



Opgesteld door: Devorah van den Berg (CAOP) en Ruud van der Aa (Kennismakelaar Kennisrotonde)

Vraagsteller: so-instelling - psycholoog of orthopedagoog

Referentie: Kennisrotonde. (2018). *Met welke vaardigheden draagt de aanwezigheid van een achterwacht bij aan een veilig pedagogisch klimaat in de klas?* (KR.424). Den Haag: Kennisrotonde

December 2018

Vraag

(Met welke vaardigheden) draagt de aanwezigheid van een achterwacht (d.w.z. een functionaris die de leerkracht helpt in geval van (dreigend) escalerend leerlinggedrag) bij aan een veilig pedagogisch klimaat in de klas?

Kort antwoord

Hoewel over de rol van "achterwacht" weinig wetenschappelijk onderzoek bekend is, is uit onderzoek wel bekend dat het voorkomen van escalerend gedrag bij leerlingen specifieke pedagogische vaardigheden vraagt: een leerling gewenst gedrag kunnen aanleren, de oorzaken van het gedrag van en met de leerling kunnen achterhalen en de leerling de consequenties van bepaalde gedragskeuzes kunnen laten inzien. In geval van een isolerende time-out, waarbij de leerling tijdelijk buiten de klas wordt geplaatst moet de leraar kunnen vertrouwen op deskundig personeel om de leerling op te vangen, zodat zij tot rust en inzicht kunnen komen. Deze ondersteuning berust zowel op verbale als non-verbale technieken, als mede zelfbeheersing, empathie en lichaamstaal.

Toelichting antwoord

Inleiding

Een veilig pedagogisch klimaat in de klas en op school is een belangrijke voorwaarde voor effectief onderwijs (Essink, 2007; Marzano et al., 2010; Osher et al., 2006; Scheerens, 2007). Het zorgt er onder andere voor dat leerlingen betrokken zijn en beter presteren (Angus et al., 2009; Creemers, 1994; Lewis et al., 2005). Dulk en Janssens (2007) beschrijven het begrip pedagogisch klimaat in de klas als 'het geheel van factoren dat de relaties tussen alle personen in de klas bepaalt'. In een optimaal pedagogisch klimaat in de klas zijn er duidelijke regels, is er aandacht voor persoonlijke groei voor leerlingen, goede interactie tussen leraren, positieve omgang tussen leerlingen onderling en wordt de sfeer als veilig ervaren (Oostdam, 2009).

Het pedagogisch klimaat is geen stabiele factor, maar moet voortdurend worden onderhouden. Leraren steken er daarom veel energie in (Slee, 1995). Ondanks de inspanningen van leraren kunnen leerlingen ongewenst gedrag vertonen en kan gedrag escaleren. Uit de literatuurstudie van Goei en Kleijnen (2009) komt naar voren dat leraren zich regelmatig handelingsverlegen voelen in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Daarnaast blijkt uit een meta-analyse van Split (2012) dat bij een deel van de leraren expliciete kennis ontbreekt om met pedagogisch handelen de relatie met leerlingen te kunnen verbeteren.

Wanneer er sprake is van escalerend leerlinggedrag, wordt de rust in de klas verstoord. Om de situatie te herstellen moet er op een juiste manier met het gedrag worden omgegaan. Wat onder gewenst en ongewenst gedrag moet worden verstaan, en hoe hiermee om te gaan, is in de regel op schoolniveau vastgelegd in veiligheidsprotocollen. Scholen kunnen er hierbij voor kiezen om een "achterwacht" aan te stellen, die in geval van (dreigend) escalerend leerlinggedrag ondersteuning kan bieden aan de leerkracht bij het herstellen van de rust in de klas. In de onderzoeksliteratuur is het begrip achterwacht niet geconceptualiseerd. Rollen die hierbij in de buurt komen, worden ook wel aangeduid met de termen facilitator, buddy-teacher en co-teacher.

Wel is er literatuur over handelingsperspectieven bij escalerend leerlinggedrag. Colvin (2004) onderscheidt zeven fasen van escalatie in de klas (van aanloop tot herstel) en omschrijft ook hoe in de verschillende fasen met de situatie kan worden omgegaan. Door het herkennen van deze fasen kunnen de leraren passend handelen (zie tekstkader)

Cyclus van escalatie

Fase 1 kalmte: In deze fase is de leerling rustig en doet de leerling mee met de klas. Er heerst een prettige sfeer in de klas.

Fase 2 trigger: Er is sprake van een prikkel die de rust in de klas verstoort, bijvoorbeeld als gevolg van slechte of onbegrepen communicatie, moeilijke taken die moeten worden uitgevoerd of te weinig tijd om taken uit te voeren.

Fase 3 agitatie: Wanneer de leerling niet weet hoe met de prikkel om te gaan, kan de leerling geagiteerd raken. De leraar moet dit gedrag kunnen herkennen, de trigger kunnen achterhalen en waar mogelijk verminderen/weghalen. Zo kan een leraar als een taak als moeilijk wordt ervaren de instructie aanpassen of extra tijd of ondersteuning aan de leerling bieden.

Fase 4 versnelling: De leerling focust zich alleen op de trigger en kan minder rationeel denken. In dit geval is het belangrijk dat de leraar kalm blijft.

Fase 5 piek: Wanneer een leraar bij een geagiteerde leerling de prikkel die voor onrust zorgt niet kan weghalen, kan de leerling de volledige aandacht van de leraar gaan opeisen, de confrontatie opzoeken, verbaal of fysiek gaan dreigen en/of gaan gooien met objecten, ofwel escalerend gedrag vertonen. De leerling kan op dat moment een dreiging vormen voor zichzelf en andere leerlingen in de klas.

Fase 6 de-escalatie: Het gedrag van de leerling neemt af en het energieniveau van de leerling neemt af na escalatie. De leerling kan ruimte worden geboden om bij te komen.

Fase 7 herstel: De leerling kan schaamte, angst of spijt ervaren. De leraar kan samen met de leerlingen nadenken over een oplossing en een plan maken om in de toekomst escalerend gedrag te voorkomen.

Effectieve interventies bij escalerend leerlinggedrag

Een van de maatregelen die een leraar kan nemen bij escalerend gedrag van een leerling is een "time-out". Hiervan kan een leraar gebruik maken als hij/zij geen andere interventies heeft om ongewenst gedrag/escalatie te stoppen (Velderman, 2007). Harris (1995) onderscheidt verschillende vormen van "time-out": een uitsluitende en een niet-uitsluitende time-out, en een isolerende time-out. Bij een uitsluitende time-out wordt een leerling verwijderd van de prikkelende situatie, maar niet uit de klas of de ruimte waar de activiteiten plaatsvinden. Een niet-uitsluitende time-out is het hetzelfde als een uitsluitende time-out. De leerling wordt hier ook verwijderd van een prikkelende situatie voor een bepaalde periode, maar observeert nog wel de activiteiten in de klas. Bij een isolerende "time-out" worden leerlingen (tijdelijk) buiten de klas geplaatst in een daarvoor ingerichte ruimte. Binnen de school moet bij deze vorm personeel beschikbaar zijn om de leerlingen op te vangen, zodat zij tot rust en inzicht kunnen komen. In Nederland wordt deze rol ook wel aangeduid met de term "achterwacht". Een leerling kan bijvoorbeeld tijdelijk door een collega leraar (*buddy teacher*) worden opgevangen of door een ander personeelslid.

Uit een meta-analyse van elf onderzoeken naar de-escalatie technieken in de zorg van Powell en Baker (2012) blijkt dat de beheersing van bepaalde de-escalatietechnieken effectief kan zijn bij het de-escaleren van gedrag. Zo blijkt het in geval van escalatie vooral belangrijk dat professionals hun eigen emoties kunnen reguleren en een kalme houding kunnen aannemen, ook als zij zich niet kalm voelen. Het gevoel van kalmte helpt degene die overstuur is bij het beheersen van de eigen gevoelens van woede en agressie.

Daarnaast blijkt uit de meta-analyse dat bepaalde verbale- en niet-verbale vaardigheden en empathie effectief kunnen zijn bij escalatie (Powell & Baker, 2012). Zo blijkt het gebruik van een zachte en kalme stem een effectieve techniek. Verder moet bewust worden gelet op de eigen lichaamstaal, zoals lichaamshouding, oogcontact, nabijheid en gezichtsexpressie. Een empathische houding van de professional draagt ertoe bij dat degene die escalierend gedrag vertoont zich sneller begrepen voelt. Uit de meta-analyse komt ook naar voren dat de-escalatie een instinctief en intuïtief proces is, dat vraagt om flexibiliteit en creativiteit. De aanpak moet aansluiten bij de persoonlijke behoeften en karakteristieken van degene die escalierend gedrag vertoont.

Oorzaken gedrag kunnen achterhalen en aanleren van gewenst en sociaal gedrag

Uit onderzoek van Albrecht (2008) onder basisscholen in een schooldistrict in de Verenigde Staten blijkt dat wanneer een "time-out" wordt gecombineerd met herstelgerichte activiteiten onder begeleiding van een facilitator, het probleemgedrag van leerlingen na een "time-out" vermindert. De directeur wijst een personeelslid aan om de rol van facilitator op zich te nemen. Het proces van "time-out" en begeleiding wordt "time-away" genoemd. Tijdens de "time-away" reflecteert de facilitator samen met de leerling op het gedrag van de leerling en wordt samen met de leerling gekeken naar andere gedragskeuzes om conflict in de toekomst te voorkomen. De facilitator moet de leerlingen gewenst gedrag kunnen aanleren, de oorzaken van het gedrag van de leerling kunnen achterhalen en de leerling de consequenties van bepaalde gedragskeuzes kunnen laten inzien. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen door deze begeleiding na een "time-out" over een hogere mate van zelfregulering beschikken en meer gewenst en sociaal gedrag vertonen in de klas. Dit komt ten goede aan het pedagogisch klimaat in de klas. Door de inzet van een facilitator kan de leraar verder met het herstellen van orde in de klas en lesgeven en kunnen leerlingen met gedragsproblemen tegelijkertijd aan hun gedrag werken.

Een facilitator kan een leraar ook helpen bij het herstellen van de leerling-leraar relatie na een situatie van escalierend gedrag. De leraar kan onder andere interventies/methodieken (*Bumpy moments*, Leraar Relatie Interview) worden aangeboden (Kennisrotonde vraag 363, 2018). Uit een verkennende Nederlandse interventiestudie van Split, Kommen, Tijs & Van der Leij (2012) blijkt dat begeleiding door een 'consultant' van leraren die te maken hebben met leerlingen met gedragsproblemen kan leiden tot een verbetering van de kwaliteit van de leraar-leerling relatie.

Uit onderzoek blijkt dat wanneer de leraar adequaat kan handelen – door effectief klassenmanagement – de keten van escalatie over het algemeen kan worden doorbroken en de rust in de klas kan terugkeren (Shukla & Albin, 2003). Leraren kunnen door een (externe) deskundige worden ondersteund bij het uitvoeren van gedragsinterventies en het verder ontwikkelen van hun pedagogische bekwaamheid, om de keten van escalatie in de klas te doorbreken (Sprick, Borgmeier, Nolet, 2002). Zo kunnen leraren worden geholpen bij het ontwikkelen van pedagogische sensitiviteit, het op een juiste wijze

(empathisch) interpreteren van gedrag en op een juiste manier kunnen reageren (Van Manen, 2014). Uit een praktijkonderzoek van Koot (2009) onder vijf leraren blijkt co-teaching, waarbij een (externe) deskundige een leraar in de klas helpt met het omgaan met probleemgedrag in de klas een positief effect heeft op zowel de betrokkenheid van leerlingen als het leerklimaat in de klas. Uit het onderzoek blijkt dat door de hulp leraren beter zijn in het plegen van interventies om escalatie van probleemgedrag te voorkomen

Conclusie

Uit de geraadpleegde bronnen blijkt dat escalerend leerlinggedrag kan worden voorkomen of effectief kan worden verminderd door gerichte interventies van de leraar. In geval van een isolerende time-out zal de leraar hierbij moeten kunnen terugvallen op de hulp van een collega buiten de klas. Dit vraagt van de collega specifieke vaardigheden om leerlingen te leren omgaan met prikkels, zodat escalerend gedrag in de toekomst kan worden voorkomen.

Geraadpleegde bronnen

Albrecht, S.F. (2008). Time away: a skill-building alternative to discipline. *Preventing School Failure*, 53(1), 49-55. DOI: <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.49-55>

Angus, M., McDonald, T., Ormond, C., Rybarczyk, R., Taylor, A., & Winterton, A. (2009). *Trajectories of classroom behaviour and academic progress: A study of student engagement with learning*. Mount Lawley, Western Australia: Edith Cowan University.

Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Essink, M. (2007). *Excellente scholen in het basisonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.

Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Literatuurstudie uitgevoerd voor de Onderwijsraad. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

Harris, K. R. (1985). Definitional, parametric, and procedural considerations in timeout interventions and research. *Exceptional Children*, 51, 279-288.

Koot, S. (2009). Co-teaching. *Meesterlijk begeleiden in het onderwijs*. Huizen: Pica.

Lanceley, F.J. (1999). *On-scene guide for crisis negotiators*. Boca Raton, FL: CRC Press.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>

Marzano, R.J., J.S. Marzano & D.J. Pickering (2010). *Pedagogisch handelen en klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.

Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten; Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Osher, D., Dwyer, K. & Jimerson, S.R. (2006). Safe, Supportive and Effective Schools. Promoting School Success to Reduce School Violence. In: Jimerson, S.R. & Furlong, M.J. *Handbook of School Violence and School Safety. From Research to Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.

Scheerens, J. (2007). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie effectiviteit*. Enschede: Universiteit Twente.

Shukla-Metha, M. en Albin, R.W. (2003). Twelve practical strategies to prevent behavioral escalation in classroom settings. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(2), p50-56.

Slee, R. (1995). Changing theories and practices. London: The Falmer Press.

Sprick, R. S., Borgmeier, C., & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.373-401). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Price, O. en Baker, J. (2012). Key components of de-escalation techniques: A thematic synthesis. *International journal of mental health nursing*, 21, 310-319. DOI: DOI: 10.1111/j.1447-0349.2011.00793.x

Velderman, H. (2007). *Time-out en Switch*. Utrecht: Agiel.

Wolf, T.L., McLaughlin, T.F. & Williams, R.L. (2006). Time-out interventions and strategies: a brief review and recommendations. *International Journal of Special Education*, 21(3), 22-29.

Onderwijssector

(v)so

Trefwoorden

klassenmanagement, pedagogisch klimaat, veiligheid