenten bedanken die de tijd en moeite hebben genomen om ons interview in te vullen.

Tot slot willen we elkaar nog bedanken als groepsleden. Hoewel de omstandigheden alles behalve aangenaam waren, zijn we van collega's tot vrienden tot bijna familie gegroeid.

'When one teaches, two learn.'

- Robert Heinlein

10. Bibliografie

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Geraadpleegd van <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dekeyser, L. (2018). *De leraar als manager van een krachtige leeromgeving* (1ste editie). Oud-Turnhout, België: Gompel & Svacina Bvba.
- De Wachter, L., & Fivez, K. (2017). *Academisch schrijven: een praktische gids*. Leuven: Acco.
- Glasl, F. (2015). *Handboek Conflict Management*. (B. Bakker, Vert.) SWP.
- Melotte, K. (2019, 9 december). *Onderwijs en arbeidsmarkt* [Presentatieslides]. Geraadpleegd van https://p.cygnus.cc.kuleuven.be/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_934250_1&content_id=_26540768_1
- Rees-Davies, L. (2020). *PSYC2538 Diversity and Inclusivity in Psychology*, Interview Schedule Sample Template, University of Worcester, England.
- Swerts, J. S. (2019). *JIT-sessie 2: onderzoeksmethoden* [Presentatieslides]. Geraadpleegd van https://p.cygnus.cc.kuleuven.be/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_930241_1&content_id=_26294363_1
- Swerts, J. S. (2020). *JIT-sessie: analyseren & concluderen* [Presentatieslides]. Geraadpleegd van https://p.cygnus.cc.kuleuven.be/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_930241_1&content_id=_26294365_1
- Waes, L. (2008, November). *Omgaan met storend gedrag in de klas*. Vlaams-Brabant, België.

