

Professional in de spiegel: achtergronden

SAMENVATTING

Gedragsproblemen zijn het resultaat van interacties tussen de leerling, de thuisomgeving en de klas- en schoolomgeving. De persoon van de leraar speelt hierbij een cruciale rol. Het gedrag van een leerling heeft invloed op de leraar, maar ook de leraar beïnvloedt de leerling-leraar-interactie. Problemen, hoe ernstig ze ook zijn, zijn relatief. De ene leraar ziet en ervaart meer of andere problemen dan de ander en dit heeft invloed op zijn denken en handelen.

Daarom is zelfinzicht zo belangrijk.

In dit artikel gaan we in op het stimuleren van drie denkprocessen die goed leraarschap kenmerken: intuïtief denken, theoretisch denken en reflectief denken. Deze drie processen zijn in een cyclische relatie met elkaar verbonden. Intuïtief denken wordt besproken in termen van de Personal Construct Theory (PCT) van Kelly. Zijn theorie maakt het mogelijk om het denken van leraren over leerlingen bewust te maken. De reflectieve werkwijze 'Professional in de spiegel', die op de PC-theorie gestoeld is, maakt zichtbaar welke aannames en overtuigingen leraren in hun denken en handelen beïnvloeden. Dat is van belang voor de relatie en interactie met alle leerlingen, in het bijzonder de leerlingen die de leraar als gedragsmoeilijk ervaart. In deze bijdrage belichten we de theoretische achtergronden van 'Professional in de spiegel'. De concrete werkwijze komt in het volgende artikel aan de orde.

hoezeer ik hier op let. Daar kwam ik achter toen ik mij bewust werd van mijn eigen ideeën en overtuigingen, mijn persoonlijke constructen. Ik weet welke leerlingen in mijn klas zorgzaam en eerlijk zijn, althans zo op mij overkomen. Die vind ik meestal ook gemakkelijk in de omgang. Ook bij mijn familieleden, vrienden, collega's vind ik zorgzaamheid en eerlijkheid belangrijk. Die eigenschappen zorgen ervoor dat ik mij bij hen op mijn gemak voel. Het missen van andere eigenschappen vind ik dan minder erg. Collega's of leerlingen van wie ik denk dat zij niet zorgzaam of niet eerlijk tegen mij zijn, pik ik er doorgaans snel tussenuit. Ik heb er een neus voor en dat irriteert me dan weer mateloos. Het zou makkelijker zijn als ik mijn vastomlijnde idee wat kon loslaten, want zorgzaamheid en eerlijkheid kun je als leerkracht bij sommige leerlingen ook tot ontwikkeling brengen. Alleen al door zelf voorbeeldgedrag te laten zien maar ook door oefensituaties te creëren in de klas. Hier zou ik graag eens over praten met mijn collega's'.

Leraar van een basisschool

'Nu begrijp ik beter waarom ik met sommige mensen echt een klik heb. Zij hebben twee voor mij essentiële eigenschappen: zorgzaamheid en eerlijkheid. Ik was me er niet van bewust

1 Inleiding

De manier waarop leraren denken over leerlingen heeft invloed op hoe zij met leerlingen omgaan. Het denken over

leerlingen is onlosmakelijk verbonden met de wijze waarop leraren denken over zichzelf, met hun eigen kwaliteiten en kwetsbaarheden. Bovenstaande reflectie is daarvan een bewijs. Daarin wordt duidelijk dat eigen ervaringen en overtuigingen een belangrijke rol spelen in de relatie tussen leraar en leerling. Dit geldt des te sterker in de omgang met gedragsmoeilijke leerlingen.

Bij leraren, ouders en beleidsmakers leeft het idee dat het aantal leerlingen met gedragsproblemen de laatste jaren sterk is toegenomen. Zij hebben dan ook grote zorgen over de gevolgen van deze problematiek. Bij een negatieve interactiespiraal kunnen leraar en leerling in een vicieuze cirkel terechtkomen, waarin beiden elkaars gedrag in negatieve zin versterken (Admiraal, Wubbels & Korthagen, 1996). Dit kan leiden tot een toename van gedragsproblemen, zoals gesloten, onzeker, angstig, dwars of dwingend gedrag, agressie naar medeleerlingen of leraar en zelfs tot een leerachterstand. Uiteindelijk kan dit leiden tot doubleren of zelfs tot een verwijzing naar het speciaal (basis) onderwijs of de jeugdzorg. Bij leraren kan het resulteren in verlies in lesplezier en, in het ergste geval, tot een burnout. Leraren ambiëren positieve relaties met leerlingen. Ze willen zich, net als leerlingen, competent en autonoom voelen (Stevens, 2002; Van Doorn, 2003). Een belangrijke vraag is dan ook hoe een onderwijsprofessional zo kan worden toegerust, dat hij¹ zich competent voelt om interacties met gedragsmoeilijke leerlingen positief te laten verlopen. Over dat thema gaat deze bijdrage.²

2 Gedragsproblemen: situatief, relationeel, relatief en fluctuerend

Gedragsproblemen behoren tot de moeilijkste problemen waarmee een onderwijsprofessional wordt geconfronteerd. Over oorzaak en aanpak van gedragsproblemen bestaan veel opvattingen

en theorieën. Het is daarom niet eenvoudig om een goede invalshoek te kiezen. Wij gaan er vanuit dat gedragsproblemen het resultaat zijn van interacties tussen de leerling, de thuisomgeving en de klas- en schoolomgeving, inclusief de persoon van de leraar. Hierbij komen vier aspecten in beeld (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

2.1 Gedragsproblemen: het situationele aspect

Gedrag, dus ook probleemgedrag, wordt in hoge mate bepaald door de situatie waarin het zich manifesteert, want gedrag zonder situatie bestaat niet. Het gedrag van een kind kan in de ene situatie meer problemen oproepen dan in de andere. Soms gedragen kinderen zich in de thuissituatie of op de sportclub (heel) anders dan op school. Probleemgedrag is niet alleen afhankelijk van de situatie, maar ook van de personen die zich in die situatie bevinden. Daarom moet men zich bij probleemgedrag altijd afvragen waar het zich afspeelt en wie erbij aanwezig zijn.

2.2 Gedragsproblemen: het relationele aspect

Gedrag heeft altijd een relationeel en communicatief aspect. De leerling brengt gedrag in, maar dat doet de leraar ook. De leerling is brutaal en de leraar wordt kwaad. De leerling toont faalangst en de leraar raakt geïrriteerd. Op deze manier kunnen specifieke interactiepatronen ontstaan die een meer of minder stabiel karakter krijgen. De leraar-leerling-interactie kan gezien worden als het product van de gecombineerde kenmerken van leraar en leerlingen. Beiden brengen hun kenmerken en dus hun gedrag in.

2.3 Gedragsproblemen: het relatieve aspect

Er bestaat geen absolute maat voor 'goed' of 'slecht' gedrag. Leraren zijn bij het inschatten van gedrag 'slachtoffer' van een algemene beoordelingswet (Posthumus,

1947). Deze houdt in dat iedereen die een collectie objecten (voorwerpen) of een aantal subjecten (personen) moet beoordelen de neiging heeft om ongeveer een kwart als ‘goed’ (of ‘positief’) te kwalificeren, de helft als ‘ertussenin’ (of ‘middelmatig’) en een kwart als ‘slecht’ (of ‘negatief’). Wij hebben, volgens Posthumus, de ‘natuurlijke’ neiging om bij beoordelingen te beginnen met een grove indeling van 25-50-25. Voor leraren geldt dat deze beoordelingstendens onafhankelijk is van de schoolsituatie waarin de leerlingen en de leraar zich bevinden. Het maakt niet uit of een school in een probleemwijk in een Nederlandse grote stad staat of in de luxe omgeving van het Gooi. Steeds zal de leraar ongeveer een kwart van de kinderen als problematisch aanduiden, los van de inhoud van het gedrag. Hij gaat uit van een beeld van gedrag zoals hij dat in zijn klas aantreft. De maatstaven van de leraar zijn dus rekbaar. Zowel een ‘goede’ als een ‘slechte’ klas heeft daardoor altijd leerlingen met probleemgedrag.

2.4 Gedragsproblemen: het fluctuerende aspect

Tenslotte zijn de meeste gedragsproblemen ook nog van tijdelijke aard, ze fluctueren. In bepaalde perioden zijn ze heftig en in een volgende periode nemen zij in intensiteit af, of juist toe, enzovoorts. Sommige problemen, zoals een zwakke concentratie en hyperactiviteit, komen op bepaalde leeftijden bij 40 tot 60% van de kinderen voor. Bij jonge kinderen worden problemen als aandacht zoeken, wild gedrag en afhankelijk gedrag dikwijls geconstateerd. Die problemen verdwijnen vaak naarmate ze ouder worden.

3 (H)erken je aandeel in relaties met leerlingen

De bril waardoor je naar leerlingen (en hun ouders) kijkt is gekleurd door de eigen waarden, normen, overtuigingen

en levenservaringen. Al heel snel, vaak in enkele seconden, vorm je je een beeld van een leerling en diens ouders. Dat beeld poets je niet zo maar weg. Blanco staan tegenover leerlingen bestaat niet, hoe graag je dit ook zou willen. Beelden worden opgeroepen door je eerste indrukken van de leerling. Die ontstaan op grond van

- het uiterlijk van de leerling (zoals land van herkomst, fysieke aantrekkelijkheid, lichamelijke verzorging, verstandelijke of fysieke beperking);
- diens naam (denk aan Roderick van Nijenroode of Achmed Abdoullah);
- contact en communicatie (zoals spontaan, terughoudend, oogcontact, stem, taalgebruik);
- verhalen van collega's over de leerling en het gezin, het gegeven dat je de ouders al kent of een broertje of zusje in je groep hebt gehad;
- je eerdere ervaringen (dit kind doet me denken aan ...).

Belangrijk is dat je je realiseert dat die beelden invloed hebben op jouw relatie met de leerling. Je zult vooral dat gedrag van de leerling opmerken dat bij je beeld past en daarmee houd je je beeld in stand. Het gedrag van de leerling dat tegen je beeld ingaat zie je niet bewust, waardoor je je beeld niet snel zult bijstellen ('tunnelvisie'). Daarom is het belangrijk regelmatig de eigen beeldvorming over je leerlingen onder de loep te nemen en zelf 'in de spiegel' te kijken. Waar is mijn beeld op gebaseerd? En in hoeverre beïnvloedt dit beeld in positieve of negatieve zin mijn gedrag naar leerlingen en hun ouders? Door hierop te reflecteren ga je na hoe het zit met je eigen affiniteit ten aanzien van bepaalde leerlingen, vooral ten aanzien van de leerlingen waarover jij je zorgen maakt. De verkregen inzichten kunnen handvatten bieden voor de omgang met deze leerlingen. Voor dit bewustwordingsproces is een werkwijze ontwikkeld: *Professional in de spiegel* (zie het volgende artikel in dit tijdschrift). Professional in de spiegel is gebaseerd op inzichten uit de

constructpsychologie van Kelly (1955), de theorie over denkprocessen van de leraar van Atkinson & Claxton (2000) en de coachingsmethodiek van Garman (1986).

4 Constructpsychologie

Kelly (1955, 1963) ontwikkelde de Personal Construct Theorie (PC-theorie). Zijn PC-theorie gaat over de wijze waarop persoonlijke overtuigingen het denken en handelen van personen sturen. Hij verdiepte zich in de manier waarop mensen beïnvloed worden door hun interpretatie of constructie van hun sociale omgeving. Hij stelt dat achter het oordeel en het gedrag van een persoon een impliciete individuele theorie schuilt. Die theorie is gebaseerd op persoonlijke waarneming van gebeurtenissen. Volgens hem ordenen we onze kijk op de omgeving en de dingen die we meemaken door deze te vergelijken met eerdere ervaringen. We oordelen op basis van opvattingen en overtuigingen die we in de loop van de tijd opbouwen. Die zijn volstrekt uniek en daarmee persoonlijk. Kelly noemt ze *constructen*. Deze constructen zijn ingebed in een individueel (persoonlijk) constructensysteem. Zo kunnen bijvoorbeeld kinderen uit één gezin een avond waarop de familie het Sinterklaasfeest vierde heel anders beleven. Het jongste kind, dat in onbekende situaties (onbewust) nagaat of iets 'vertrouwd' of 'eng' is, heeft onthouden dat Zwarte Piet hard op de deur klopte en vond dit de rest van de avond (en de volgende jaren) eng. Het oudste kind heeft onthouden dat het zo gezellig was dat opa en oma er ook bij waren. Voor haar is het constructenpaar 'gezellig' versus 'ongezellig' (onbewust) doorslaggevend. Volgens Kelly zijn beide belevingen 'waar'. Constructen zijn persoonlijk en kleuren daarmee ook de beleving van gebeurtenissen persoonlijk in.

Kelly heeft laten zien dat ieder mens over een *constructensysteem* beschikt. Dit sy-

steem is bijzonder handig bij het ordenen van datgene wat we waarnemen. Nieuwe situaties worden daarmee in zekere zin behapbaar en voorspelbaar. Dat komt omdat we in ons onbewuste heel snel nagaan of de nieuwe situatie overeenkomt met een eerdere ervaring, dus met een vergelijkbare situatie. Een constructensysteem is samengesteld uit een eindig aantal dichotome constructen (Bonarius, 1980).

Volgens Kelly zijn het er circa acht tot twaalf. Een dichotoom construct bestaat uit de volgende onderdelen: een *persoonlijk construct* en een *persoonlijke tegenpool*. Het persoonlijke construct en de persoonlijke tegenpool bevatten de ervaringen en kennis die de eigenaar van het construct gedurende zijn leven (tot nu toe) heeft opgeslagen. Dat zijn de elementen waaruit het construct is opgebouwd. Noemt een leraar een leerling bijvoorbeeld 'rustig', dan komt dat waarschijnlijk omdat de leerling dat beeld bij hem oproept, op basis van zijn eigen associaties met eerder ervaren situaties. In feite zegt de leraar eigenlijk dat deze leerling doet wat hij verwacht. Andere leerlingen uit zijn klas die hij, in vergelijking met deze leerling, niet als rustig ervaart, noemt hij bijvoorbeeld 'afleidbaar'. Zo ontstaat de voor deze leraar persoonlijke combinatie van het construct 'rustig' en de tegenpool 'afleidbaar'. In dit voorbeeld heeft deze leraar dus het dichotome construct of constructenpaar 'rustig – afleidbaar'. De constructen bieden de leraar houvast en vormen de basis voor zijn reacties op personen en nieuwe situaties. Voor leraren is dit houvast belangrijk. Zij moeten immers dagelijks in tal van situaties snel beslissen en adequaat reageren. Hun constructen helpen hen daarbij.

Vanuit de constructpsychologie nemen we aan dat constructen de manier bepalen waarop een leraar zijn leerlingen tegemoet treedt. De ene leraar heeft bijvoorbeeld graag een kind als Pippi Langkous in de groep, een andere juist niet. Hetzelfde

geldt voor een kind als Dik Trom. Wat voor de ene leraar een lastige leerling is, is voor de ander een leerling met pit. Het is maar net hoe een leraar het gedrag van een leerling bekijkt. Een leraar kan het bijvoorbeeld van belang vinden dat leerlingen behulpzaam, warm, intelligent, creatief zijn. Dat zijn dan de constructen van die leraar. Het idee van de constructpsychologie is dat een leraar juist op die dingen let die zijn constructen 'triggeren', in positieve of negatieve zin. Daarom is het belangrijk om zicht te krijgen op je eigen aannames, zodat je weet hoe jouw beeld over een leerling tot stand komt. Dan heb je een aanknopingspunt voor het werken aan een positieve(re) relatie met een leerling waarmee het contact nu mogelijk moeizaam verloopt. Je constructen geven dus waardevolle informatie over je denken en handelen ten opzichte van leerlingen.

Voorbeeld

Binnenkort komt een nieuwe leerling (Shadyra, 8 jaar) in de groep van Els. Zij zat in het speciaal onderwijs (cluster2) en maakt nu de overstap naar een reguliere basisschool. Er is vooraf overleg geweest met de ambulant begeleider en de ouders. Daarnaast heeft Els zelf ideeën over de mogelijkheden en bejegening van Shadyra. Zij heeft, tijdens haar studie op de PABO, met een dove student in de groep gezeten. Die nam aan alle lessen en activiteiten deel. Het gesproken Nederlands werd vertaald door een tolk. In het begin vond Els dat vreemd en onrustig, maar al snel was het vanzelfsprekend. Deze eerdere ervaringen combineert Els nu met de informatie die zij van de ambulant begeleider en de ouders krijgt. Zij kan Shadyra 'plaatsen'. Els heeft positieve verwachtingen en ziet de komst van Shadyra (en haar tolk) met vertrouwen tegemoet. Hopelijk werkt dit door in de klas.

Op welke wijze gaan we de verbinding aan met de leerlingen in de klas? Van alle leerlingen, ook de 'gedragsmoeilijke' leerlingen, heeft een leraar verwachtingen. Het constructensysteem dat betrekking heeft op de leerlingen omvat de eigen onderwijsvisie van de leraar, althans een deel hiervan. De constructen, waaruit die visie is opgebouwd, kun je opvatten als bouwstenen. Achter ieder construct zit een verhaal van de leraar. Waarom vindt hij bijvoorbeeld leergierigheid van belang? Hoe kan leergierigheid andere zaken positief beïnvloeden. Hoeveel baat heeft hij zelf gehad (of juist niet) bij zijn leergierige houding? De vraag die dan rijst is hoe zijn omgang met leerlingen, die niet leergierig zijn, eruit ziet. Hoe ervaart hij deze leerlingen? Hoe denkt hij over hen? En hoe uit dit zich in zijn handelen? Kortom, we stimuleren de leraar zijn constructensysteem te onderzoeken en na te gaan welke implicaties dit heeft voor zijn omgang met leerlingen, vooral die leerlingen die hij als gedragsmoeilijk ervaart. Dat doen we door aandacht voor intuïtie, theorie en reflectie.

5 Intuïtie, theorie en reflectie

Het op zoek gaan naar de eigen rol en verwachtingen ten aanzien van leerlingen is een belangrijke stap bij het ontwikkelen van de professionele identiteit als leraar. Dat dit gebeurt is zowel voor de leraar als voor de leerling van groot belang, omdat de schoolloopbaan van leerlingen door negatieve (bijvoorbeeld te lage) verwachtingen van de leraar kan worden beïnvloed (Rosenthal & Jacobson, 1968; Jungbluth, 2003). Van de leraar wordt een permanent onderzoekende houding gevraagd. Hij moet zijn klas, waarvan hij zelf ook deel uitmaakt, als een te onderzoeken fenomeen kunnen (blijven) zien (Ponte, 2003). Dat betekent bijvoorbeeld dat hij kan reflecteren op zijn eigen opvattingen en ervaringen. Tevens dat hij in staat is om zijn eigen overtuigingen, inzichten

en ervaringen te verbinden met theoretische concepten op zijn vakgebied. Het grote belang van het leren reflecteren, als onderdeel van de professionele ontwikkeling van leraren, is geen nieuw gegeven. Schön (1987) heeft al eerder aangegeven dat met reflectie op het handelen wordt voorkomen dat de leraar stereotypen, labels of theorieën op een situatie plakt, of technieken hanteert, zonder echt rekening te houden met de kenmerken van de betreffende situatie. Vandaar ook dat het belangrijk is om reflectieve kennis op te bouwen en zich te bezinnen op eigen, persoonlijke, constructen ten aanzien van gedragsmoeilijke leerlingen (Van der Wolf, 2003; Touw en Van der Wolf, 2003). Door het bewust worden van de eigen ideeën en overtuigingen ontstaat er ruimte om jezelf in een moeilijke situatie met leerlingen of een ouder beter te begrijpen. Dit kan leiden tot het bijstellen van opvattingen, waardoor het handelen kan veranderen. Atkinson en Claxton (2000) beschrijven drie denkprocessen die het lesgeven ondersteunen:

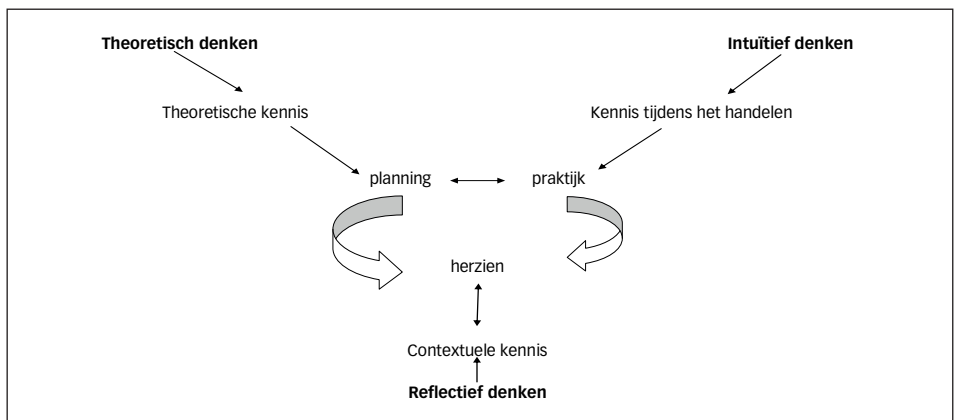
- a het intuïtief denken, dat directe acties en snel beslissen ondersteunt;
- b het theoretisch denken, dat meer objectieve informatie biedt ten behoeve van de analyse van het probleem en een bijstelling van het handelen;
- c het reflectief denken, dat belangrijk is voor het ontvangen van feedback,

het leren van (eigen) ervaringen, het verbinden van ervaringen met theoretische inzichten en het ontwikkelen van een eigen visie.

Deze denkprocessen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het aanscherpen van het intuïtief denken, het theoretisch denken en het reflectief denken zijn alle drie nodig als een leraar zich in zijn denken en handelen verder wil ontwikkelen.

6 Coachingsmethodiek

Garman (1986) ontwikkelde een coachingsmethodiek die geschikt lijkt om dit cyclische proces te ondersteunen. Haar methodiek ('Reflective Heart of Clinical Supervision') bestaat uit twee onderdelen: 'reflection-on-action' en 'reflection-on-recollection' (Pajak, 2000). 'Reflection-on-action' gaat in op het bestuderen van gebeurtenissen in het hier en nu, 'reflection-on-recollection' richt zich vooral op kritische incidenten uit het verleden, die het denken en handelen in het nu kunnen bepalen. Garman's methodiek past in de *ontwikkelingsreflectieve benadering*. Deze benadering besteedt aandacht aan reflectie en introspectie bij leraren om de professionele groei te bevorderen. Garman neemt binnen deze benadering een



FIGUUR 1 Relatie tussen intuïtie, theorie en reflectie (naar Atkinson & Claxton, 2000)

bijzondere positie in, omdat zij, in tegenstelling tot veel andere vertegenwoordigers van deze benadering, ook de waarde van theoretische en wetenschappelijke kennis benadrukt.

7 Conclusie en discussie

In deze bijdrage is onze visie op gedragsproblemen belicht. De kern is dat een gedragsmatig moeilijke leerling niet los kan worden gezien van de situatie waarin het gedrag zich voordoet. Maar dit geldt ook voor de leraar. Ook hij maakt deel uit van de situatie. De leraar-leerling-relatie is van groot belang. Zowel leraar als leerlingen beïnvloeden de relatie en interactie in positieve of negatieve zin.

Problemen, hoe ernstig ze ook zijn, zijn relatief. De ene leraar ziet en ervaart meer of andere problemen dan de andere.

Dit werkt door in het denken over probleemgedrag en in het handelen in de dagelijkse praktijk. Daarom is zelfkennis onmisbaar.

We pleiten voor professionalisering van leraren waarbij aandacht is voor de integratie van drie denkprocessen die goed leraarschap kenmerken: intuïtief denken, theoretisch denken en reflectief denken. Deze drie processen zijn in een cyclische relatie met elkaar verbonden. Intuïtief denken is besproken in termen van de Personal Construct Theory (PCT) van Kelly. Zijn theorie maakt het mogelijk om het denken van leraren over leerlingen bewust te maken. De reflectieve werkwijze 'Professional in de spiegel', die op de PCT-theorie gebaseerd is, maakt zichtbaar welke aannames en overtuigingen leraren in hun denken en handelen beïnvloeden. En dat is belangrijk, omdat 'wat wij denken te zien vaak meer is wat we denken dan wat we zien' (Compernelle, 2003).

NOTEN

¹ Voor 'hij' kan uiteraard ook 'zij' worden gelezen.

² Zie ook Van Beukering & Touw (2005).

LITERATUUR

- Admiraal, W., Wubbels, T. & Korthagen, F. (1996). Gedrag van aanstaande docenten in aandachtseisende situaties in de klas. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21 (2), 162-181.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Beukering, T. van & Touw, H. (2005). Persoonlijke constructen van leraren over gedragsmoeilijke leerlingen: via reflectie naar zelfinzicht en professioneel handelen. In H. Jansen, *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Agiel.
- Bonarius, H. (1980a). *Persoonlijke Psychologie, deel I: Inleiding in de Theorie en Praktijk van Constructenpsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Bonarius, H. (1980b). *Persoonlijke Psychologie, deel II: Inleiding in de Theorie en Praktijk van Constructenpsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Compernelle, T., Lootens, H., Moggré, R. & Eerden, T. van (2003). *Alles went ook een adolescent: wegwijzer bij het opvoeden van jongeren*. Tiel: Lannoo.
- Doorn, F. van (2003). Wetten van de juf. In K. van der Wolf (red.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 116-126). Utrecht: Agiel.
- Garman, N.B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), 1-24.

- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Vol. 1 and 2. New York: Norton.
- Kelly, G.A. (1963). *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers Inc.
- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Posthumus, K. (1947). *Levensgeheel en school*. 's Gravenhage: Van Hoeve.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen: Garant.
- Touw, H. & Wolf, K. van der (2003). De reflectieve leraar in opleiding. In K. van der Wolf (red.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 77-88). Utrecht: Agiel.
- Wolf, K. van der (2003). De hand van de meester. In K. van der Wolf (red.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 13-31). Utrecht: Agiel.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van de leraar. Intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.

OVER DE AUTEURS



Hanne Touw is werkzaam bij het Kenniscentrum van stichting De Kleine Prins, het Seminarium voor Orthopedagogiek en lid van de kenniskring van het lectoraat Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis (Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht). E-mail: hanne.touw@hu.nl

Tanja van Beukering is als adviseur, onderzoeker en trainer werkzaam bij het onderwijsadviesbureau Van der Wolf

& Van Beukering. E-mail: tanja@deonderwijsadviseurs.nl

