



COLOFON

Auteurs: Chris Struiksmā en Henck van Bilsen
Projectleiding: Sabine Kokee
Correctie: Redactie bureau Marita Weener
Omslag: Monotypes (Middelburg)
Binnenwerk: Wakker Design
Drukwerk: PrintSupport4u

ISBN: 978-94-6118-242-5

Bazalt Educatieve Uitgaven
1e druk 2018

© Bazalt Educatieve Uitgaven 2018

Niets uit deze uitgave mag worden gereproduceerd of doorgegeven in welke vorm dan ook zonder schriftelijke toestemming van Bazalt. Voor informatie over workshops, trainingen en coaching aansluitend bij deze uitgave, kun je terecht bij onderstaande organisaties.

Bazalt

Postbus 21778
3001 AT Rotterdam
T Educatieve uitgeverij:
(088) 557 0500
T Dienstverlening:
(088) 557 0570
info@bazalt.nl
www.bazalt.nl

HCO

Postbus 53509
2505 AM Den Haag
T (070) 448 28 28
info@hco.nl
www.hco.nl

RPCZ

Postbus 351
4380 AJ Vlissingen
T (0118) 480 880
info@rpcz.nl
www.rpcz.nl

Bazalt maakt deel uit van de Bazalt Groep en werkt daarin samen met partners HCO en RPCZ.



INHOUD

Voorwoord	5
Inleiding	6
Leeswijzer	9
Hoofdstuk 1 Wat is er aan de hand? Toegepaste gedragsleer	13
Zien en horen, kijken en luisteren	17
Wat willen leerkrachten van hun leerlingen?	19
Regels, regels, regels	20
Analysetechnieken	21
Kijken door een TGL-bril, de SRV-analyse	26
Dynamiek van een interactie	33
Hoofdstuk 2 Wat gaan we eraan doen? Het creëren van een goed werkklimaat	37
Klassenregels en gewenst gedrag	38
Laat uw leerlingen weten wat u van ze verwacht	39
Benoem en beloon gewenst gedrag als het zich spontaan voordoet	39
Zien van gewenst gedrag	40
Kijken is interpreteren	40
Positief/negatief-ratio, een handige maat	40
Wacht, Hint, Prijs	44
Gun uw leerlingen succes	48
Hoofdstuk 3 Wat gaan we eraan doen? Probleemgerichte technieken	51
Leider of coach	51
Toelichting op de vragen die u zich stelt bij probleemgedrag	52
Veranderingstechnieken	54
Voor het echt ernstig wordt	55
Individuele verschillen	55
Gedragsinstructies	59
Beloon ander gedrag	60
Neem de tijd	61

De toon die de muziek maakt	62
Handelingsverlegenheid	62
De proef op de som	64
Basisinstelling van de leerkracht	65
De positief/negatief-ratio als interventie	66
Vermijdingsgedrag, een speciaal geval	70
Mag straffen dan nooit?	71
Een voorraad positieve reacties	72
Oefenen van gewenst gedrag	72
Feedback	72
Vraagtekengedrag	74
Motivatie	74
Hoofdstuk 4 Ouders	79
Selectief actief luisteren	80
Patronen	80
Hoofdstuk 5 Implementatie	93
Aan de slag	93
Onderhoud	96
Implementatie op schoolniveau	97
Tien redenen om niet met TGL te beginnen	98
Continuïteit	102
Als u de enige bent	102
Bijlage: Vragen en antwoorden per hoofdstuk	106
Over de auteurs	117



VOORWOORD

Dit boek is geschreven voor de leerkracht (v/m)¹ die haar leerlingen met haar 'gewone' pedagogische aanpak nog prima bij de les weet te houden. Maar ze hoort zichzelf iets te veel op haar leerlingen mopperen. Ook moet ze steeds een beetje strenger optreden om voor elkaar te krijgen dat ze luisteren. De leerkracht die merkt dat ze overwegend opmerkingen naar de leerlingen maakt waarin het woord 'niet' de boventoon voert. Die zichzelf meer en meer als 'politieagent' ziet en vaststelt dat, ondanks het steeds strengere optreden, de problemen eerder toe- dan afnemen. Het boek is bedoeld voor de leerkracht die merkt dat het plezier waarmee ze elke dag naar school komt, minder aan het worden is en die aan het eind van de dag moe is of eigenlijk veel te moe.

Dit boek is ook geschreven voor leerkrachten die voortdurende drukte, leerlingen die niet luisteren en leerlingen die hun eigen gang gaan, niet langer accepteren en daar iets aan willen doen. Het is ook geschreven voor leerkrachten die de principes van de leertheorie al kennen, maar het in conflictsituaties, als het spannend wordt, moeilijk vinden om ernaar te handelen. Dus als u rust wilt op momenten dat er gewerkt moet worden, als u wilt dat leerlingen doen wat ze moeten doen en als u wilt dat ze uw instructies opvolgen, dan kunt u met dit boek uw voordeel doen. Dan vindt u met andere woorden ook dat de leerkracht het voor het zeggen heeft. Dat kleurt de relatie leerkracht-leerling. Deze is in de kern niet gelijkwaardig, het is een relatie van opvoeder tot opvoeding.

Met dit boek beogen we niet om van elke leerkracht een 'gedragstherapeut-light' te maken. We beogen leerkrachten een aantal effectieve technieken in handen te geven, die onder alle omstandigheden kunnen worden toegepast. Daarnaast krijgt u een aantal technieken die u in kunt zetten voor een leerling die tijdelijk iets extra's nodig heeft. 'Stepped care' dus, zoals dat in het Engels heet. Technieken waarmee u het werken in uw klas plezieriger gaat maken en daardoor waarschijnlijk ook gemakkelijker en productiever. Een hele mond vol en een niet geringe ambitie. Maar toch, het kan.

Chris Struiksmā en Henck van Bilzen

¹ Gezien het hoge percentage vrouwelijke leerkrachten in het primair onderwijs kiezen we voor de vrouwelijke aanspreekvorm. Uiteraard kan waar *zij* of *haar* staat ook *hij*, *hem* of *zijn* gelezen worden.



INLEIDING

De meeste Nederlanders hebben in hun leven minstens 12.000 uur onderwijs gehad. Dit betekent dat we in een groep met minstens 25 anderen minimaal 12.000 uur hebben doorgebracht terwijl een reeks leraren ons onderwees. Er is geen andere sociale context waar iedereen zo lang en zo intensief aaneengesloten aan deelneemt. Niet voor niets wordt daarom als eerste naar het onderwijs gekeken als er een maatschappelijk probleem met de jeugd moet worden aangepakt. Zaken die vroeger tot het domein 'opvoeding' werden gerekend, hoorden thuis bij de ouders en hoorden dus ook door de ouders te worden opgepakt. School was er om te leren. Dat is nog steeds zo, maar het is al lang niet meer alleen taal en rekenen. Onderwijs gaat nu ook over antidiscriminatie, gezond eten, sociale competentie en burgerschap, integratie van minderheden, pesten, et cetera, et cetera. Waar opvoeding tekortschiet, komt het onderwijs al snel in beeld.

Opvoeden gebeurt grotendeels 'op gevoel', intuïtief. Ingewikkelde zaken als waarden en normen, sociale en burgerschapsvaardigheden, maar ook minder ingewikkelde zaken als tafelmanieren, toiletgedrag en persoonlijke verzorging, worden van generatie op generatie overgedragen. Of moet er staan: werden overgedragen? Allerlei vaardigheden die leerlingen vroeger van thuis meenamen, blijken bij steeds meer leerlingen niet aanwezig. Dat het onderwijs dit moet oplossen of althans hierin een taak heeft, is duidelijk, al was het maar omdat deze vaardigheden noodzakelijk zijn om die 12.000 uur in school samen prettig door te komen. Daar komt bij dat het onderwijs bij uitstek de sector is om het op te lossen. Leraren zijn immers de professionals die weten hoe 'leren' in zijn werk gaat. En wat niet langs impliciete weg spontaan is opgepikt, zal immers met expliciete instructie bijgebracht moeten worden. Ook sociale ontwikkeling is leren. En gedragsregulering ook. Alles is leren!

Hoe modern we ook zijn, hoe het vak van leraar zich ook ontwikkeld heeft, hoe anders we tegenwoordig ook denken over zaken als gezag, de status van een leraar wordt nog altijd voor het grootste gedeelte bepaald door de mate waarin deze orde kan houden. Theo Thijssen schreef er in 1926 over in *De gelukkige klas*, een kleine eeuw later is het niet anders (Onderwijsraad, 2010). Maar kan het wel anders? Is het niet uitsluitend de magie van de goede leraar? De leraar die 'het' heeft? Een talent waarmee je wel of niet geboren wordt, de spreekwoordelijke geboren onderwijzer? Zo wordt er weliswaar dikwijls over gesproken. Het is ook een mooi romantisch beeld, dat we niet graag opgeven. Daar komt bij, de toegepaste gedragsleer verklaart niet alles. Dat wil zeggen: er zijn natuur talenten, zoals er ook mensen zijn die het nooit zullen leren. Maar voor de meesten geldt dat ze zich het vak van leraar geleidelijk eigen maken. Ook voor het vak van leraar geldt 'alles is leren'. Wat natuurlijk niet hetzelfde is als 'iedereen kan alles leren'.

Veel leerkrachten staan voor hun klas met een voortdurende, vage angst om de controle te verliezen over het gedrag van hun leerlingen. Vaak is die angst niet eens gebaseerd op eerdere ervaringen – echt uit de hand gelopen is het nog nooit – maar op de voorstelling

die de leerkracht heeft van wat er zou kunnen gebeuren. De mens lijdt immers het meest door het lijden dat hij vreest. Het resultaat hiervan is dat veel leerkrachten voortdurend proberen al het ongewenste gedrag van alle leerlingen op alle momenten onder controle te hebben. En dat is zeer vermoeiend, om niet te zeggen uitputtend. Als deze situatie maar lang genoeg duurt, kan elk gedrag van iedere leerling als voorbode gezien worden van probleemgedrag en van een situatie die uit de hand zou kunnen lopen. Dit zorgt ervoor dat de leerkracht voortdurend op haar hoede is en bij al het andere dat ze doet, op de achtergrond voortdurend met een soort radar haar klas scant. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat deze leerkrachten aan het einde van een schooldag doodmoe zijn.

Er zijn veel leerkrachten die de rust in hun klas proberen te bewaren door regelmatig een opmerking te maken in de trant van: "Kom op, gedraag je nu eens", "Jullie zitten in groep 8. Ik verwacht dat jullie je ook zo gedragen", of: "Wie zich nu niet gedraagt, gaat de klas uit!" Achter zo'n uitspraak zit een heel stelsel van sociale afspraken. Weet iedere leerling wat 'je gedragen' inhoudt? Hoe weten leerkrachten of hun leerlingen snappen wat ze bedoelen, of ze allebei refereren aan dezelfde sociale afspraken? En wie beoordeelt of een leerling zich gedraagt of niet?

Wie tegen leerlingen zegt dat ze zich moeten gedragen, heeft impliciete ideeën over wat gewenst gedrag is en wat ongewenst gedrag is. Maar niet elke leerkracht heeft ook meteen een antwoord op de vraag wat dat gedrag dan precies inhoudt. En als het voor de leerkracht al moeilijk is om dat duidelijk te verwoorden, hoe kan het dan voor de leerlingen helder zijn wat gewenst is en wat ongewenst? Of beter gezegd, wat deze leerkracht precies gewenst en ongewenst gedrag vindt? In zo'n situatie neemt de leerkracht het alleenrecht op het beoordelen van het gedrag van zijn leerlingen. En die beoordeling gebeurt op basis van een persoonlijke, impliciete norm. Dit levert al snel de situatie op dat mensen langs elkaar heen gaan praten. Een conflict is dan zo geboren. Dat kan beter.

Wie vaart op zijn intuïtie kan ongewild ongewenst gedrag versterken en in stand houden. Met dit boek hopen we te bereiken dat leerkrachten voor zichzelf de ruimte creëren die nodig is om bewust te kunnen kiezen op welk gedrag zij wel en op welk gedrag zij niet gaan.

Met dit boek hebben we twee hoofddoelen op het oog. Het eerste is dat u gaat herkennen, en misschien ook wel erkennen, welke grote invloed u heeft op de ontwikkeling van uw leerlingen. En dat de basiswetten van het gedrag altijd en overal werken, iedere minuut dat u 'leerkracht' bent. Het tweede is dat u in uw interactie met uw leerlingen de mogelijkheid open blijft houden, dat een leerling:

- u niet begrijpt;
- u wel begrijpt, maar het door u gewenste gedrag niet beheerst;
- u wel begrijpt, maar *denkt* het door u gewenste gedrag niet te beheersen;
- u begrijpt, het gewenste gedrag ook beheerst, maar niet weet welk gedrag nu juist op dat moment gewenst wordt.

U worden de middelen aangereikt om uit te vinden welke van de vier mogelijkheden de meest waarschijnlijke is en hoe daarop te reageren. "Gedraag je!" is niet goed genoeg.

Er zijn talloze interventies beschikbaar, die variëren in intensiteit. We zien allerlei vormen van individuele therapie buiten de school en intensieve programma's waarvoor na selectie een klein aantal leerlingen in aanmerking komt, die op en door school moeten worden uitgevoerd. Ook zijn er zogeheten universele interventies of programma's, zoals Taakspel² en Positive Behavior Support³, voor situaties waar er al aanleiding is om in te grijpen, waar alle leerlingen aan meedoen, met als doel om uit de hand lopen te voorkomen. Dit boek is niet het zoveelste in die rij. Dit boek gaat over situaties die aan dit type programma's voorafgaan. Het is ook niet geschreven voor of over leerlingen, maar voor u, de leerkracht. We beschrijven relatief 'kleine' interventies⁴ die u kunt toepassen in aanvulling op de aanpak die u gewend bent. Daarbij gaat het over interventies die de sfeer in de klas verbeteren en over interventies die u zou kunnen inzetten voor de enkele leerling die laat zien dat hij aan de algemene maatregelen alleen niet genoeg heeft.

² Van der Sar, A.M., & Goudswaard, M. (2001). *Docenthandleiding Taakspel*. Rotterdam: Pedologisch Instituut.

³ Crone, D.A., & Horner, R.H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York: Guildford Press.

⁴ Embry, D.D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*.

1

Hoofdstuk

1 Wat is er aan de hand?

Toegepaste gedragsleer

Dit is het theoriehoofdstuk. De drie basisgedragswetten waar de toegepaste gedragsleer op gebouwd is, komen aan de orde. Daarbij ook de keuze voor een ontwikkelingsmodel voor probleemgedrag. Verder het belangrijke onderscheid tussen enerzijds horen en zien tegenover anderzijds kijken en luisteren. Een stappenplan toont u hoe u een probleem systematisch aan kunt pakken. Het hoofdstuk eindigt met misschien wel het belangrijkste onderwerp uit dit boek: we analyseren gedragsinteracties steeds vanuit het perspectief van de leerling, maar ook vanuit het perspectief van de leerkracht. Zo staan we stil bij niet alleen wat u als leerkracht betekent voor uw leerlingen, maar ook wat uw leerlingen met u 'doen'.

Niets is zo praktisch als een goede theorie. Een historische uitspraak uit 1940 van psycholoog Kurt Lewin. Voor ons betoog maken we vooral gebruik van twee zeer praktische theoretische kaders. Allereerst de leertheorie, die zicht geeft op de leerprincipes die laten zien hoe mensen leren. Vervolgens de hechtingstheorie, in het bijzonder de drie basisbehoeften⁵, de behoefte om competent te zijn, de behoefte aan autonomie en de behoefte aan relatie. Populair gezegd, de behoefte om te ervaren 'ik kan het', 'ik kan het zelf' en 'ik hoor erbij'. De combinatie van beide theoretische kaders geeft inzicht in hoe leerlingen zich gedragen en waarom ze doen wat ze doen.

De leertheorie wordt in de eerste plaats toegepast in de (cognitieve) gedragstherapie, bijvoorbeeld bij de behandeling van fobieën. Daarnaast bestaat er vooral in de Verenigde Staten een uitgebreid toepassingsgebied dat *applied behaviour analysis* (ABA) genoemd wordt. Er bestaat voor ABA geen goede Nederlandse term. We kozen voor toegepaste gedragsleer (TGL). Hierbij gaat het om de toepassing van de leerprincipes in de dagelijkse praktijk, in ons geval de school. Door zijn vanzelfsprekende doelgerichtheid leent het onderwijs zich bij uitstek voor TGL. TGL is het fundament van dit boek. TGL is gebaseerd op drie basisgedragswetten:

- Gedrag dat je beloont, neemt toe.
- Gedrag dat je straft, wordt onderdrukt.
- Gedrag dat je negeert, dooft uit.

⁵ Stevens, L. (1997). *Over denken en doen, een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Verbluffend eenvoudig, toch? Het enige dat voor u misschien even wennen zal zijn, is dat het effect van straf is dat gedrag wel stopt, maar niet uitdooft. Als u stevig optreedt in uw klas, dan kunt u het bewijs hiervan in de pauzes op het schoolplein zien. Om gedrag te laten uitdoven, moet het genegeerd worden, dat wil zeggen dat er niets op volgt, geen beloning en geen straf.

Het kan ingewikkeld worden als we er allerlei zaken bijhalen, bijvoorbeeld de thuissituatie. Ook kunnen we misleid worden door onze impliciete opvattingen over 'hoe het hoort'. Niet rennen door de gang, dat weet je toch! Of we gaan uit van veronderstelde wetmatigheden die desondanks onjuist zijn, bijvoorbeeld dat je pas kunt leren als je goed in je vel zit. Als dit soort veronderstellingen niet bewust gemaakt worden en dus impliciet blijven, worden ze nooit meer tegen het licht gehouden met de vraag of ze wel kloppen. Is het wel waar dat een leerling niet kan leren als hij negatief over zichzelf denkt? Kan het niet evengoed andersom zijn, dat een leerling positiever over zichzelf gaat denken als hij wel werkt en daarmee succeservaringen opdoet? Is het wel waar dat een leerling weet 'hoe het hoort'? En als hij het weet, kan hij dan ook het gedrag dat 'hoort' uitvoeren?

Er zijn mensen die zeggen niet in de gedragswetten te geloven. Ze zijn te simpel, ze gaan misschien op voor het opvoeden van huisdieren, maar toch zeker niet voor mensen. En het is manipulatie. Als dit ook uw overtuiging is, dan is dit boek niet(s) voor u. Het is wel iets voor u als u de opvatting deelt dat iedereen recht heeft op een eigen mening, maar niet op eigen feiten. Als u genuanceerd denkt over gedrag en de gedragswetten. Ons uitgangspunt is dat de gedragswetten, gelukkig, inderdaad simpel zijn, en ze zijn geen uitvinding van psychologen. De gedragswetten zijn universeel en gaan op voor al het leren van ieder levend wezen. Psychologen onderzoeken hoe gedrag werkt en schrijven hun bevindingen op, maar ze *maken* de wetten niet. Vergelijk de gedragswetten met de wet van de zwaartekracht. Water stroomt naar het laagste punt onder invloed van de zwaartekracht. Niet omdat natuurkundigen de wet van de zwaartekracht uitgevonden hebben. De zwaartekracht gaat op voor eenvoudige tot zeer complexe systemen, van een vallende kiezelsteen tot en met een waterkrachtcentrale. Evenzo gelden de gedragswetten als u uw hond wilt leren om een pootje te geven en als u uw kind wilt leren een hand te geven. Maar ze gelden ook bij complexe gedragingen, bijvoorbeeld als u een leerling wilt leren lezen, hoe hij een som moet aanpakken of wilt leren samenwerken.

Zoals gezegd schreven we dit boek om het leven van leerkrachten gemakkelijker en productiever te maken, want daar is reden toe. Er is naast de school geen andere sociale omgeving waaraan alle kinderen zo lang aansluitend deelnemen. Verreweg de meesten doen dat in een groep van zo'n 25 tot 30 leeftijdgenoten, onder leiding van een leerkracht. Het feit dat in Nederland 15% van alle jongeren naar de universiteit en 24% naar het hoger

beroepsonderwijs⁶ gaat, betekent dat het onderwijs in Nederland een succesverhaal is. En het zijn de leerkrachten die het verschil maken en ze doen het goed! Het overgrote deel van de leerkrachten heeft dan ook een goede relatie met verreweg de meeste leerlingen, maar ...

... er is één type problemen dat we maar niet onder controle krijgen en dat zijn gedragsproblemen. Met de termen gedragsproblemen en probleemgedrag bedoelen we het hele continuüm dat loopt van gedrag dat bij de leerkracht niet meer oproept dan lichte irritatie, tot en met wat een gedragsstoornis wordt genoemd. Direct hangt hiermee samen dat we werken vanuit een ontwikkelingsmodel. In box 1.1 gaan we hier verder op in. Sinds jaar en dag staan gedragsproblemen met stip bovenaan als het gaat om verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs. Er is de laatste decennia maatregel op maatregel gestapeld, hulp-troepen zijn aangerukt, het mocht niet baten. Te veel leerkrachten vinden een deel van hun klas te moeilijk en dat is niet goed, niet voor de leerlingen en niet voor de leerkracht. Wie als kind wordt gezien als een leerling met een gedragsprobleem, maakt in het leven een valse start. De kans op voortijdig schoolverlaten, op experimenteren met tabak, alcohol en andere drugs en ook de kans om in de criminaliteit terecht te komen, is groter na gedragsproblemen op jonge leeftijd. En ook voor leerkrachten is het niet goed als zij bij een handvol leerlingen moeite hebben om ze in toom te houden. Leerkrachten die moeite hebben met het gedrag van enkele van hun leerlingen, zijn kwetsbaar voor burn-out en depressie en verlaten het onderwijs jaren eerder dan hun collega's. Geen enkele leerkracht heeft daar in haar jonge jaren voor gekozen, en toch gebeurt het.

Dit boek is geschreven vanuit de volgende visie op mensen, kinderen en onderwijs:

- Het gaat goed met het onderwijs in Nederland. Iedereen doet zijn best.
- Maar als we meer aandacht en energie geven aan zaken die er in de interactie met de leerlingen echt toe doen, wordt het op school plezieriger, voor leerlingen én voor leerkrachten.

Schattingen van het aantal leerlingen met lastig gedrag lopen uiteen van 15% tot 20%. Het percentage door leerkrachten gerapporteerde kinderen met een gedragsprobleem varieert echter van ongeveer 4% tot 20%.⁷ Die verschillende percentages betekenen twee dingen. Ten eerste, dat het er nogal van afhangt wat iemand probleemgedrag noemt. Ten tweede, dat er grote verschillen zijn tussen leerkrachten in de mate waarin ze effectief kunnen omgaan met moeilijke leerlingen. En dat laatste stemt optimistisch, want daar kunnen we immers iets aan gaan doen. Nu zijn er boeken genoeg die ons vertellen *wat* we dan zouden kunnen doen. Als we nu ook maar wisten *hoe*.

⁶ www.onderwijsincijfers.nl, *Stromen in het Nederlandse Onderwijs*.

⁷ Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Auteur.

BOX 1.1 ONTWIKKELINGSMODEL

Het medisch model, ook wel ziektemodel genoemd, gaat uit van aanwijsbare, lichamelijke afwijkingen als verklaring voor stoornissen in het functioneren. Bij voorkeur is er vervolgens een behandeling die gericht is op het opheffen van die lichamelijke oorzaak, waarna de stoornis ook is verdwenen. Idealiter is er zelfs een een-op-eenrelatie tussen oorzaak en behandeling. Maar als we het hebben over gedrag, komt de zaak een stuk ingewikkelder te liggen. We zouden de term gedragsstoornis kunnen reserveren voor situaties waarin het gedrag een duidelijke, aangetoonde relatie heeft met bepaalde functies in de hersenen, denk aan autisme of ADHD⁸. Maar soms is die relatie niet of nog niet in alle gevallen aangetoond, bijvoorbeeld bij gedragsproblemen. Bovendien worden diagnoses als ADHD gedeeltelijk of geheel gebaseerd op gedragsobservaties.

Op gedragsniveau zien we een glijdende schaal van lastig gedrag, via gedragsproblemen tot en met gedragsstoornissen. Hoe we ook aankijken tegen de betekenis van aanleg bij gedragsproblemen, in alle gevallen speelt interactie tussen aanleg en omgeving mee. In alle gevallen moet men zich rekenschap geven van de leer-geschiedenis van een leerling met uitdagend gedrag. Alle leerlingen, maar leerlingen die dreigen te ontsporen in het bijzonder, hebben een 'groeizaam' leer- en opvoedingsklimaat nodig en dat is nu net wat het onderwijs bij uitstek kan bieden. Ook leerlingen met een stoornis moeten worden opgevoed. En die opvoeding doet ertoe. Altijd. Dit is op dramatische wijze aangetoond door Loeber.⁹ Kinderen die op jonge leeftijd uitdagend gedrag vertoonden, ontwikkelden steeds sterker afwijkend gedrag, tot en met de hiervoor geschetste gevolgen als voortijdig schoolverlaten, experimenteren met drugs, criminaliteit. Wordt echter vroegtijdig ingegrepen, dan wordt het ontwikkelingspad van de leerling omgebogen in de richting van meer gewenst gedrag. De effecten daarvan zijn na jaren nog aantoonbaar. Essentieel is dat ingegrepen wordt op een moment dat de leerling ook met de 'normale pedagogische middelen' nog goed in toom gehouden kan worden.

⁸ Attention Deficit with Hyperactivity Disorder (aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit).

⁹ Loeber, R., & Farrington, D.P. (2000). Young children who commit crime: epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.