

Op onderzoek gebaseerde programma's voor de preventie en oplossing van disciplineproblemen*

[Discussie en beleidsaanbevelingen]

DISCUSSIE

Beperkingen

Op het eerste gezicht is het aantal keren dat een programma door een organisatie wordt gekozen, een goede indicator van de kwaliteit ervan. Deze observatie moet echter met enige terughoudendheid worden geïnterpreteerd. *Sharing for Success*, bijvoorbeeld, evalueerde lokale en landelijke programma's die ontwikkeld of geïmplementeerd werden in de Amerikaanse staat New York. Sommige organisaties en onderzoekers richtten een verzoek aan de programmaontwikkelaars om materialen te evalueren, maar anderen deden dat niet. Andere organisaties en onderzoekers evalueerden klasmanagement- en disciplineprogramma's binnen een veel bredere context van schoolhervormingen en schoolprestaties. Deze evaluaties zijn niet meegenomen in deze bijdrage omdat ze de nadruk legden op verschillende uitkomsten buiten de reikwijdte van de bijdrage (bijv. Slavin & Fashola, 1998). Bovendien speelt de financiering een rol in de evaluatie van bepaalde programma's. Programma's die door landelijke instituten worden gefinancierd hebben een grotere kans om geëvalueerd te worden en landelijk te worden verspreid. In verschillende gevallen werd de leeftijdsgroep van de deelnemers uitgebreid (van kleuterschool t/m derde klas basisschool tot de hele basisschool) en werd het programma aangepast, maar is er geen onderzoek gedaan of afgerond naar de toegevoegde schoolniveaus. Programma's die een aantal jaren geleden niet voldeden aan het criterium van een organisatie dat ze "breed ingezet" moesten zijn, zouden dat criterium in de toekomst wel kunnen halen. Als een programma dus niet geselecteerd was door een organisatie ten tijde van de publicatie van deze bijdrage, duidt dit er niet noodzakelijk op dat het programma in de toekomst niet zal voldoen aan de criteria van een organisatie. Een laatste waarschuwing is hier op zijn plaats. Programma's met een sterke focus kunnen eenvoudiger en in een kortere periode resultaten afwerpen dan meer uitgebreide programma's. De complexiteit van de disciplineproblemen die moeten worden opgelost, kan ook een factor zijn in de frequentie waarmee een programma in staat is belangrijke resultaten te boeken.

Thema's van de programma's

De programma's in deze bijdrage hebben verschillende dingen gemeen. Er zijn ten minste drie hoofdthema's en twee subthema's die van toepassing zijn op de meerderheid van de veertig programma's.

* Uit: C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.) (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates.

Opschuiven voorbij discipline

Discipline wordt in deze context gebruikt voor zowel leerlingengedrag als bestraffing. Vele programma's richten zich niet langer op een stimulans/reactie-paradigma, maar op een voornamelijk onderwijs- en persoonsgerichte benadering (Freiberg, 1999; Good & Brophy, 2003). De meeste programma's leggen de nadruk op het leren van de leerlingen en op zelfsturing, d.w.z. het managen van hun eigen emoties en gedrag.

Verbondenheid met school

Schoolbrede en uitgebreide programma's creëren mogelijkheden voor leraren, schoolleiders en andere volwassenen in de school om een groter deel van de leerlingenpopulatie te betrekken bij de dagelijkse werkzaamheden van klas en school. Dit wordt bereikt door meer open en eerlijke kansen voor deelname aan evenementen en activiteiten en aan de besluitvorming, die een direct effect hebben op de lerende. Veel ouders in buurten met lage inkomens zijn zelf niet succesvol geweest op school en hebben aarzelingen om deel te nemen aan de scholing van hun kinderen. Dit geldt ook voor ouders die een vreemde taal als eerste taal hebben. De deelname van ouders (of verzorgers) wordt ook een integraal en noodzakelijk onderdeel van de betrokkenheid bij school (Stevens & Sanchez, 1999).

Sociaal-emotioneel accent

De meeste programma's benadrukken het sociaal-emotionele deel van het leren op individueel, klas- en schoolniveau. Ze reiken filosofieën aan die worden ondersteund door specifieke strategieën aan om ook de kinderen en jeugdigen te betrekken die genegeerd leken te worden door de nadruk op leerprestaties of de weg kwijtraakten in de kolossus van het voortgezet onderwijs. Verschillende programma's houden rekening met het feit dat de ondersteuning vanuit gezinnen en gemeenschappen die in vorige generaties heel gewoon waren, tegenwoordig vaak ontbreken. Zorg, vertrouwen en school- en klasklimaat zijn integrale onderdelen van de sociaal-emotionele omgeving.

Zorg en vertrouwen. Deze beide kwaliteiten vormen de basis van het onderwijzen. Op het ene niveau is onderwijzen afhankelijk van het vertrouwen tussen twee mensen en op een ander niveau tussen een volwassene en klas met lerenden. Onderwijzen is relatie en zorgzaamheid. De noodzaak om lerenden met elkaar en met de leraar te verbinden is een essentiële component bij het oplossen van de problemen die leraren in het klaslokaal ondervinden. Veel van de programma's die in deze bijdrage worden beschreven gaan uit van een zekere mate van vertrouwen of, als dat niet aanwezig is, reiken ze methodes aan om het vertrouwen tussen mensen te kweken. Achtentwintig van de veertig programma's bevatten zorgzaamheid als een primair of secundair element. Vijftien programma's hebben zorgzaamheid (bijv. binding, genegenheid, warm klimaat) als primaire component, doelstelling of activiteit. Dertien programma's hebben zorgzaamheid als secundaire component, met positieve resultaten in het school/klasklimaat, het gevoel van schoolgemeenschap en verbondenheid.

Positief school- en klasklimaat. De leeromgeving speelt een cruciale rol in de programma's die de nadruk leggen op klas- en leermanagement en veilige scholen. Een klimaat van angst en vijandigheid is een slechte omgeving voor leren. Zeer negatieve omgevingen hebben bovendien een groter potentieel voor pesten, ordeverstoringen in de klas, vernieling van schooleigendommen en individueel of bendegegeweld.

De thema's en subthema's die de veertig programma's samenbinden – opschuiven voorbij discipline, verbondenheid met school, sociaal-emotioneel accent, zorg en vertrouwen en positief school- en klasklimaat – vormen een nieuwe bladzijde in het boek van programma's die disciplineproblemen voorkomen en oplossen. Dat deze programma's over het potentieel

beschikken om het leven te verbeteren van allen die in de school werken en leren, toont aan dat nieuwe wegen in denken en praktijk haalbaar zijn. Het selecteren van op onderzoek gebaseerde programma's die passen bij de behoeftes van degenen die in scholen onderwijzen en leren, is een belangrijke volgende stap.

Het selecteren van programma's voor het voorkomen en oplossen van disciplineproblemen

Twee studies, "Youth Violence: A Report of the U.S. Surgeon General" (2001) en "Focus on the Wonder Years: Challenges Facing the American School" (Juvonen, Le, Kaganov, Augustine & Constant, 2004) onderstrepen het belang van selectieve factoren bij de implementatie van programma's voor discipline en geweldspreventie. Ze benadrukken de behoefte aan meer uitgebreide programma's die verschillende effectieve, prosociale elementen samenbrengen, waaronder individuele en groep sociale vaardigheden, ouderontwikkeling en vaardigheden die het school- en klasklimaat verbeteren en leerlingen betrekken, vooral zij die veeleer toeristen dan burgers zijn in de school (Freiberg, 1996). De beide studies, evenals het werk van Joyce en Showers (2002), vragen ook aandacht voor het belang van effectieve stafontwikkelingsmodellen en de betekenis van een uitstekende implementatie en interne en externe evaluaties. Deze en andere elementen worden in de volgende paragraaf geëxtrapoleerd.

Bij het selecteren van op onderzoek gebaseerde programma's voor het voorkomen en oplossen van disciplineproblemen, moeten de besluitvormers van de school specifieke vragen stellen aan de ontwikkelaars om te kunnen vaststellen welke programma's – zo die er zijn – het beste zijn voor de gegeven context. De veertig programma's die in deze bijdrage worden gepresenteerd passen bij een breed scala aan modellen, waarbij sommige bestaan uit modules die gedurende enkele dagen worden gepresenteerd in het kader van professionele ontwikkeling, terwijl andere schoolbrede modellen met uitgebreide meerjarige *follow-ups* tot programma's die materialen aan leerlingen verstrekken als onderdeel van het curriculum. Veel programma's omvatten studies en evaluaties die vergelijkingsgroepen gebruiken. De populatie en de steekproef van de studie kunnen echter verschillen van de demografie van een nieuwe school die het programma overweegt. De volgende acht factoren kunnen bruikbaar zijn als richtlijnen voor de selectie van programma's, maar niet alle vragen zullen in elke situatie even relevant zijn.

Acht factoren ter overweging

1. *Welke problemen probeer je op te lossen en wat is de vermoedelijke oorzaak van de problemen? Is er onderzoek gedaan naar de behoefte? Is de school klaar voor verandering?* (zie Freiberg, 1999; Hoy, Tarter & Koltkamp, 1991; Prescott, 1999).
2. *Bestaan er mogelijkheden voor de staf en schoolleiding om goed geïnformeerd te raken ten aanzien van het programma dat voor selectie in aanmerking komt?* Dit kan worden bereikt door bezoeken aan het programma, het evalueren van onderzoek en de tijd nemen om opties te bespreken en informatie te delen.
3. *Bestaan er al mechanismen om de betrokkenheid en instemming van de deelnemers te verzekeren?* Dit kan worden bereikt door discussies en een anonieme stemming.
4. *Zijn er externe evaluaties en onderzoeksresultaten over de werking van het programma?* Bestudeer zowel korte- als langetermijn-studies en bezie de demografie en resultaten in het licht van je eigen context.

5. *Beschrijven de ontwikkelaars de noodzakelijke voorwaarden voor een succesvolle implementatie?* Zoek scholen waar het programma niet slaagde en ga na waarom niet. Ga na op de noodzakelijke voorwaarden voor succes wel bestaan bij de eigen scholen.
6. *Is er een gedetailleerd model voor professionele ontwikkeling en worden de materialen aangeleverd voor de uiteindelijke beslissing wordt genomen?* Onderzoek de feedback van deelnemers aan de workshops en stel tevoren implementatieplannen op met tijden en data voor stafontwikkeling.
7. *Is er een plan voor het garanderen van voorzetting en capaciteit op de school alvorens tot implementatie wordt overgegaan?* Identificeer scholen waar het programma meerdere jaren hebben uitgevoerd en potentiële terreinen die de slagkans op langere termijn zouden kunnen frustreren.
8. *Zijn de procedures voor onderzoek, evaluatie en dataverzameling helder voor elke school?* Ontwikkel een plan voor dataverzameling dat de implementatie zal verbeteren en de praktijk informeert.

Het selectieproces ter bepaling van de beste programmakeuze voor een specifieke school, instroommodel van scholen of plaats lijkt omslachtig, maar vele van de programma's omvatten een significante inzet van tijd en hulp. De tijd en energie die aan het begin van een project wordt besteed, betaald zich terug tijdens het proces.

Conclusies

In een technologische wereld die flexibiliteit, onafhankelijkheid en zelfdiscipline verwacht, blijven veel scholen van de eenentwintigste eeuw de managementparadigma's van de negentiende en twintigste eeuw hanteren die gehoorzaamheid prefereerden boven innovatie, creativiteit en zelfsturing. Men zou kunnen beweren dat de negentiende-eeuwse modellen goede diensten hebben gedaan, dus waarom nu veranderen? Tijdens de negentiende eeuw kostte een reis door Europa maanden. Tegenwoordig zullen maar weinig mensen dat een realistische, werkbare optie vinden. Verschillende programma's die hier zijn gepresenteerd vertegenwoordigen een afstand nemen van deze historische paradigma's. Klasmanagement schuift op voorbij de externe sturing via beloning en bestraffing naar het opbouwen van een omgeving met gedeelde verantwoordelijkheden en leren. De meeste programma's die in deze bijdrage zijn beschreven, reiken de benodigde voorwaarden, strategieën en middelen aan om leerlingen de vrijheid tot leren te bieden door dagelijkse ervaringen in de klas, zonder voortdurende onderbrekingen. Vrijheid vereist immers verantwoordelijkheid, terwijl aanpassing dat niet doet. Handelingen hebben gevolgen, vooral de handelingen die het leren en de veiligheid van anderen frustreren.

Het paradigma wijzigen

Complexe leeromgevingen vereisen parallele veranderingen in de rollen die leerlingen en leraren in de klas innemen. Veel, maar niet alle programma's in deze bijdrage zijn na tientallen jaren behaviorisme gegroeid naar onderwijzende en persoonsgerichte benaderingen van klasmanagement (Rogers & Freiberg, 1994; Good & Brophy, 2003). Deze benadering, zo wordt duidelijk uit de evaluatie ervan, laten een verschuiving zien van interventie naar preventie. Waarom zou je een probleem moeten oplossen als je het had kunnen voorkomen? De paradigmawisseling is echter meer dan een verandering van strategie. Het is een filosofische verandering in de wijze waarop onderwijsgeevenden denken over

klasmanagement. De wisseling komt tot uiting in opvattingen over de lerende en de rollen die leerlingen en leraren in de klas hebben.

Als lesgeven primair wordt beschouwd als overdracht van informatie (bijv. college), faciliteert het klasmanagementsysteem een eenrichtingsverkeer van informatie met een sturende leraar en passieve leerlingen. Als lesgeven en leren uitdagender worden en de lerende actiever wordt in het onderwijsproces, moeten managementbenaderingen de niveaus van intellectuele activiteit op elkaar afstemmen (Roger & Freiberg, 1994). Van coöperatief leren tot computersimulaties, zelfstudie en groepsonderzoeksprojecten, wordt de rol van de leraar meer faciliterend terwijl de leerlingen actiever bezig zijn met hun eigen leren. Het niveau van en het type sturing van de leraar veranderen in dit nieuwe onderwijs- en leerparadigma. De leraar laat de leerling niet in de steek, maar de rollen van leraar en leerlingen worden gedefinieerd door een nadruk op het klimaat en de cultuur van de leeromgeving. De vaardigheden die leerlingen moeten bezitten, zullen eveneens moeten veranderen. Het opschuiven van passief naar actief leren vereist een hoger niveau van zelfsturing en zelfdiscipline. Zelfdiscipline bij de lerende ontstaat uit de vaardigheid om bij de les te blijven als er afleidingen zijn en de volgende stappen te overdenken zonder dat een aanwezige volwassene de lerende vertelt wat hij moet doen. Deze verandering vereist een uitbreider en soms verschillend repertoire aan vaardigheden en expertise van leraar en lerende.

Weinstein (1999) beschreef deze paradigmawisseling a) van management als “trukendoos” naar management als besluitvorming die voortdurende professionele ontwikkeling en expertise in kennis, praktijk en zelfbeschouwing vereist, b) van een nadruk op gehoorzaamheid en aanpassing naar procedures die zelfsturing bevorderen, c) van een nadruk op regels naar de sociaal-emotionele relaties die vertrouwen en zorg omvatten, en d) van management dat een leraargestuurde werkzaamheid (en soms drukdoenerij) is naar een actie leerlingengerichte leeromgeving.

We horen vaak dat men zich zorgen maakt over het gevaar van “teveel vrijheid”. Maar het afstemmen van vrijheid op verantwoordelijkheid en een andere denkwijze over de lerende in de school, doet een nieuw paradigma ontstaan. Het nieuwe paradigma verwerpt niet alles uit het verleden, maar verandert het school- en klasmanagement zodat het reageert op een tijdperk dat vijftig jaar geleden alleen in sciencefiction bestond. Om onderwijzenden naar een niveau te tillen waar scholen en klaslokalen werkelijk vertrouwende, zorgzame, actieve, veilige en dynamische plekken zijn om te kunnen leren, vereist een paradigmawisseling ten aanzien van hoe onderwijzenden nieuwe kennis en ideeën verwerven. Zoals Evertson en Harris (1999) stelden: “Leren de voorwaarden te scheppen voor het leren in een evolutionair proces waarbij leraren professionele ontwikkeling, ondersteuning en dialoog nodig hebben” (p. 73).

BELEIDSAANBEVELINGEN

De veertig programma's in deze bijdrage vertegenwoordigen de beter gedocumenteerde programma's. Het ligt echter voor de hand dat er meer nodig is in termen van onderzoeksoptzet, methodologie en externe longitudinale studies. Alhoewel er landelijke fondsen zijn voor geweldspreventieprogramma's, zijn er nauwelijks financieringsbronnen voor het verrichten van hoogwaardig kwalitatief (bijv. Pittman, 1985) en kwantitatief onderzoek naar de effectiviteit van programma's ter preventie en oplossing van gedragsproblemen. Enkele van de geëvalueerde programma's documenteerden de sterke effecten van klasmanagement en ordeverstoring op het leren en de leerprestaties, maar

in de financiering ligt de nadruk op inhoudsspecifieke (bijv. wiskunde en natuurkunde) programma's. De veertien organisaties die in deze bijdrage werden aangehaald, herbergen een schat aan informatie, maar zijn nauwelijks bekend in de onderwijs- en onderzoeksgemeenschappen buiten hun specifieke aandachtsgebied. Het heeft de auteurs van deze bijdrage weken gekost om deze organisaties te identificeren. Daarenboven gebruikten de veertien organisaties een scala aan uiteenlopende criteria om hun effectiviteit aan af te meten, hetgeen de behoefte doet ontstaan aan aanvullende criteria en een *follow-up* inspectie van de programmaontwikkelaars. Er is geen omvattende informatiebron ten aanzien van disciplinemanagementprogramma's, noch een overeengekomen maat waarmee de doeltreffendheid van programma's kan worden gemeten. Wij stellen voor om een enkel coördinatiecentrum in te richten, in combinatie met voortdurende evaluaties die scholen, steden en anderen in de onderzoeksgemeenschap kunnen voorzien van *updates* en jaarlijkse beoordelingen.

Aan de toekomst bouwen vereist meer dan een trukendoos of een cafetariabenadering van kennis. De begripsniveaus die heden ten dage van jongeren worden verwacht om succesvolle volwassenen en productieve en goed geïnformeerde burgers te worden, vereisen dat scholen de middelen en methodes aangereikt krijgen die disciplineproblemen helpen voorkomen en oplossen. Zonder deze sociale middelen zullen disciplineproblemen waardevolle tijd voor het leren door leraren en leerlingen wegroven en potentiële leraren weggagen van het vak, waarbij een vacuüm ontstaat dat slechts gevuld kan worden met meer, niet minder, gedragsproblemen.