

# Opbrengstgericht werken aan gedrag

met het schooloverzicht als  
betekenisvol ankerpunt

Wijnand Gijzen, Azahara van Bergen en Sandra Koot — Februari 2018



# Inhoud

## 3 Inleiding

### Deel I - Betekenisvol meten

- 4 Meet wat belangrijk is
- 5 Kies een passend meetinstrument
  - 1. Hanteer een schaal
  - 2. Werk met concrete gedragsbeschrijvingen
  - 3. Vergelijk met een norm
- 7 Verantwoord de keuzes

### Deel II - Van meten naar verbeteren

- 9 Werk cyclisch aan wat belangrijk is
  - 1. Verzamel data
  - 2. Duid data
  - 3. Stel doelen
  - 4. Maak beleid
  - 5. Voer uit
- 16 Redeneer van school naar groep naar leerling

## 20 Uitleiding

## 21 Colofon

# Inleiding

In het onderwijsveld wordt gedrag<sup>1</sup> steeds meer gezien als domein waarop opbrengsten moeten worden bereikt. Een grote impuls hiervoor komt vanuit de maatschappelijke discussie over pesten. Dit heeft geleid tot de aanscherping van onderwijswetgeving op het punt van de sociale veiligheid in scholen. Als gevolg daarvan gaan scholen zich, vanuit het oogpunt van preventie, steeds meer richten op het stimuleren van gewenst sociaal gedrag. Een tweede impuls is afkomstig uit de oriëntatie op de 21ste-eeuwse vaardigheden, een set toekomstgerichte vakoverstijgende vaardigheden, waaronder een aantal sociale en zelfsturende vaardigheden. De derde impuls komt vanuit een omslag in het didactisch handelen; steeds meer leraren leggen het eigenaarschap van het leren bij de leerlingen zelf neer, vanuit het idee dat dit positieve effecten heeft op de motivatie, de leervorderingen en de zelfsturende vaardigheden.

Scholen staan voor een uitdaging, want het sturen op een gedragsopbrengst is lastig te vergelijken met het verhogen van bijvoorbeeld de rekenopbrengst. Gedrag is situationeel, relationeel, interactioneel en afhankelijk van de ontwikkelingsfase. Het beoordelen ervan wordt daarom regelmatig als subjectief beschouwd. Een rekenles van een uur met een uitkomst op papier of digitaal is daarentegen veel concreter en objectiever te beoordelen.

Opbrengstgericht werken aan gedrag is dan ook een vak apart. De systematiek om opbrengstgericht te werken op de vakgebieden rekenen en Nederlandse taal begint nu in elke school vaste vorm te krijgen. Hieronder wordt verstaan het cyclisch werken (bijvoorbeeld volgens *plan-do-study-act*) gericht op het bereiken van de schoolambities. Als het gaat om het toepassen van dezelfde systematiek op gedrag, dan lopen veel scholen tegen een drietal, met elkaar samenhangende belemmeringen aan.

De eerste belemmering betreft het meten van gedragsvaardigheden zelf. Veel meetinstrumenten zijn ongeschikt voor dit doel. Ze meten niet wat de school belangrijk vindt, ze worden als subjectief beleefd, ze leiden tot een databrij of ze meten geen opbrengsten maar alleen achterstanden (of uitval). De tweede belemmering betreft het gebrek aan samenhang binnen het gedragsonderwijs: leerlijnen, methodes en meetinstrumenten zijn regelmatig onvoldoende op elkaar afgestemd. Hierdoor leidt het cyclische proces van opbrengstgericht werken niet tot krachtige analyses en interventies. De derde belemmering komt voort uit de eerste twee, namelijk dat de administratieve handelingen die ermee gepaard gaan door veel leraren als niet zinvol worden ervaren.

De drie belemmeringen samen maken dat het proces van opbrengstgericht werken aan gedrag aan kracht inboet. Dat kan nooit de bedoeling zijn, want het belang van gedragsopbrengsten wordt door vrijwel iedereen onderschreven. Daarom is het doel van dit artikel om de lezer een aantal verdiepende inzichten te bieden waarmee hij dit proces op school- en groepsniveau betekenisvol kan inrichten. Dit proces start bij het meten, wat in deel I ter sprake komt. In deel II komt het verbeteren van het gedragsonderwijs aan de orde, waarbij het schooloverzicht als ankerpunt fungeert. Dit verbeterproces wordt geïllustreerd aan de hand van een drietal casussen. Elke lezer die *less is more* als uitgangspunt kiest, en de kritische beschouwingen en keuzes deelt, kan op dezelfde manier aan de slag gaan!

---

<sup>1</sup> In dit artikel wordt met gedrag zowel *sociaal gedrag* als *leren leren* bedoeld. Sociaal gedrag gaat over de interactie met anderen, leren leren gaat over zelfsturing in taaksituaties.

# Deel I

## Betekenisvol meten

Er zijn vele manieren om gedrag te meten. Denk dan aan het invullen van screenings- of vragenlijsten, het turven van gewenste gedragingen of het inschalen van leerlingen op gedragsleerlijnen. Al deze metingen leiden tot een uitkomst. De vraag is: zijn de uitkomsten hiervan bruikbaar in het proces van opbrengstgericht werken? In het onderwijs worden opbrengsten wel steeds vaker gemeten, maar levert dit ook wat op? Het antwoord op die vraag start met een wedervraag: *wat is belangrijk?*

### Leeswijzer

Deel I start met een bespreking van *wat is belangrijk?* Daarna volgt de slag naar een betekenisvolle gedragsmeting. Betekenisvol voor de leraren, wel te verstaan, want zij zijn degenen die naar aanleiding van die meting al dan niet moeten handelen. Voor een betekenisvolle gedragsmeting worden drie richtlijnen besproken: hanteer een schaal, werk met concrete gedragsbeschrijvingen en vergelijk met een norm. Deel I wordt besloten met een kritische beschouwing van de spanning tussen betrouwbaar en betekenisvol meten (van gedrag).

## Meet wat belangrijk is

In veel scholen wordt door leraren regelmatig een gedragsvaardigheid aangewezen die als belangrijker wordt gezien om bij de leerlingen aan te leren dan andere gedragsvaardigheden. Deze voorkeur volgt vrijwel altijd uit de onderwijsvisie of uit de kenmerken van de leerlingpopulatie. Bijvoorbeeld: een school die het Daltonconcept heeft omarmd, heeft daarmee automatisch ‘gekozen’ om opbrengstgericht te werken aan de *zelfverantwoordelijkheid* van alle leerlingen; een speciale school voor leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum, kan kiezen voor *kunnen omgaan met veranderende situaties*; een school die bezocht wordt door (relatief veel) leerlingen uit gezinnen waarin de pedagogische omstandigheden niet optimaal zijn, ervaart bijvoorbeeld de noodzaak om te werken aan een gedragsvaardigheid als *kunnen omgaan met ruzie*; een school die bezocht wordt door leerlingen uit kansrijke gezinnen en die leerlingen flink uitdaagt met opdrachten die een beroep doen op hogere-orde-denkstrategieën, kan kiezen voor het vermogen om te kunnen *reflecteren*.

### Impact

Kortom: voordat een school opbrengstgericht gaat werken op gedrag, doet zij er goed aan eerst te bepalen op welke specifieke gedragsvaardigheid binnen het gehele gedragsdomein zij *impact* wil hebben. Dit impactdenken past in het denken van John Hattie.<sup>2</sup> Hij zegt dat het handelen van leraren gestuurd moet worden door een meting van dat waarop zij het verschil willen maken. Deze meting fungeert als

<sup>2</sup> Zie: Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

feedback op het handelen. Hoe beter de meting een beeld geeft van de impact, hoe krachtiger deze is. Het is dus de betekenis van de meting, de onderwijskundige meerwaarde, waar alles om draait.

### Screenen en sturen

Uit de voorgaande voorbeelden blijkt dat er telkens een gedragsvaardigheid naar voren is gehaald. De domeinen sociaal gedrag en leren leren zijn zo omvangrijk, dat het vrijwel ondoenlijk is om alle gedragsvaardigheden te meten en te betrekken in een proces van opbrengstgericht werken. Scholen die 'alles in kaart' willen brengen, ervaren al vrij snel de verwarring van de grote hoeveelheid data die ze hebben verzameld. Wat is relevant om op te sturen en wat is bijzaak? Het is dan ook goed om een onderscheid te maken tussen *screenen* en *sturen*. Screenen wil zeggen dat een brede range gedragsvaardigheden wordt nagelopen om te zien of de ontwikkeling van elke leerling goed verloopt; het is een check. Sturen doet een school op de gedragsvaardigheden waarop zij het verschil wil maken.

### Bijvangst

Een impactkeuze betekent niet dat de andere gedragsvaardigheden worden genegeerd. Enerzijds komen deze nog steeds aan bod in het gedragsonderwijs (en een school kan hierop screenen). Anderzijds leidt vrijwel elke impactkeuze ertoe dat alle omliggende gedragsvaardigheden er automatisch bij worden betrokken. Dit is te zien als 'bijvangst'. Wie op *samenwerken* een opbrengst nastreeft, stuurt indirect ook op gedragingen als leidinggeven, kunnen afwachten, voor jezelf opkomen, aardig doen etc. Menselijk gedrag kent een onnoemelijk aantal onderlinge verbindingen die elkaar wederzijds beïnvloeden. De keuze om op een specifieke gedragsvaardigheid opbrengstgericht te gaan werken sluit het stimuleren van andere gedragsvaardigheden dus niet uit.

## Kies een passend meetinstrument

Als een school heeft vastgesteld op welke gedragsvaardigheid zij een opbrengst nastreeft, kiest zij voor een instrument – dit kan onderdeel zijn van een bestaand instrument – waarmee zij dat gaat meten. Het opvallende is dat men in het onderwijs juist andersom denkt en handelt; de bestaande en beschikbare meetinstrumenten bepalen wat leraren belangrijk zouden moeten (gaan) vinden. Dat zegt ook Sir Ken Robinson: *We have a tendency to make the measurable important versus the important measurable*.<sup>3</sup> Hij stelt dat scholen toe moeten werken naar het omgekeerde: dat wat ze belangrijk vinden, moeten ze meetbaar maken. Een school die hiernaar handelt, blijft dan niet hangen in het niet beschikbaar zijn van een instrument dat (precies) meet waarop zij impact wil hebben; zij maakt desnoods het instrument zelf. Dit doet een beroep op de professionaliteit van een lerarenteam; het vraagt om kennis en een aantal proefafnames om het instrument zo te construeren dat het voldoet.<sup>4</sup> Vrijwel elk schoolteam is hiertoe in staat, soms met enige hulp van buitenaf.

### Richtlijnen voor een betekenisvolle gedragsmeting

Niet elk meetinstrument voegt evenveel betekenis toe aan het proces van opbrengstgericht werken. Er zijn een drietal richtlijnen van toepassing: hanteer een schaal, werk met concrete gedragsbeschrijvingen en vergelijk met een norm. Voor een concreet voorbeeld: zie **afbeelding 1**, opgenomen na de hiernavolgende uitleg over de drie richtlijnen.

3 Zie: Rubin, C.M. (2011). *The Global Search for Education: More Arts Please*. Via [http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu\\_9\\_b\\_932670.html](http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_9_b_932670.html).

4 De ontwikkeling van een meetinstrument wordt hier niet besproken.

## 1. Hanteer een schaal

Elke leerling haalt zijn eigen rendement, de *opbrengst*, uit het onderwijs. Deze opbrengst is altijd de resultante van zijn eigen kenmerken enerzijds, en de kenmerken van het onderwijs anderzijds. De verschillen tussen leerlingen kunnen we dus alleen maar meten met een instrument dat *meer of minder* meet. Dat doen we door gebruik te maken van een schaal die loopt van makkelijk (laag, eenvoudig) naar moeilijk (hoog, complex). Hoe kun je anders vaststellen dat een leerling onder, op of boven zijn leeftijdsniveau functioneert?

Veel meetinstrumenten die gedrag in kaart brengen zijn screeningslijsten die alleen achterstanden (uitval) meten. Een voorbeeld hiervan is *Zien!*<sup>5</sup> Met behulp van dit instrument kan een school nooit een ambitie formuleren in de trant van: *we streven ernaar dat driekwart van de leerlingen minimaal op leeftijdsniveau functioneert en een kwart van de leerlingen minimaal een jaar daarboven*. Als het de cognitieve vaardigheden van leerlingen betreft, is een dergelijke schoolambitie een vrij normale zaak. Als het gedrag betreft, lijkt dat plotseling niet het geval te zijn; er bestaan echter ook gedragsmatige voorsprongen en die mogen worden gezien!

## 2. Werk met concrete gedragsbeschrijvingen

Sommige meetinstrumenten zijn gevoelig voor een fenomeen dat wel de wet van Posthumus<sup>6</sup> wordt genoemd. Kort gezegd komt het erop neer dat een leraar zijn leerlingen beoordeelt vanuit wat hij in zijn werkomgeving als 'normaal' waarneemt. Er is dus sprake van *vereenzelviging* met de leerlingpopulatie en dat staat een objectieve beoordeling in de weg. De *SCOL*<sup>7</sup> is een meetinstrument dat hiervoor gevoelig is. Het bevat schalen die lopen van *nooit* via *zelden*, *soms* en *geregeld* naar *vaak*. Elk van deze frequentiebegrippen kan naar eigen inzicht worden ingevuld. Zo kan bijvoorbeeld een leraar in een sbo-school in zijn groep maar beperkte gedragsachterstanden zien, terwijl een leraar uit een reguliere basisschool als externe beoordelaar iets heel anders waarneemt.

Het verdient daarom de voorkeur om gedrag te meten op een schaal met concrete gedragsbeschrijvingen. Een concrete beschrijving bevat vaak een werkwoord: de leerling *kan ...*, *weet ...*, *kent ...* etc. Het *OVM*<sup>8</sup>, *Kijk!*<sup>9</sup> en *de leerlijnen van de CED-Groep*<sup>10</sup> bevatten deze concrete gedragsbeschrijvingen. Ze zijn zowel meetinstrument als leerlijn, met als gevolg dat de onderwijsdoelen er direct uit af te leiden zijn. Voor leraren (en leerlingen) zijn de concrete gedragsbeschrijvingen onmiddellijk te gebruiken in een didactisch proces dat gericht is op groei: *Waar wil ik heen? Waar sta ik nu? Wat is de volgende leerstap?*

## 3. Vergelijk met een norm

Tot slot heeft het de voorkeur om een schaal te hanteren die gekoppeld is aan een externe norm, een beschrijving van normaal gedrag op dezelfde leeftijd bij alle leerlingen in Nederland. Dit geeft namelijk aan hoe een leerling, een groep of een schoolpopulatie zich gedraagt ten opzichte van de rest van Nederland. Een norm is een referentiepunt en draagt bij aan het antwoord op de vraag: *waar sta ik en wat wil ik bereiken?* In sommige gevallen is er geen landelijke norm voorhanden, bijvoorbeeld als

5 *Zien!* is een onderdeel van ParnasSys. Zie [www.zienvooronderwijs.nl](http://www.zienvooronderwijs.nl).

6 Posthumus, K. (1940). Middelbaar onderwijs en schifting. *De Gids*, 104, 24-42. Zie ook [https://nl.wikipedia.org/wiki/Wet\\_van\\_Posthumus](https://nl.wikipedia.org/wiki/Wet_van_Posthumus).

7 Voor meer informatie over de Sociale Competentie Observatielijst, zie [www.scol.nl](http://www.scol.nl).

8 Voor meer informatie over het Ontwikkelingsvolgmodel, zie <http://www.ovmsupport.nl>.

9 Zie [www.bazalt.nl/expertise-kijk](http://www.bazalt.nl/expertise-kijk)

10 Zie [www.leerlijnen.cedgroep.nl/leerlijnen](http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/leerlijnen).

een school haar eigen meetinstrument heeft gemaakt voor een gedragsvaardigheid waarvoor geen bestaand meetinstrument beschikbaar is. Dit betekent niet dat het proces van opbrengstgericht werken stopt; het betekent alleen dat een vergelijking naar buiten toe niet mogelijk is. Aan de kracht van het instrument hoeft dit niets af te doen.

4	5	6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Probeert een ruzie op te lossen door te praten.</li> <li>• Laat een ander uitpraten bij het oplossen van een ruzie.</li> <li>• Vertoont spijt en maakt het goed met een ander.</li> <li>• Herkent of iets expres of per ongeluk is gebeurd.</li> <li>• Past manieren om rustig te blijven toe wanneer hij boos wordt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gaat bij een ruzie in op wat een ander zegt.</li> <li>• Corrigeert zijn gedrag als hij weet dat hij ongewenst gedrag vertoont.</li> <li>• Verzint een oplossing bij ruzie.</li> <li>• Benoemt welke gedragingen bij anderen boze reacties oproepen.</li> <li>• Wacht met het oplossen van een ruzie tot zijn emoties zijn bedaard.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luistert naar een medeleerling wanneer de ander een voorstel doet over een oplossing.</li> <li>• Noemt voor- en nadelen van conflicten.</li> <li>• Toont begrip voor de gevoelens van een ander bij ruzie.</li> <li>• Blijft rustig wanneer een ander boos reageert of hem beschuldigt.</li> <li>• Schat juist in wanneer hij zich beter niet met een ruzie van anderen kan bemoeien.</li> <li>• Gaat adequaat om met een meningsverschil met een volwassene (rekening houden met machtspositie, wel opkomen voor zichzelf).</li> </ul>

**Afbeelding 1:** deel van de leerlijn *omgaan met ruzie* (leerjaar 4, 5 en 6), ontwikkeld door de CED-Groep.

## Verantwoord de keuzes

Opbrengstgericht werken is niet alleen een intern proces, maar kent ook een externe kant: de verantwoording naar buiten toe, zoals naar het bestuur of de Inspectie van het Onderwijs. Deze laatste beoordeelt alleen de sociale opbrengsten van scholen die landelijk genormeerde instrumenten gebruiken.<sup>11</sup> Deze keuze maakt duidelijk dat het voldoen aan psychometrische eisen als belangrijker worden gezien dan de onderwijskundige meerwaarde. Vrijwel alle landelijk genormeerde instrumenten voldoen namelijk niet aan de hierboven genoemde richtlijnen voor een betekenisvolle gedragsmeting. De nieuwe manier van toezicht houden biedt scholen echter wel de ruimte om hun gedragsopbrengsten zichtbaar te maken en te onderbouwen. Geen enkele inspecteur kan ontkennen dat een betekenisvolle gedragsmeting niet van waarde is voor het praktijkgericht handelen van de leraren. Daarmee wordt niet gezegd dat betrouwbaar meten niet belangrijk is. Hierover zijn twee opmerkingen te maken, namelijk dat alle gedragsmetingen altijd benaderingen zijn en dat gedragsmetingen met een instrument dat aan de drie richtlijnen voldoet in veel gevallen ook betrouwbaarder te maken zijn.

<sup>11</sup> Inspectie voor het Onderwijs. (2016). *Analyse en waarderingen van opbrengsten, primair onderwijs*. Utrecht.

**Bij benadering of exact?**

Het meten van kennis en vaardigheden in het onderwijs is iets anders dan het meten van de lengte van een schroef. Het is het verschil tussen *bij benadering* en *exact*. Elke vaardigheidsmeting, dus ook als het om gedrag gaat, geeft het midden aan van een bandbreedte waarbinnen de werkelijke vaardigheid van een leerling ligt. Dat geldt bijvoorbeeld ook voor de uitslag van een Cito-toets; het is een *schatting*. Rondom elke vaardigheidsmeting in het onderwijs zit dus altijd een *discretionaire ruimte*. In werkelijkheid kan het meer of minder zijn dan wat er gemeten is. Bij gedrag is dat net zo (en zelfs nog wel meer); het is situationeel, relationeel, interactioneel en afhankelijk van de ontwikkelingsfase. Met welk instrument gedrag ook gemeten wordt, en zelfs als deze landelijk genormeerd is, dan nog werken deze factoren in elke meting door. Objectief meten is dus maar betrekkelijk en elke meting blijft dus een kwestie van 'bij benadering'.

**Betrouwbaarder meten**

De betrouwbaarheid van het meten met een niet landelijk genormeerd instrument, of met een zelf geconstrueerd instrument, kan wel betrouwbaar *der* gemaakt worden. De eerste manier betreft (een betere) overeenstemming over criteria. Bijvoorbeeld: leraren kunnen met elkaar afspreken dat een schaalniveau pas wordt beheerst als 75% van de gedragingen wordt waargenomen in een door de school gecontroleerde situatie. De tweede manier betreft een toename van het aantal beoordelaars. Als, naast de leraar, nog een tweede leraar, de leerling zelf en de ouders ook mede beoordelen, neemt de betrouwbaarheid van de meting toe. Bijkomend voordeel: een startpunt voor een (portfolio) gesprek.

Dit eerste deel laat zich als volgt samenvatten. Vrijwel elke school kent gezien haar leerlingpopulatie wel een gedragsvaardigheid die als belangrijker wordt gezien om te ontwikkelen dan andere gedragsvaardigheden. Deze voorkeur komt voort uit de onderwijsvisie of uit de leerlingkenmerken. Een school kan besluiten om hierop schoolambities te formuleren. Om het proces van opbrengstgericht werken aan deze gedragsvaardigheid voor leraren betekenisvol in te richten, wordt er een instrument gehanteerd dat voldoet aan de richtlijnen voor een betekenisvolle gedragsmeting: hanteer een schaal, werk met concrete gedragsbeschrijvingen en vergelijk met een norm. Een meetinstrument dat waarde toevoegt aan het sturen op een bepaalde gedragsvaardigheid is veruit te prefereren boven een instrument dat aan alle psychometrische eisen voldoet, maar dat daaraan weinig toevoegt.



# Deel II

## Van meten naar verbeteren

Na een betekenisvolle gedragsmeting volgt een verbeterproces. De eerste stap hierin betreft het stellen van de schoolambities. Deze zijn voorwaardelijk aan het richten van het onderwijs. Dat richten houdt in dat los(ser) van elkaar staande afspraken over het sociale klimaat, stimulering van gewenst gedrag, het gebruik van methodes, het uitvoeren van projecten etc. anders worden ingezet om de schoolambities te bereiken. Het gedragsonderwijs komt dus in een fase van herstructurering terecht. Dit moet leiden tot meer samenhang en meer kracht.

### Leeswijzer

Het proces van meten naar verbeteren wordt in deel II uitgewerkt. Als eerste wordt het meetinstrument besproken dat voor de drie casussen<sup>12</sup> is gebruikt. Daarna wordt het proces van opbrengstgericht werken aan gedrag vanuit een specifieke denk- en werkwijze ingevuld en aan de hand van beschrijvingen en afbeeldingen uit een van de drie casussen geïllustreerd. Dit deel wordt besloten met de andere twee casussen.

### Werk cyclisch aan wat belangrijk is

Opbrengstgericht werken is een cyclisch proces en veel scholen zijn bezig om dit te implementeren of hebben dat op de cognitieve domeinen al gedaan. Ze doorlopen in dat proces meestal een aantal stappen die gelijkenis vertonen met bestaande verbetercycli zoals PDCA/PDSA<sup>13</sup>. De cyclus is een ruggengraat, de inhoud is daarmee nog niet bepaald. Voor de inhoudelijke vormgeving van de cyclus wordt in dit artikel aangehaakt bij een tweetal overeenkomstige denk- en werkwijzen die uit twee gegevensbronnen voortkomen. Ten eerste: een reeks publicaties voor het po, het sbo en het (v)so onder de naam *Duiden en Doen*<sup>14</sup>, geschreven door Chris Struiksmā. Ten tweede: een aantal publicaties behorende bij *Opbrengstgericht Passend Onderwijs*<sup>15</sup>, geschreven door Wijnand Gijzen en Menno van Hasselt. De relevante uitgangspunten uit beide denk- en werkwijzen zijn: *van school naar groep naar leerling, van eind naar begin en de middenmoot als vertrekpunt*. Op de achtergrond zijn ze duidelijk aanwezig en herkenbaar.

12 De casussen zijn aan de praktijk ontleend en zo aangepast dat ze voldoende illustratieve waarde hebben.

13 Plan-Do-Check-Act of Plan-Do-Study-Act, de kwaliteitsverbetercyclus van Edwards Deming.

14 *Duiden en Doen* is door Chris Struiksmā geschreven in opdracht van de (toenmalige) Stichting Projecten Speciaal Onderwijs, het SBOwerkverband ([www.sbowerkverband.nl](http://www.sbowerkverband.nl)) en de CED-Groep ([www.cedgroep.nl](http://www.cedgroep.nl)).

15 Zie [www.masterclassopo.nl](http://www.masterclassopo.nl) voor meer informatie.

## Toelichting op de leerlijnen van de CED-Groep

In alle casussen is gebruikgemaakt van de leerlijnen voor *sociaal gedrag* en *leren leren* van de CED-Groep, die gratis te downloaden zijn.<sup>16</sup> Elke leerlijn voldoet aan de drie richtlijnen voor een betekenisvolle gedragsmeting die in deel I zijn besproken: hanteer een schaal, werk met concrete gedragsbeschrijvingen en vergelijk met een norm. Er zijn twaalf leerlijnen voor sociaal gedrag en leren leren voorhanden (voor elk domein zijn het er zes). In **afbeelding 1** is een deel van de leerlijn *omgaan met ruzie* afgedrukt. Deze loopt van groep 1 tot en met groep 8. Per leerjaar is het gedrag beschreven dat normaliter van de leerlingen eind van het leerjaar verwacht mag worden. Het gaat hier om een theoretische norm, gebaseerd op literatuuronderzoek en uitgebreide praktijktoetsing. Een niveau in de leerlijn wordt als beheerst gezien als 75% van het gedrag door een leerling wordt toegepast in een door de school gecontroleerde situatie.

### 1. Verzamel data

Een gedragsmeting met een van de leerlijnen van de CED-Groep vindt bij voorkeur plaats rondom de zomervakantie. Dit meetmoment past het beste bij de opzet van de leerlijnen (omdat die namelijk aangeven wat aan het einde van een schooljaar beheerst zou moeten zijn, waardoor een goede vergelijking mogelijk is). Voor de meting is ongeveer een half uur nodig. Dit kan prima tijdens een teambijeenkomst worden georganiseerd. Elke leraar bepaalt in die tijd voor elke leerling wat het hoogste niveau van beheersing is. Hierbij kan een verschil naar voren komen tussen aanbod en opbrengst. Bijvoorbeeld: een leerling in groep 5 kan qua beheersing het niveau van groep 4 hebben bereikt. Evengoed zou een andere leerling in diezelfde groep het niveau van groep 6 kunnen beheersen.

### Groepsoverzicht

De aantallen leerlingen per niveau worden in een groepsoverzicht genoteerd. De schaalwaarden <1 en >8 zijn aan de leerlijn toegevoegd om tegemoet te komen aan leerlingen die nog niet het niveau van groep 1 beheersen, respectievelijk die boven het niveau van groep 8 uitstijgen.

Groep: 5a		Leraar: Jacqueline			Leerlijn: omgaan met ruzie				
< 1	1	2	3	4	5	6	7	8	>8
		I	II	III III	III III III	II			

Afbeelding 2: voorbeeld van een groepsoverzicht met gedragsopbrengsten in groep 5a.

### Tips

1. Zet de leerlingen in een combinatiegroep niet in één groepsoverzicht, maar sorteer ze per leerjaar uit over twee groepsoverzichten. Hiermee wordt voorkomen dat leerlingen met verkeerde leerjaren worden vergeleken.
2. Bij de eerste meting zullen leraren opmerken dat ze nog niet eerder door deze 'bril' naar leerlingen hebben gekeken, waardoor ze soms schattend, of een enkele keer intuïtief, te werk gaan. Vertrouw

<sup>16</sup> Zie [www.leerlijnen.cedgroep.nl/leerlijnen](http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/leerlijnen) voor het downloaden van de leerlijnen. De leerlijnen worden aangeleverd in MS Word, zodat het mogelijk wordt ze eventueel schoolspecifiek in te vullen.

op de corrigerende werking van de concrete gedragsbeschrijvingen en de externe norm. Naarmate er vaker metingen worden gedaan, en zeker als de leerlijn zelf als ruggengraat van het onderwijs gaat dienen, wordt er steeds professioneler ingeschaald.

- Hou er rekening mee dat leraren hun leerlingen soms te hoog en soms te laag inschalen. Ga ervan uit dat het zich wel uitmiddelt als de opbrengsten uit alle groepsoverzichten in één schooloverzicht staan.
- Zorg ervoor dat zoveel mogelijk leerlingen in de dataverzameling zijn betrokken; een volledig schooloverzicht heeft meer zeggingskracht dan een waarin groepen of leerjaren ontbreken.
- Split de gedragsvaardigheden in een niveau niet op, want dan wordt het meetproces te gedetailleerd en leidt het tot een versnippering in het denken en handelen.

### Het schooloverzicht

Alle groepsoverzichten worden in één tabel geplaatst: het schooloverzicht. Op de verticale as staan de niveaus van de leerlijn, de horizontale as bevat of de groepen of de leerjaren. Deze keuze voor wat op de horizontale as komt te staan beïnvloedt de volgende stap: de dataduiding. Het voordeel van het weergeven van de afzonderlijke groepen is dat leraren meer zicht krijgen op wat de opbrengsten voor hun eigen handelen kunnen betekenen. Samenvoeging tot een leerjaar heeft als voordeel dat de duiding zich hoofdzakelijk beperkt tot het schoolniveau. Dit komt het denken van school naar groep naar leerling ten goede. In **afbeelding 3** worden daarom de leerjaren weergegeven.

		leerjaar - Reflectie op werk								
		0	1	2	3	4	5	6	7	8
opbrengst	> 8									1
	8								1	9
	7						6	4	36	6
	6					2	5	18	6	7
	5				7	9	22	15		4
	4				22	16	10	5		
	3		1	11	20	8	5			1
	2		9	37	1	2	2			
	1		44	1						
	< 1		13							
totalen		67	49	50	37	50	42	43	28	

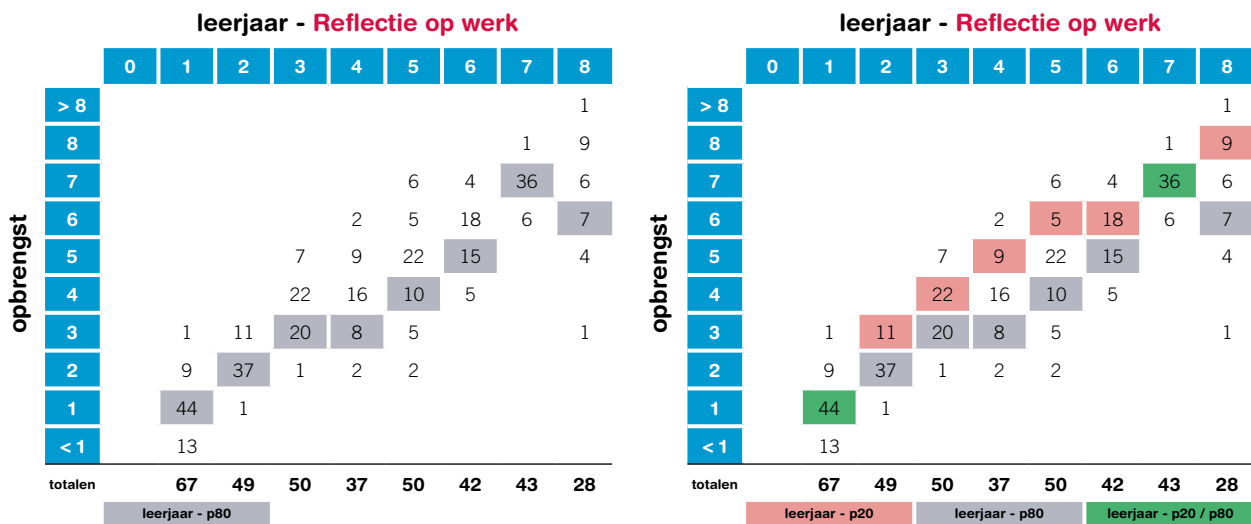
Afbeelding 3: schooloverzicht met de opbrengstdata per leerjaar (casus 1).

## Casus 1

Deze basisschool wordt bezocht door relatief veel leerlingen uit kansrijke gezinssituaties. Een klacht van leraren is dat leerlingen weinig zelfstandig gedrag vertonen in taaksituaties. Het idee leeft dat leerlingen inactief zijn geworden door een onderwijsaanbod dat te weinig uitdagingen kent, maar ook doordat leraren te weinig actief bezig zijn om leerlingen op hun eigen werkproces te laten reflecteren. Het team besluit om die laatste gedragsvaardigheid in kaart te brengen, mede ook omdat men het vermoeden heeft dat er op dit punt onbenut potentieel zit.

## 2. Duid data

Na de dataverzameling volgt de fase waarin de opbrengstgegevens worden geduid en geanalyseerd. De wolk (van linksonder naar rechtsboven) in **afbeelding 3** zegt met het blote oog wel iets, maar biedt toch te weinig (visuele) houvast. Er ontbreken ankerpunten. In **afbeelding 4a** wordt het eerste ankerpunt zichtbaar gemaakt: met een grijze kleur wordt het niveau getoond dat door minstens 80% van de leerlingen in een leerjaar is bereikt. Dit wordt de p80 genoemd. **Afbeelding 4b** toont het tweede ankerpunt: met een roze kleur wordt de p20 weergegeven, het minimale niveau dat door de sterkste 20% van de leerlingen in een leerjaar is bereikt. Indien de p20 en de p80 in een leerjaar in hetzelfde niveau vallen, wordt de kleur groen gebruikt. De twee trappetjes laten duidelijk zien dat de opbrengsten in de afzonderlijke leerjaren, zoals altijd het geval is, van elkaar verschillen.

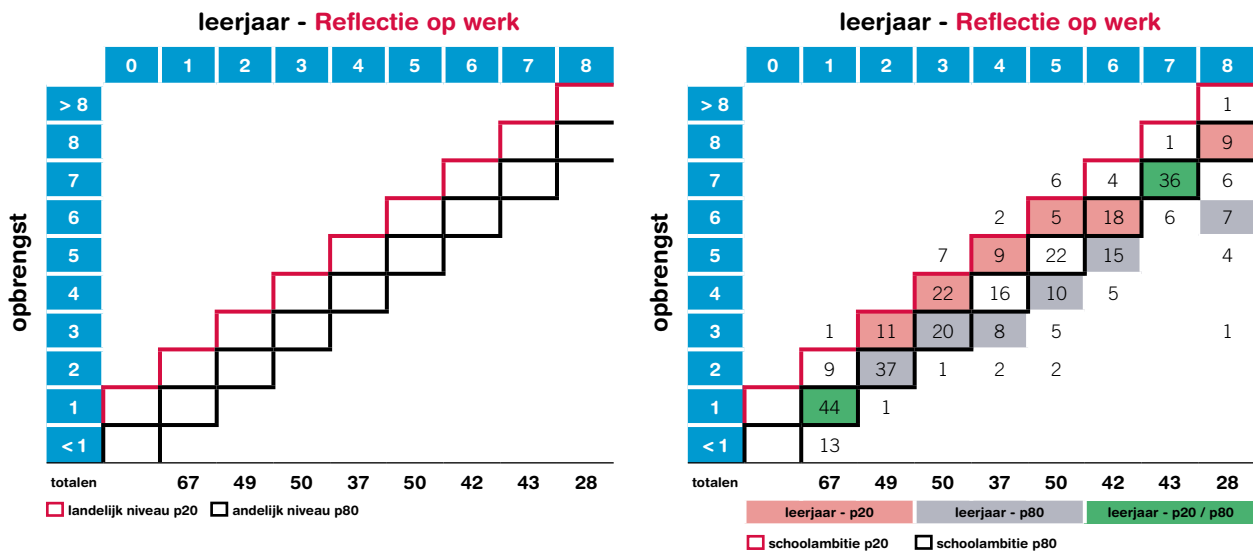


**Afbeelding 4a:** schooloverzicht met opbrengstdata en de leerjaaropbrengst voor de p80 (casus 1). **Afbeelding 4b:** schooloverzicht met opbrengstdata en de leerjaaropbrengsten voor de p20 en de p80 (casus 1).

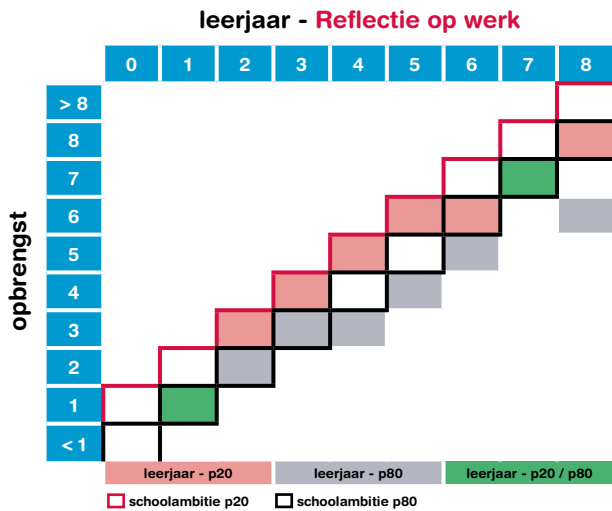
### Vergelijken

In beide schooloverzichten zijn geen landelijke niveaus getoond. Deze zijn echter wel nodig om te kunnen vergelijken. De leerlijnen van de CED-Groep zijn zo geconstrueerd dat het gedrag dat in een bepaald niveau is beschreven, ook daadwerkelijk door ongeveer driekwart van de leerlingen in dat leerjaar bereikt zou moeten zijn. Dit niveau laat zich dus goed vergelijken met de p80 in een leerjaar<sup>17</sup>. Het landelijke niveau voor de p20 is niet door de CED-Groep bepaald. Het is echter logisch om deze één niveau hoger dan het landelijke niveau voor de p80 te plaatsen, aangezien vrijwel alle menselijke vaardigheden een spreiding vertonen. In **afbeelding 5a** worden de landelijke niveaus voor de p20 en de p80 getoond door respectievelijk de rode en zwarte kaders. In **afbeelding 5b** zijn hieraan tevens de leerjaaropbrengsten voor de p20 en de p80 toegevoegd. **Afbeelding 5c** laat een schooloverzicht zien waar de data uit zijn verwijderd, waardoor het onmogelijk is geworden om individuele leerlingen (nog enigszins) te herkennen.

<sup>17</sup> Het verschil tussen de driekwart-norm en de hier gestelde 80%-norm is slechts 5%. In een klas van 25 leerlingen betreft dit 1 leerling. Mede gezien de grofheid van de meetschaal in 10 niveaus, zal de gelijkstelling van de driekwart-norm aan de 80%-norm niet tot noemenswaardige interpretatieverschillen leiden.



Afbeelding 5a: schooloverzicht met de landelijke niveaus voor de p20 en de p80 (casus 1). Afbeelding 5b: schooloverzicht met de landelijke niveaus voor de p20 en de p80, de opbrengstdata en de leerjaaropbrengsten voor de p20 en de p80 (casus 1).



Afbeelding 5c: schooloverzicht zonder opbrengstdata met de landelijke niveaus voor de p20 en de p80 en de leerjaaropbrengsten voor de p20 en de p80 (casus 1).

## Vervolg casus 1

Dit is de eerste keer dat een dergelijke gedragsmeting in de school plaatsvindt en het team vergelijkt de opbrengstdata dan ook met de landelijke niveaus (de p80 op leerjaarniveau, de p20 één niveau daarboven). Men ziet dat voor zowel de p20 als de p80 vier van de acht leerjaren op de landelijke niveaus liggen en hetzelfde aantal eronder. Voor het team bevestigt het schooloverzicht dat men te weinig het reflectief vermogen van leerlingen aanspreekt dat noodzakelijk is voor een zelfstandige taaksturing.

**Tips**

1. Kies de landelijke niveaus waarmee de opbrengsten worden vergeleken op basis van het meetmoment. Als er na de zomervakantie wordt gemeten, zet de data dan af tegen de landelijke niveaus van het voorgaande leerjaar. Vindt de meting halverwege het schooljaar plaats, zet de data dan af tegen de landelijke niveaus van het huidige leerjaar en hou bij de analyse rekening met het feit dat er nog een halfjaar leertijd is te gaan.
2. Denk overstijgend en wordt niet afgeleid door leerjaar- of groepsverschillen; die zullen er namelijk altijd zijn. Het uitgangspunt is dat als de helft of meer van het aantal leerjaren (of groepen) op de p20 of de p80 onder de landelijke niveaus (of de schoolambities) scoort, dit een indicatie is dat het gedragsonderwijs op schoolniveau moet worden geïntensiveerd of gecontinueerd. Het beleid dat hieruit volgt betreft alle leerjaren (groepen), ongeacht of hierin hogere of lagere opbrengsten zijn behaald.

**3. Stel doelen**

Schoolteams die voor de eerste keer een schooloverzicht maken, vergelijken zich met de landelijke niveaus. Het gespreksonderwerp bij de duiding van de data richt zich eerst op de vraag: *welke schoolambities stellen wij vast, of zijn wij tevreden (en gaan we door met wat we deden)?* Terzijde: opbrengstgericht werken betekent niet dat het altijd maar beter of hoger moet. Als de schoolambities zijn bereikt, kunnen successen worden gevierd en kan de aandacht naar een andere gedragsvaardigheid of naar een ander vak- of vormingsgebied verschuiven. Schoolambities kunnen zich hoger, lager of gelijk aan de landelijke niveaus bevinden. Bij de vaststelling spelen een reeks overwegingen een rol, waaronder de populatiekenmerken, de schoolvisie, de kwaliteit van het gedragsonderwijs etc. Ook kan er een keuze worden gemaakt wat betreft het aantal schoolambities. In een (zeer) kleine school kan het om praktische redenen wenselijk zijn om alleen een schoolambitie voor de p80 vast te stellen. Schoolteams die de schoolambities al hebben vastgesteld, vergelijken hun opbrengsten natuurlijk daarmee.

**Vervolg casus 1**

Het team van de basisschool kiest ervoor om de schoolambities op de landelijke niveaus te zetten. In de toekomst, zo is de verwachting, zouden deze ambities omhoog kunnen gezien de kenmerken van de leerlingpopulatie. Omdat de eerste stap het maken van schoolbeleid betreft, zullen er geen groepen zijn waarop specifieke interventies worden geformuleerd.

**4. Maak beleid**

Als de schoolambities zijn vastgesteld, is de fase van beleidsvorming aangebroken. Het liefst worden de ins en outs hiervan beknopt beschreven in een onderwijsplan dat teambreed wordt gedragen. Uitgangspunt is dat gedragsonderwijs vanuit een visie wordt gestuurd en passend is gemaakt op de leerlingpopulatie. Een visie is bijvoorbeeld opgehangen aan de competenties die behoren tot het sociaal-emotioneel leren: de ik-, jij- en wij-competenties<sup>18</sup>. Het gedragsonderwijs steekt specifiek in op de gedragsvaardigheid waarvoor de school opbrengstambities heeft geformuleerd.

18 Zie: Overveld, K. van (2017). SE. *Sociaal-emotioneel leren als basis*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Om dit te bereiken wordt als eerste gekeken naar de leerlijn, de ruggengraat van het aanbod. Als de schoolambities voorschrijven dat een bepaald gedragsniveau aan het einde van een leerjaar moet zijn bereikt, moet het betreffende niveau natuurlijk wel worden aangeboden, ingeoeft en geautomatiseerd.

### Samenhang

Gedragsonderwijs bestaat grofweg uit twee hoofdelementen. Het eerste element betreft de overbrenging van de gedragsverwachtingen in woord en beeld. Deze komen terug in de school- en groepsregels (in leerlingtaal) of zijn zichtbaar in een leerlingportfolio. Het tweede element betreft het aanleren van gedrag. Enerzijds gebeurt dit via lessen; dit zijn geïsoleerde situaties waarin gedragsvaardigheden worden besproken en aangeleerd. Anderzijds gebeurt dit door de uitvoering van een doordacht pedagogisch klimaat. Dit omvat een pakket aan maatregelen dat bedoeld is om gewenste gedragingen uit te lokken, te vergroten en te bekrachtigen, en ongewenste gedragingen te voorkomen, uit te laten doven en te sanctioneren. Onderdelen van het pedagogisch klimaat zijn onder andere: het (geprotocolleerd) pedagogisch handelen van leraren, het teambreed tonen van voorbeeldgedrag, het betrekken van leerlingen op hun eigen gedragsvorderingen, de inrichting van het schoolgebouw en de wijze waarop ouderbetrokkenheid is vormgegeven.

## Vervolg casus 1

Op deze school had men al eerder besloten om volgens het *IPC-concept*<sup>1</sup> te gaan werken. Deze thematische onderwijsvorm maakt dat leerlingen veel actiever aan het onderwijs gaan deelnemen; ze gaan van het 'consumeren' van leerstof naar het creëren van nieuwe kennis. Het schoolteam besluit om de reflectievaardigheden van de leerlingen als doelen (afkomstig uit de leerlijn) in het project op te nemen en hier minimaal eens per twee weken met de leerlingen in de groep op te reflecteren. Een leerteam van leraren zal een reeks standaardvragen opstellen waar hun collega's gebruik van kunnen maken.

.....  
1 IPC staat voor International Primary Curriculum. Zie [www.ipc-nederland.nl](http://www.ipc-nederland.nl).

### 5. Voer uit

Gedragsonderwijs is onlosmakelijk verbonden met een continu proces van professionalisering van de uitvoerders: de leraren. Niet in de laatste plaats vanwege de regulering van de eigen emoties als reactie op de gedragingen van leerlingen; impliciete gedachten, gevoelens en handelingen moeten expliciet worden gemaakt om tot verbetering te komen. Letterlijk wordt hiermee invulling gegeven aan 'de leraar als professionele opvoeder'. Gezien de complexiteit van gedrag in algemene zin, van gedragsdidactiek in het bijzonder en de intensiteit van de professionalisering die ermee gemoeid gaat, is het advies om hierbij de nodige expertise in huis te halen, dan wel om het zelf te organiseren en om regelmatig feedback van leerlingen en ouders te vragen. Alleen dan zal gedragsonderwijs kwalitatief tot een hoger niveau gebracht kunnen worden.

## Redeneer van school naar groep naar leerling

Onderwijs wordt niet aan individuen gegeven, maar aan groepen individuen. Ten eerste is een groepswijze aanpak voor een leraar veel beter te behappen dan een set individuele aanpakken. Ten tweede leren leerlingen hierdoor ook van en met elkaar. Er is dus geen enkele noodzaak om (gedrags)onderwijs op individuele leest te schoeien. Redeneer daarom van school naar groep naar leerling. Het schooloverzicht is daarbij het ankerpunt. Aan de hand hiervan kan er bekeken worden of het gedragsonderwijs in eerste instantie voor alle leerlingen moet worden versterkt of gecontinueerd. Daarna wordt er naar de groepen gekeken; binnen een school zullen er altijd sterkere of zwakkere zijn. Op een groep kan het gedragsonderwijs nog verder passend worden gemaakt door middel van een groepsinterventie. Meestal betreft dit een intensivering van het schoolaanbod (vastgelegd in het onderwijsplan). Tot slot zullen er altijd nog bijzondere leerlingen overblijven. Om op hun onderwijsbehoeften in te spelen, al dan niet in samenwerking met zorgpartners, worden er specifieke maatregelen genomen. Met het redeneren en handelen vanuit de school naar de groep naar de leerling worden ook onnodige administratieve handelingen voorkomen.

### Schrap in data

Niet zelden heeft de wens om alle leerlingen te willen volgen op een reeks van gedragsvaardigheden geleid tot een databrij. Meer data leidt niet automatisch tot meer begrip, eerder tot meer verwarring. Wie de administratieve last wil verminderen, kan maar het beste keuzes maken. Eerder werd besproken dat er een verschil is tussen sturen en screenen. Dit is een basis om de huidige dataverzameling (met alle meetinstrumenten) eens kritisch te beschouwen door deze in drie groepen in te delen. De eerste groep betreft sturingsdata, die noodzakelijk zijn in het proces van opbrengstgericht werken aan de gedragsvaardigheid waarop de school impact wil hebben. Dit is een zeer beperkte dataset. De tweede groep data is groter; het zijn de screeningsgegevens die relevant worden geacht, bijvoorbeeld omdat ze op belangrijke punten een beeld geven van de ontwikkeling van een leerling, of omdat ze aan ouders worden gerapporteerd. De derde groep data zijn irrelevante data. Dit zijn gegevens waar geen waarde aan wordt toegekend, die niets toevoegen aan wat een leraar al weet of waar nauwelijks iets mee wordt gedaan. Het advies over deze laatste dataset zal duidelijk zijn: schrappen.

## Vervolg casus 1

Het gedragsonderwijs in de school spitst zich toe op de reflectievaardigheden van leerlingen in taaksituaties. Deze taaksituaties worden gevoed door de activiteiten vanuit het IPC-project. De professionalisering van de leraren vindt dan ook gecombineerd plaats en betreft zowel de wijze waarop de thema's inhoudelijk worden vormgegeven als ook de stimulering van het reflectievermogen van de leerlingen. Door een externe adviseur worden ook de leraren in leersituaties geplaatst waarin reflectie de kern vormt. Hierdoor wordt de dubbele binding met leren zichtbaar; een leraar leert door middel van reflectie de leerlingen te reflecteren. Het leerteam dat de standaard reflectievragen voor de leraren opstelt, zal ook een kijkwijzer maken die gebruikt kan worden bij intercollegiale consultaties.



Deel II ging over het cyclische proces van opbrengstgericht werken vanuit een specifieke denk- en werkwijze. Het schooloverzicht vormt het ankerpunt van een teambreed gesprek over de versterking of continuering van het gedragsonderwijs op school- en groepsniveau. Goed gedragsonderwijs impliceert een continu proces van professionalisering, zodat er invulling wordt gegeven aan 'de leraar als professionele opvoeder'. Door te redeneren en te handelen van school naar groep naar leerling en door kritische keuzes te maken wat betreft de verzameling van gedragsdata, kan de hoeveelheid administratieve handelingen worden beperkt.

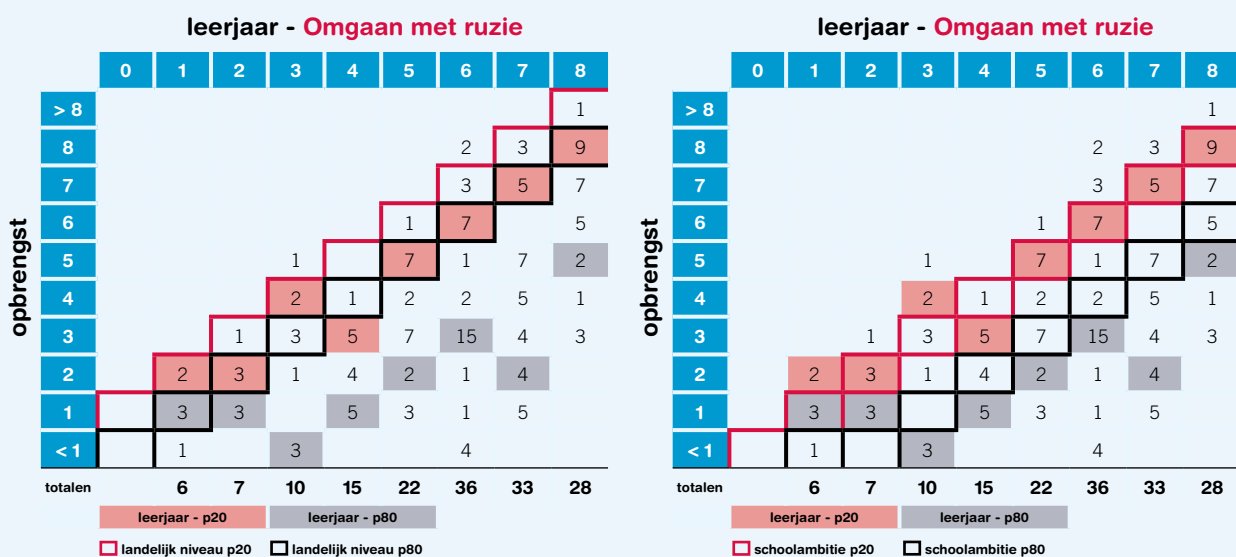
## Casus 2

Het team van deze sbo-school signaleert dat er relatief veel leerlingen op school in conflictsituaties belanden en deze ook moeizaam op kunnen lossen. Men kiest ervoor om een schooloverzicht te maken met behulp van de CED-leerlijn *omgaan met ruzie*. Afbeelding 6a laat zien hoe de school ervoor staat, zichzelf vergelijkend met de landelijke niveaus. De conclusie is dat leerlingen in gedragsmatig opzicht, net als wat hun leervorderingen betreft, een achterstand in hun ontwikkeling vertonen. Deze achterstand wordt grotendeels bepaald door de kenmerken van de leerlingen, zoals intelligentie en de aanwezigheid van leer- en ontwikkelingsstoornissen.

Het schoolteam besluit om eigen schoolambities voor *omgaan met ruzie* vast te stellen. Men wil, net als voor andere gedragsvaardigheden, dat minstens 80% van de leerlingen aan het einde van groep 8 het niveau van groep 6 behaalt, en dat minstens 20% van de leerlingen op leeftijdsniveau functioneert. In afbeelding 6b is zichtbaar dat deze ambities uitdagend, realistisch en passend zijn. Het schooloverzicht laat ook zien dat de p20 in 7 van de 8 leerjaren op of boven de ambitie ligt. Voor de p80 geldt dat voor 2 van de 8 leerjaren. Het gedragsonderwijs zal zich dus in eerste instantie moeten richten op een versterking van de basis.

Er gebeurt al veel in de school als het gaat om het voorkomen en reguleren van gedrag, maar voor veel teamleden geldt dat ze waarnemen dat hun eigen pedagogisch handelen verschilt van dat van hun collega's. Het besluit wordt genomen om hier eenheid in aan te brengen. Dat proces start met de doelen uit de leerlijnen voor sociaal gedrag, waaronder die voor *omgaan met ruzie*, die voor elk leerjaar beschikbaar zijn.

Een werkgroep zal de leerlijnen specifiek afstemmen op de schoolsituatie. Ze zullen ook worden vertaald naar leerlingtaal, voorzien van symbolen en op posters worden afgedrukt die in de klassen worden opgehangen. Een tweede werkgroep zal zich richten op een set richtlijnen voor het pedagogisch handelen waarmee op dezelfde wijze gewenst gedrag wordt gestimuleerd en ongewenst gedrag wordt genegeerd of gesanctioneerd. Deze werkgroep zal ook een professionaliseringsplan opstellen.



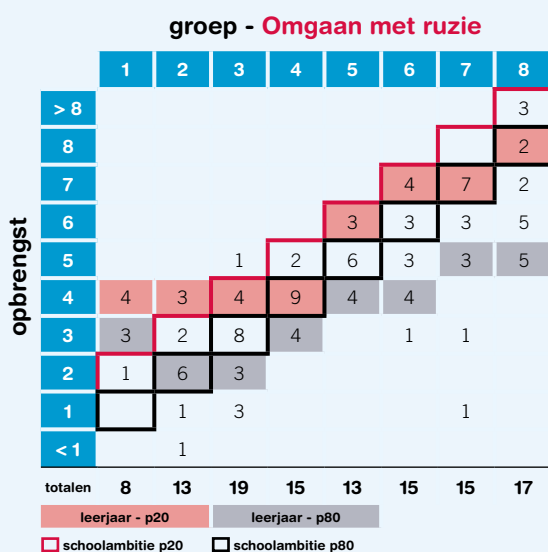
**Afbeelding 6a:** schooloverzicht met de landelijke niveaus voor de p20 en de p80, de opbrengstdata en de leerjaaropbrengsten voor de p20 en de p80 (casus 2). **Afbeelding 6b:** schooloverzicht met de schoolambities voor de p20 en de p80, de opbrengstdata en de leerjaaropbrengsten voor de p20 en de p80 (casus 2).

## Casus 3

Deze Dalton-basisschool wordt vrijwel uitsluitend bezocht door leerlingen uit kansarme gezinnen. Enige jaren geleden is er onder begeleiding van een extern adviseur gestart met het versterken van een breed spectrum aan gedragsvaardigheden. De wens hiertoe kwam voort uit het grote aantal gedragsmoeilijkheden en sociale conflicten onder leerlingen die door de leraren werden ervaren. Om het gedragsonderwijs passend te maken op de leerlingpopulatie is het standaard intensiever van aard in vergelijking met een basisschool met een leerlingpopulatie die als ‘gemiddeld’ is te typeren.

Het gedragsonderwijs in de school is gestoeld op de uitgangspunten van *Dalton*<sup>19</sup> en *SWPBS*<sup>20</sup>. Alle leraren handelen volgens vaste procedures wat betreft het stimuleren van gewenst gedrag en het negeren of sanctioneren van ongewenst gedrag. Voor de leerlingen voor wie de gedragsvaardigheden te hoog gegrepen zijn, waaronder de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum, wordt ‘Geef me de vijf’<sup>21</sup> ingezet.

Tijdens een teambijeenkomst besluit de schoolleider om een van de gedragsvaardigheden met het team in kaart te brengen. Men kiest voor de CED-leerlijn *omgaan met ruzie* omdat het aantal gedragsmoeilijkheden en sociale conflicten onder leerlingen de aanleiding was om te starten met een schoolbrede verbetering van het gedragsonderwijs. Uit de gedragsmeting (**afbeelding 7**) blijkt dat de opbrengsten behoorlijk gespreid zijn. De schoolambitie voor de p20 wordt in 5 van de 8 groepen behaald; het landelijke niveau op schoolniveau (!) is daarmee bereikt. De schoolambitie voor de p80 wordt in 1 van de 8 groepen behaald. In de basis is dus nog winst te boeken. Met name in de hogere leerjaren is het effect van het ingezette beleid nog onvoldoende zichtbaar. Het team concludeert dat het gedragsonderwijs in zijn huidige vorm gecontinueerd en bestendig moet worden en dat groepsgerichte interventies het komende schooljaar niet nodig zijn, omdat men in de praktijk ziet dat vrijwel alle leerlingen zich nog ‘in de lift naar boven’ bevinden. De schoolleider vermeldt in de schoolgids dat het streven zal zijn om met 80% van de leerlingen qua sociaal gedrag tenminste op leeftijdsniveau uit te stromen (en met 20% van de leerlingen op een hoger niveau).



Afbeelding 7: schooloverzicht met de schoolambities voor de p20 en de p80, de opbrengstdata en de groepsopbrengsten voor de p20 en de p80 (casus 3).

19 Zie [www.dalton.nl](http://www.dalton.nl).

20 SWPBS staat voor Schoolwide Positive Behavior Support. Zie [www.swpbs.nl](http://www.swpbs.nl).

21 Zie [www.geefmede5.nl](http://www.geefmede5.nl).

# Uitleiding

De woorden ‘behapbaar’ en ‘betekenisvol’ die in het artikel een paar keer zijn genoemd, fungeren als toetsstenen voor de inrichting van het onderwijs. Ze hebben geen betrekking op de leerlingen, maar op de leraren. Alles wat voor hen geen betekenis heeft voor het dagelijks handelen, verliest aan kracht. Alles wat tot versnippering leidt – lees: minder behapbaar is – leidt tot minder grip. Het huidige tijdsgewricht met al zijn maatschappelijke veranderingen vraagt om leraren die stevig in het opvoedproces staan.

Scholen die geen heldere gedragsambities hebben geformuleerd, creëren een situatie van doelloosheid. Het gedragsonderwijs kan dan alle kanten op schieten: er wordt ad hoc gehandeld, de samenhang ontbreekt, administratieve handelingen verworden tot tredmolens. Een school die de voorwaarden wil scheppen voor leraren om stevig in het opvoedproces te kunnen staan, zal heldere keuzes moeten maken.

In dit artikel zijn deze keuzes beschreven. Althans, voor wat betreft de cyclus van opbrengstgericht werken aan gedrag zijn hier de kaders geschetst waarbinnen het gedragsonderwijs gestalte kan krijgen. Over de concrete invulling is op hoofdlijnen het een en ander geschreven, in de wetenschap dat er over dit onderwerp voldoende literatuur en praktijkkennis aanwezig is. Het komt aan op het aanbrengen van focus, samenhang en uitvoering.

Wijnand Gijzen  
Azahara van Bergen  
Sandra Koot

1 februari 2018

# Colofon

Dit is een artikel in het kader van de denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs. Alle publicaties over deze denk- en werkwijze zijn gratis te downloaden via [www.masterclassopo.nl](http://www.masterclassopo.nl).

**Deze publicatie kan, mits integraal, vrij en ongelimiteerd worden verspreid via welk medium dan ook.**

## Auteur

**Wijnand Gijzen**, zelfstandig onderwijsadviseur

Website: [www.wijnandgijzen.nl](http://www.wijnandgijzen.nl)

Twitter: @WijnandGijzen

LinkedIn: [Wijnand Gijzen](https://www.linkedin.com/in/WijnandGijzen)

**Azahara van Bergen MSc**, schoolpsycholoog NIP en onderwijsadviseur

Website: [www.hco.nl](http://www.hco.nl)

**Sandra Koot**, zelfstandig onderwijsadviseur

Website: [www.educote.nl](http://www.educote.nl)

## Inhoudelijke feedback (alfabetisch):

**Peter Derks**, zelfstandig intern begeleider en coach, [www.peterderks.nl](http://www.peterderks.nl)

**Menno van Hasselt**, zelfstandig onderwijsadviseur, [www.mennovanhasselt.nl](http://www.mennovanhasselt.nl)

## Tekstredactie

**Kitty Brussaard**, BusiText, [www.busitext.nl](http://www.busitext.nl)

## Grafische vormgeving

**Petra Gijzen**, Swirl, LinkedIn: [Petra Gijzen](https://www.linkedin.com/in/PetraGijzen)



Masterclass Opbrengstgericht Passend Onderwijs