

18/6/2013



MASTER
SEN

GEEF MIJ DE KANS, DAN LAAT IK ZIEN DAT IK HET
OOK KAN!

Een oplossingsgerichte benadering voor leerlingen die onvoldoende
profijt hebben van de primaire interventie binnen SWPBS | Toets 5
Annemiek Kollenstaart, studentnummer 219339

Inhoud	pagina
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1	5
1.1 De beroepscontext	5
1.2 Probleemstelling	5
1.3 Relevantie & inbedding	6
1.4 Persoonlijke ontwikkeling	7
Hoofdstuk 2 Literatuur	8
2.1 Keuze van domeinen en literatuur	8
2.2 SchoolWide Positive Behavior Support	8
2.2.1 Secundaire & tertiaire preventie	9
2.3 Sociaal emotionele ontwikkeling	10
2.3.1 Basisbehoeften	10
2.3.2 Onderwijsbehoeften	10
2.3.3 Oppositioneel en passief-agressief gedrag	11
2.3.4 Signaleringslijst voor gedragsproblemen (SIGA)	12
2.3.5 Zelfregulatie en executieve functies	12
2.4 Oplossingsgericht werken	13
2.4.1 Oplossingsgerichte methodes	13
2.4.2 Oplossingsgerichte coaching	13
2.4.3 Oplossingsgericht werken en SWPBS	14
2.5 Wat betekent deze literatuur voor dit onderzoek?	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	16
3.1 Doel van het onderzoek	16
3.2 Soort onderzoek	16
3.3 Het onderzoeksparadigma	17
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	17
3.5 Dataverzameling & respondenten	18
3.5.1 Deelvraag 1	18
3.5.2 Deelvraag 2	19
3.5.3 Deelvraag 3	19
3.6 Ethische overwegingen	20
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	21
4.1 Verzamelde data met betrekking tot deelvraag 1	21
4.1.1 Uitkomsten SIGA	21
4.1.2 Uitkomsten vragenlijsten	22
4.1.2.1 Uitkomsten vragenlijsten – Specifiek probleemgedrag	23
4.1.2.2 Uitkomsten vragenlijsten – Frequentie probleemgedrag	24
4.1.3 GFA's	24
4.1.4 Conclusies en vervolgstappen	26
4.2 Verzamelde data met betrekking tot deelvraag 2	27
4.2.1 Inzet van de verschillende instrumenten	27
4.2.2 Conclusies en vervolgstappen	31
4.3 Verzamelde data met betrekking tot deelvraag 3	31

4.3.1	Weergave van de onderzoeksresultaten	33
4.3.2	Vervolgstappen	34
Hoofdstuk 5	Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie	35
5.1	Voorlopige conclusies op basis van de verzamelde data en het theoretisch kader	35
5.1.1	Beantwoording deelvraag 1	35
5.1.1.1	Conclusies met betrekking tot het waargenomen gedrag	35
5.1.1.2	Conclusies met betrekking tot de frequentie van het gedrag	36
5.1.2	Beantwoording deelvraag 2	36
5.1.3	Beantwoording deelvraag 3	37
5.1.4	Beantwoording hoofdvraag	38
5.2	Bijdrage aan kennisontwikkeling en de probleemstelling	38
5.3	Kritische reflectie op de gebruikte methodologie	39
5.3.1	Deelvraag 1	39
5.3.2	Deelvraag 2	39
5.3.3	Deelvraag 3	40
5.4	Inhoudelijke aanbevelingen	40
Hoofdstuk 6	Evaluatie en reflectie	41
6.1	Professionele ontwikkeling	41
6.1.1	Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen	41
6.1.2	Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen	41
6.1.3	Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen	41
6.1.4	Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen	41
6.1.5	Competent in reflectie en ontwikkeling	42
6.2	Ontwikkeling in de rol van onderzoeker	43
6.3	Aanbevelingen voor toekomstige onderzoekers	44
Literatuurlijst		45
Bijlagen		48
Bijlage 1	GFA	49
Bijlage 2	GIS	56
Bijlage 3	Groslijst	57
Bijlage 4	'Wat werkt in de klas' en 'De ecologie van de leerling'	60
Bijlage 5	Kids' Skills	61
Bijlage 6	Vragenlijsten t.b.v. deelvraag 1	63
Bijlage 7	Resultaten vragenlijsten	66
Bijlage 8	Resultaten GFA's	72
Bijlage 9	Gespreksrapportages oplossingsgerichte gesprekken	80
Bijlage 10	Gespreksrapportages t.b.v. deelvraag 3	105
Bijlage 11	Critical Friendship	110

Samenvatting

Op welke oplossingsgerichte wijze kan er bijgedragen worden aan een positieve gedragsverandering bij leerlingen van groep 5/6 die onvoldoende profijt hebben van de primaire interventie van SchoolWide Positive Behavior Support (SWPBS), opdat zij in algemene ruimtes respectvol, positief en veilig met anderen om kunnen gaan?

In deze case study staat bovenstaande vraag centraal. Op basisschool H. is dit schooljaar met de implementatie van SWPBS gestart. Vier leerlingen van groep 5/6 laten ondanks de primaire interventie¹ dominant en oneerlijk gedrag zien.

Om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen is er allereerst een literatuurstudie uitgevoerd, waarbij de domeinen SWPBS, sociaal-emotionele ontwikkeling en oplossingsgericht werken centraal stonden.

Door nadere bestudering van het gedrag dat kenmerkend is voor deze leerlingen, is aangetoond dat de leerlingen kenmerken van oppositioneel, danwel passief-agressief gedrag vertonen. Deze conclusie is gebaseerd op data verkregen uit: De SIGA (signaleringslijst probleemgedrag), vragenlijsten en GFA's (gedragfunctieanalyses).

De verschillende interventies die verkregen zijn uit de literatuurstudie zijn besproken met verschillende experts: de SWPBS-coach, de intern begeleider en de teamleden van basisschool H. Zij hebben hun ervaringen en kennis gedeeld waardoor er een selectie van interventies is ontstaan.

De belangrijkste aanbevelingen zijn als volgt samen te vatten:

- Door tegemoet te komen aan leerlingsspecifieke onderwijsbehoeften ontstaat er een beter leerklimaat voor de leerling (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011).
- Om in staat te zijn tot ander gedrag kan het kind vaardigheden aanleren middels een oplossingsgerichte methode als Kids' Skills (Furman, 2006).
- De check-in en check-out (Hawkins, MacLeod & Rawlings, 2007) en de rode/groene ketting (Golly & Sprague, 2009) draagt bij aan gedragsbewustwording van de leerlingen en de monitoring van voortuitgang.

De leerlingen hebben mij het vertrouwen gegeven om samen met mij dit traject in te gaan en zijn essentieel geweest voor de uitvoering van dit onderzoek. Mijn dank gaat naar deze leerlingen uit, maar ook naar de verschillende respondenten die meegewerkt hebben aan dit onderzoek en de critical friends en mijn studiegroepbegeleider. Hun kritische blik is een grote meerwaarde gebleken.

¹ het aanleren van gedragsverwachtingen middels gedragslessen en het belonen van gewenst gedrag

Hoofdstuk 1

In dit hoofdstuk wordt het kader van dit praktijkgerichte onderzoek geschetst. Onze school hanteert de methode SchoolWide Positive Behavior Support (SWPBS). Deze methode is voor een grote groep kinderen een goede stimulans, maar een aantal blijft achter. Voor deze leerlingen ontbreekt een adequate begeleiding.

1.1 De beroepscontext

Binnen ons team werd vorig jaar besloten tot invoering van SWPBS, als reactie op de wens om ongewenst gedrag binnen de school terug te dringen. Om de implementatie in goede banen te leiden, is er een gedragsteam aangesteld. Als toekomstig gedragspecialist maak ik deel uit van dit team.

1.2 Probleemstelling

SWPBS is een methode die zich richt op het aanleren en bekrachtigen van goed gedrag (Golly & Sprague, 2009). Door middel van gedragslessen worden gedragsverwachtingen aan kinderen kenbaar gemaakt.

Deze primaire preventie is bedoeld voor alle leerlingen. Bij ongeveer 80% van de leerlingen zal dit leiden tot een positief effect op het gedrag. 20% van de leerlingen heeft meer specifieke interventies nodig om tot een positieve gedragsverandering te komen (figuur 1).



Figuur 1: Preventies binnen SWPBS (www.swpbs.nl)

Binnen onze organisatie ligt momenteel de focus op de primaire interventie. Kinderen reageren positief op de gedragslessen en de ondersteunende feedback. Een aantal leerlingen heeft zichtbaar moeite met het tot stand brengen van een positieve gedragsverandering. Deze leerlingen zijn regelmatig betrokken bij incidenten binnen de school. Wat hebben deze leerlingen nodig om tot positieve gedragsverandering te komen? Welke specifieke behoeften hebben zij? Worden de juiste voorwaarden voor deze leerlingen gecreëerd?

Door het vertoonde gedrag en de behoeften van deze leerlingen nader te bestuderen, zullen deze vragen beantwoord worden. De antwoorden zullen als

aanknopingspunten dienen voor een passende oplossingsgerichte benadering voor deze kinderen. Dit laat zich vertalen in de volgende onderzoeksvraag:

Op welke oplossingsgerichte wijze kan er bijgedragen worden aan een positieve gedragsverandering bij leerlingen van groep 5/6 die onvoldoende profijt hebben van de primaire interventie van SWPBS, opdat zij in algemene ruimtes respectvol, positief en veilig met anderen om kunnen gaan?

De volgende deelvragen zullen een grote rol spelen in het beantwoorden van de hoofdonderzoeksvraag:

- 1. Welk gedrag wordt als problematisch ervaren door leerkrachten en leerlingen en hoe vaak komt dit voor in de algemene ruimtes van de school?*
- 2. Wat zijn de onderwijsbehoeften van de groep leerlingen die oneerlijk en dominant gedrag vertonen ten opzichte van andere leerlingen en/of de leerkracht?*
- 3. Welke instrumenten en gedragsspecifieke interventies worden er door de SWPBS-coach, IB-er en collega's aanbevolen voor deze groep leerlingen?*

Er is gekozen voor een oplossingsgerichte benadering², zodat de focus minder op de negatieve situaties wordt gelegd. Oplossingsgericht werken is daarmee een domein dat binnen de literatuurstudie (hoofdstuk 2) verder uiteenzetting behoeft, alsmede 'sociaal-emotionele ontwikkeling' en 'SWPBS'.

1.3 Relevantie & inbedding

Dit onderzoek is in de eerste plaats relevant voor groep 5/6 van basisschool H. en de groepsleerkrachten. Door een completer beeld van de praktijksituatie te verkrijgen, kan er gezocht worden naar passende interventies.

Probleemgedrag komt niet alleen op basisschool H. voor. Ongeveer één op de vijf leerlingen krijgt het stempel gedragsproblematisch te zijn (Van der Wolf & Van Beukering, 2009, blz.18). Wellicht kunnen andere leerkrachten met dit onderzoek eveneens de eigen praktijk versterken.

De methode SWPBS verspreidt zich over de hele wereld en wordt ook in Nederland steeds meer ingezet. De methode wordt regelmatig onderzocht. Zo is er aangetoond dat er minder problematisch gedrag wordt gesignaleerd (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005) en dat kinderen meer kennis ontwikkelen van sociale vaardigheden en deze ook toe passen (Eber, 2006; Putnam, Horner, & Algozzine, 2006).

² 'Oplossingsgericht werken' is een methodiek waarbij de focus niet ligt op de problematiek en de oorzaak van gedrag, maar uitgaat van uitzonderingen: situaties waarin het beter gaat. (Cauffman & Van Dijk, 2011)

In het onderzoek van Wichers-Bots, Van de Goor & Harleman (2011) wordt een meer individuele benadering binnen SWPBS beschreven, gericht op ASS-leerlingen. Het belangrijkste onderscheid tussen het onderzoek van Wichers-Bots et al (2011) en dit onderzoek is dat dit onderzoek zich niet richt op een specifieke gedragsstoornis, maar op gedragsproblemen.

Door aandacht te schenken aan de groep leerlingen waarbij de primaire preventie minder doeltreffend is, zal er een werkconcept ontwikkeld worden waarin mogelijke interventies beschreven worden. Dit werkconcept zal vertaald kunnen worden naar situaties waarin andere professionals voor soortgelijke problematiek gesteld worden.

1.4 Persoonlijke ontwikkeling

Dit onderzoek draagt bij aan de ontwikkeling van mijn competenties. De competentie 'reflectie en ontwikkeling' staat centraal. Door mij verder te verdiepen in verschillende theorieën en het onderzoeken van de eigen praktijk is het mogelijk doelgericht aan deze competentie te werken.

Daarnaast zal de 'orthopedagogische competentie' een grote rol spelen. Aan het begin van mijn opleiding tot Master SEN zijn er een tweetal ontwikkelpunten betreffende deze competentie beschreven, te weten:

1. Het meer planmatig aanpakken van bepaalde zaken.
2. Een bijdrage leveren aan de gedragsbewustwording van leerlingen.

Ontwikkelpunt 1 zal gedurende het gehele onderzoek naar voren komen. Ontwikkelpunt 2 zal vooral vorm krijgen door het voeren van oplossingsgerichte gesprekken ten behoeve van deelvraag 2.

Hoofdstuk 2 Literatuur

In dit hoofdstuk staan de volgende domeinen centraal: SchoolWide Positive Behavior Support, sociaal emotionele ontwikkeling en oplossingsgericht werken. De definiëring en de onderlinge verbanden zullen nader belicht worden.

2.1 Keuze van domeinen en literatuur

De domeinen 'SchoolWide Positive Behavior Support' (SWPBS), 'sociaal emotionele ontwikkeling' en 'oplossingsgericht werken' vormen de basis voor dit onderzoek. SWPBS geldt als uitgangspunt; deze methode wordt toegepast binnen de organisatie.

Binnen het domein 'sociaal emotionele ontwikkeling' zijn theorieën voorhanden die zich richten op basisvoorwaarden van kinderen. Daarnaast zijn er ook verschillende visies ontwikkeld betreffende de omgang met probleemgedrag. Deze onderschrijven speerpunten van de methode SWPBS of kunnen een aanvulling betekenen op deze methode.

Het laatste domein dat behandeld wordt is 'oplossingsgericht werken'. Oplossingsgericht werken gaat sterk uit van de vaardigheden van leerlingen waardoor de focus juist op de positieve situaties komt te liggen.

2.2 SchoolWide Positive Behavior Support

SWPBS is een methode die tot doel heeft goed gedrag te bevorderen. Deze methode wordt op een groot aantal scholen in de Verenigde Staten met succes toegepast en in Europa groeit het aantal onderwijsinstellingen dat deze methode inzet. (Kenniscentrum SWPBS, <http://www.swpbs.nl/swpbs>, verkregen op 3 januari 2013). Speerpunten zijn het aanleren van goed gedrag en het duidelijk maken van gedragsverwachtingen richting leerlingen. Positieve feedback en beloningen worden ingezet om het gewenste gedrag te bekrachtigen. Jeninga (2008) onderschrijft het belang van complimenteren en het kenbaar maken van verwachtingen om te komen tot preventie van probleemgedrag.

Mijn eigen ervaring is dat het kenbaar maken van gewenst gedrag leidt tot minder excessen. Beloningen en complimenten komen de



Figuur 2: Three-tiered model SWPBS

PGO: Geef mij de kans, dan laat ik zien dat ik het ook kan!

motivatie van leerlingen ten goede. Correcties bij negatief gedrag verlopen over het algemeen soepeler.

Binnen SWPBS geldt het Three-tiered model (Goei et al, 2010) als basis. Hierin zijn drie 'tiers' (lagen) zichtbaar (figuur 2). De primaire preventie is gericht op alle leerlingen en zal effectief zijn voor +/- 80% van de leerlingen. De secundaire preventie is gericht op leerlingen met risico gedrag (+/-15%). 5% van de leerlingen zal begeleiding binnen de tertiaire tier behoeven. Overveld (2010) laat zien dat bij preventie van probleemgedrag deze indeling in tiers doeltreffend is.

Ook binnen onze organisatie is een groep leerlingen aan te wijzen die nog onvoldoende profijt heeft van de primaire preventie. Deze leerlingen zijn voornamelijk verwickeld in conflicten met andere leerlingen of leerkrachten. Voor deze groep leerlingen zullen secundaire en tertiaire interventies mogelijk effectief blijken.

2.2.1 Secundaire & tertiaire preventie

Binnen de secundaire preventie staat de reactie op escalatie van gedrag centraal. Als uitgangspunt geldt dat escalatie uit verschillende stadia bestaat. Wanneer deze herkend worden kan escalatie tegengegaan worden. Leerkracht en leerling kunnen beter in spelen op het gedrag wanneer zij weten welke factoren een rol spelen bij het ontstaan van probleemgedrag (Golly & Sprague, 2009).

Mijns inziens ervaren bepaalde leerlingen die regelmatig in probleemgedrag vervallen een zekere vorm van onmacht. Door bewustwording kunnen zij meer grip krijgen op de situatie.

Het Behavior Education Program (BEP) (Hawkins, MacLeod & Rawlings, 2007, Goei et al, 2010, Paolella, 2009) blijkt effectief te zijn voor leerlingen binnen de secundaire preventie (McIntosh, Campbell, Russell-Carter & Rossetto-Dickey, 2009). BEP zet de check-in en check-out³ in. Gedurende de dag wordt er feedback bijgeschreven op een gedragskaart. Deze kaart gaat aan het einde van de dag mee naar huis, zodat er een directe terugkoppeling naar ouders plaatsvindt.

BEP is ontwikkeld in de Verenigde Staten, waar leerlingen met meerdere docenten per dag te maken hebben. Deze leerlingen krijgen een mentor, waarbij ze de check-in en check-out uitvoeren. Binnen de Nederlandse basisschool hebben leerlingen veelal één leerkracht per dag, logischerwijs zal deze verantwoordelijk zijn voor de begeleiding. Hij of zij dient het programma correct in te zetten en voldoende tijd vrij te maken voor de leerling.

³ De leerling meldt zich aan het begin en het einde van de dag bij de leerkracht

In de tertiaire tier zal er een gedragsfunctieanalyse (GFA, bijlage 1) plaatsvinden waarna een gedragsinterventiestrategie (GIS, bijlage 2) opgesteld wordt (Bateman & Golly, 2008, Horner & Crone, 2012). De GFA dient ervoor om de functie van gedrag te benoemen. De GIS omhelst een plan van aanpak gericht op een verandering in de aanleiding van het gedrag en/of de reactie van de leerling.

Binnen onze organisatie mist een specifiek instrument betreffende beoordeling en begeleiding van probleemgedrag. Wanneer er bemerkt wordt dat een leerling bepaald probleemgedrag vertoont, wordt er een handelingsplan geschreven, waarin gegevens van de groepsleerkracht en eventueel de ouders beschreven worden. Het inzetten van de GFA en GIS geeft de leerling en de ouders een groter aandeel in het geheel. De leerkracht wordt door een gespecialiseerd team bijgestaan, waardoor het plan meer inhoud krijgt.

2.3 Sociaal emotionele ontwikkeling

Sociaal emotionele ontwikkeling draait om het samen kunnen leven met anderen en om kunnen gaan met de gevoelens van zichzelf en de ander (Dossier: Sociaal emotionele ontwikkeling, <http://www.leraar24.nl/dossier/3371>, 2012). Binnen de sociaal emotionele ontwikkeling staan basisbehoeften centraal: behoeften die een voorwaarde vormen voor de ontwikkeling van kinderen. Elk kind kent ook eigen, meer specifieke behoeften.

De doelgroep vertoont gedragingen die verband houden met oppositioneel en passief-agressief gedrag. Daarom zullen mogelijke interventies betreffende dit gedrag aangevoerd worden.

2.3.1 Basisbehoeften

Vansteenkiste & Neyrinck (2010) benoemen de behoeften aan competentie, autonomie en relationele verbondenheid als *'motor voor het internalisatieproces'*. Van Acker (2007) onderschrijft deze behoeftes en betitelt ze als voorwaarde voor sociaal aangepast gedrag, naast fysieke en emotionele veiligheid. Wanneer er niet tegemoet gekomen wordt aan deze basale behoeftes kan men niet tot intrinsieke motivatie komen. De behoefte aan fysieke en emotionele veiligheid weegt voor mij het zwaarst. Voor mij is veiligheid onontbeerlijk wil een kind tot leren komen.

2.3.2 Onderwijsbehoeften

Onderwijsbehoeften zijn specifieke behoeften die onmisbaar zijn in de ontwikkeling. Hulpzinnen kunnen deze aan het licht brengen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011, blz. 17). Binnen onze organisatie worden leerlingen niet betrokken bij

het benoemen van onderwijsbehoeften. Over het algemeen zijn deze groepsbreed en worden deze ingezet bij instrumentele vakken. Kinderen kennen echter ook onderwijsbehoeften op het vlak van sociaal emotioneel leren en het lijkt mij essentieel dat deze in samenwerking met leerlingen achterhaald worden.

Van Meersbergen (2012) heeft onderwijsbehoeften op sociaal emotioneel gebied verzameld in een groslijst (bijlage 3). In gesprek met de leerling, ouders of andere experts kan deze lijst als ondersteuning gebruikt worden bij het bepalen van de onderwijsbehoeften.

De modellen van Marzano (2007) en Jeninga & Van Meersbergen (2010) geven weer welke verschillende factoren de ontwikkeling beïnvloeden (bijlage 4). Deze factoren kunnen aanwijzingen geven voor mogelijke onderwijsbehoeften.

2.3.3 *Oppositioneel en passief-agressief gedrag*

De gedragingen die door de leerlingen worden vertoond, vallen mogelijk onder oppositioneel gedrag (met name passief-agressief gedrag). Van der Wolf & Van Beukering (2009, blz. 39) omschrijven de volgende kenmerken:

- Regelmatig driftig of humeurig zijn.
- Het laatste woord willen hebben.
- Weigeren om zich aan regels te houden.
- Het anderen moeilijk maken, zwakke plekken weten te vinden.
- Regelmatig prikkelbaar zijn en ergeren aan anderen.
- Anderen de schuld geven van eigen fouten.
- Vaak boos en snel gekwetst zijn.
- Hatelijk en wraakzuchtig zijn.

Van der Wolf & Van Beukering (2009, blz. 250) spreken van passief-agressieve leerlingen wanneer zij *‘subtiel oppositioneel en koppig’* zijn en *‘proberen de zaak naar hun hand te zetten’*. Zij geven de volgende aanbevelingen met betrekking tot dit gedrag:

- Bied leerhulp.
- Verkrijg inzicht in externe problematiek en probeer deze weg te nemen.
- Verhelder situaties en leer ander gedrag aan in deze situaties.
- Wees consequent.
- Maak samen afspraken en herinner hieraan.
- Creëer een uitdagende omgeving.
- Zorg voor voldoende succeservaringen.
- Bied structuur om misdragingen tegen te gaan.

Wat voor mij kenmerkend is, is dat de aanbevelingen om bewust handelen van de leerkracht vragen. Daarnaast maken de punten zichtbaar dat er ook naar de omliggende factoren gekeken dient te worden.

2.3.4 Signaleringslijst voor gedragsproblemen (SIGA)

De SIGA is een screeningslijst ter beoordeling van mogelijk probleemgedrag. De uitslag is volledig berust op de mening van degene die de lijst invult. Er worden een vijftal probleemgedragingen omschreven: Teruggetrokken gedrag, negatief zelfbeeld, faalangst in het omgaan met taken, impulsief gedrag en oppositioneel gedrag. Aan de hand van de uitslag worden er aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek en mogelijke aandachtspunten (Fontys OSO, 2013).

Deze screeningslijst kan bijdragen aan signalering van gedragsproblemen bij de betrokken leerlingen.

2.3.5 Zelfregulatie en executieve functies

Zelfregulatie omvat vaardigheden die leiden tot het reguleren en sturen van de eigen emoties, gedrag en aandacht (Deterd Oude Weme & Van Tuijl, 2012). Methodes ter bevordering van de zelfregulatie blijken succesvol bij het reguleren van probleemgedrag (Goei & Kleijnen, 2009). 'Executieve functies' is volgens Huizinga (2007) een verzamelnaam voor alle vaardigheden die een individu inzet om handelingen en gedachten te reguleren. Funahashi (2001) geeft aan dat met name het werkgeheugen en inhibitie⁴ van belang zijn bij deze regulatie. In de klassenpraktijk kan de leerkracht de zelfregulatie en executieve functies bevorderen door een positieve en ondersteunende relatie met de leerlingen aan te gaan. Kwalitatief goede interacties waarbij de leerling inbreng heeft in de eigen ontwikkeling zijn onontbeerlijk. Daarnaast wordt er een overzichtelijke leeromgeving (om de autonomie van de leerling te bevorderen) en sociaal rollenspel (om inlevingsvermogen te ontwikkelen) sterk aanbevolen (Deterd Oude Weme & Van Tuijl, 2012).

De bevindingen van Goei & Kleijnen (2009) wijzen op het belang van de bevordering van zelfregulatie bij probleemgedrag. Wellicht kan dit een doel zijn bij de begeleiding van de betrokken leerlingen. Op dit moment wordt er binnen onze organisatie nog niet bewust gewerkt aan de zelfregulatie van leerlingen.

⁴ Het vermogen om weerstand te kunnen bieden aan incorrecte reacties.

2.4 Oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken heeft als uitgangspunt dat iedereen kwaliteiten bezit om bepaalde vaardigheden te ontwikkelen. De volgende 3 basisregels zijn leidend:

1. *Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.*
2. *Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.*
3. *Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders. (Cauffman & Van Dijk, 2011)*

2.4.1 Oplossingsgerichte methodes

Kids' Skills (Furman, 2006) is een oplossingsgerichte methode die tot doel heeft vaardigheden bij kinderen te ontwikkelen. De kracht van Kids' Skills is in mijn ogen de opeenvolgende fases (bijlage 5), waardoor het kind echt de 'empowerment' kan krijgen die het nodig heeft om een vaardigheid te leren. De fases die gehanteerd worden komen ook in andere oplossingsgerichte methodieken voor, zo ook in de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011). Een belangrijk verschil is dat Cauffman zich richt op de basishouding van een leerkracht, terwijl de methodiek van Furman een traject is waarin de leerkracht een leerling of een groep leerlingen begeleidt.

2.4.2 Oplossingsgerichte coaching

De Jong & Kim Berg (2004) benoemen de volgende fases binnen een oplossingsgericht gesprek: Beschrijven van het probleem, stellen van doelen, exploreren van uitzonderingen, feedback geven en evaluatie van de vooruitgang. In essentie creëert de cliënt zelf de oplossing, de gespreksleider hanteert verscheidene basisvaardigheden om de cliënt te ondersteunen. De basisvaardigheid die in mijn ogen de kern van het oplossingsgerichte coaching vormt, is het 'niet weten'. Door te luisteren naar het verhaal van de cliënt en aannames buiten te sluiten, laat je de cliënt in zijn waarde en is het meer waarschijnlijk dat de cliënt op onderliggende gevoelens en gedachten stuit. Zo kan hij tot de voor hem meest werkbaar oplossing komen.

Wanneer de fases en de basisvaardigheden van oplossingsgerichte coaching naast Kids' Skills wordt gelegd, valt op dat er een groot aantal overeenkomsten zijn. De Jong & Kim Berg (2004) besteden echter meer aandacht aan basisvaardigheden van de gespreksleider, waardoor de vaardigheden als coach sterker ontwikkeld worden.

2.4.3 Oplossingsgericht werken en SWPBS

SWPBS heeft als uitgangspunt dat goed gedrag aangeleerd dient te worden. Het gewenste gedrag wordt voor gedaan alvorens kinderen het gedrag te laten oefenen. Zichtbaar gewenst gedrag wordt beloond met een compliment of beloning. Deze werkwijze valt nauw samen met het behaviorisme. Het behaviorisme kenmerkt zich door te werken met een stimulus (in dit geval de beloning of het compliment) en een geconditioneerde reflex (leerlingen die gewenst gedrag laten zien). Een geconditioneerde reflex wordt bewerkstelligd wanneer de reactie van een persoon op een bepaalde situatie steeds weer bekrachtigd wordt (Bolhuis, 2009).

Het verband met oplossingsgericht werken kan gelegd worden door de sterke nadruk op positieve situaties en het complimenteren. Wellicht zou er een grotere samensmelting kunnen ontstaan, wanneer er in de methodiek van SWPBS meer aandacht besteed zou worden aan de kwaliteiten en de inbreng van leerlingen. Deze gegevens zouden centraal gesteld kunnen worden bij het aanleren van gewenst gedrag.

2.5 Wat betekent deze literatuur voor dit onderzoek?

Uit de bestudeerde literatuur zijn een aantal aanbevelingen voor de doelgroep te destilleren. Een aantal van deze aanbevelingen is direct in te zetten, anderen zouden met enkele aanpassingen ook inzetbaar zijn binnen het oplossingsgericht werken.

Het BEP ((Hawkins et al, 2007) is een gangbare methode binnen de secundaire interventie. Deze methode biedt structuur. Wanneer de mentor zich opstelt als een oplossingsgerichte coach, zal hij vooral aandacht besteden aan de zaken die wel werken en er samen met het kind naar toe werken om tot een nog beter resultaat te komen. De oplossingsgerichte methodiek kan op deze wijze verrijking bieden aan het BEP.

Binnen de GFA (Bateman & Golly, 2008) zijn duidelijke pluspunten te herkennen. Zo wordt niet alleen de expertise van de leerkracht ingeschakeld, maar worden de ouders en de leerling ook betrokken. Er wordt gevraagd naar de sterke kanten en interesses van de leerling, maar ook naar uitzonderingen (wanneer gaat het wel goed). Dit maakt de analyse in mijn ogen waardevol. Er zou echter meer stilgestaan kunnen worden bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. Dit vormt voor mij de basis voor het sociaal emotioneel leren van kinderen.

De GIS (Bateman & Golly, 2008) biedt een stramien om planmatig te werken aan gedragsverbetering, het geeft echter nog geen invulling aan de wijze waarop dit gebeurt. Hiervoor zou een oplossingsgerichte methodiek als Kids' Skills (Furman,

2006) ingezet kunnen worden, zodat er gericht gewerkt kan worden aan vaardigheden, zoals het bevorderen van zelfregulatie (Goei & Kleijnen, 2009).

De aanbevelingen betreffende passief-agressieve leerlingen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009) kunnen helpend zijn bij het benoemen van onderwijsbehoeften. Hierbij is het goed de modellen van Marzano (2007) en Jeninga en Van Meersbergen (2010) in ogenschouw te nemen, alswel de groslijst (Van Meersbergen, 2012).

De verschillende interventies die verkregen zijn uit de literatuur zullen besproken worden met de professionals die betrokken zijn bij de beantwoording van deelvraag 3.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk staat het doel van dit praktijkgerichte onderzoek centraal. Het onderzoeksparadigma en de gekozen onderzoeksstrategie worden nader toegelicht. Ook zal de wijze van dataverzameling per deelvraag benoemd worden.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om voor de kinderen in groep 5/6 van basisschool H., die onvoldoende profijt hebben van de primaire interventie van SWPBS, een oplossingsgerichte benadering te vinden die tot een positieve gedragsverandering kan leiden. De hoofdonderzoeksvraag is als volgt geformuleerd:

Op welke oplossingsgerichte wijze kan er bijgedragen worden aan een positieve gedragsverandering bij leerlingen van groep 5/6 die onvoldoende profijt hebben van de primaire interventie van SWPBS, opdat zij in algemene ruimtes respectvol, positief en veilig met anderen om kunnen gaan?

De volgende deelvragen zullen leiden tot de beantwoording van de hoofdonderzoeksvraag:

- 1. Welk gedrag wordt als problematisch ervaren door leerkrachten en leerlingen en hoe vaak komt dit voor in de algemene ruimtes van de school?*
- 2. Wat zijn de onderwijsbehoeften van de groep leerlingen die oneerlijk en dominant gedrag vertonen ten opzichte van andere leerlingen en/of de leerkracht?*
- 3. Welke instrumenten en gedragsspecifieke interventies worden er door de SWPBS-coach, IB-er en collega's aanbevolen voor deze groep leerlingen?*

3.2 Soort onderzoek

Om dit onderzoek vorm te kunnen geven, is het van belang dat de onderzoeksstrategie bepaald is. Hierdoor wordt de functie van het onderzoek duidelijk, alsmede de te hanteren methoden van dataverzameling en –analyse (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). In dit geval gaat het om een case study. Een case study kent de volgende kenmerken (De Lange et al, 2011):

- De intensieve bestudering van één casus staat centraal. In dit onderzoek betreft de casus een viertal leerlingen van groep 5/6 van basisschool H.

- Onderzoekers kunnen meer de diepte in door een geringer aantal onderzoekselementen. Door het bestuderen van het gedrag van vier leerlingen in plaats van de gehele groep wordt het onderzoek meer specifiek.
- Bij deze strategie ligt de nadruk op relaties en processen zoals zij in hun natuurlijke omgeving voorkomen. Het gedrag dat de leerlingen vertonen wordt geobserveerd in de dagelijkse, gangbare praktijk.

De beantwoording van hoofd- en deelvragen zal leiden tot specifieke aanbevelingen. Deze zijn wellicht ook inzetbaar voor andere leerlingen die in een soortgelijke situatie verkeren.

De onderzoeksstrategie 'case study' kent een aantal kanttekeningen. Zoals gezegd legt deze strategie de focus op relaties en processen zoals zij in hun natuurlijke omgeving voorkomen. De onderzoeker dient zich bewust te zijn van het 'observer effect' (De Lange et al, 2011): het effect van zijn aanwezigheid binnen de casus. Daarnaast zijn de grenzen van een casus soms moeilijk te bepalen. Er zullen dus bewuste afwegingen gemaakt moet worden.

3.3 Het onderzoeksparadigma

Paradigma's zijn '*universally recognised scientific achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners*' (Kuhn, 1970, blz. 8). Onderzoeksparadigma's geven richting aan opvattingen over het doen en het doel van onderzoek. Dit onderzoek volgt het interpretatieve onderzoeksparadigma (De Lange et al, 2011).

Het interpretatieve onderzoeksparadigma stelt individuele meningen en ervaringen centraal. De meningen en ervaringen van leerlingen zijn essentieel bij het benoemen van onderwijsbehoeften, maar ook die van opvoeders, leerkrachten en andere betrokkenen. Het tegemoet komen aan onderwijsbehoeften is essentieel voor een adequate begeleiding. Er zal gekeken worden naar methodes die toepasbaar zijn in de dagelijkse klassenpraktijk. Daarmee sluit het doel van dit onderzoek aan op het algemene doel van onderzoek volgens het interpretatieve onderzoeksparadigma: de complexiteit van het menselijk handelen in kaart brengen (De Lange et al, 2011).

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

De gegevens die verzameld worden tijdens dit onderzoek dienen betrouwbaar en valide te zijn. Om dit te bereiken zijn twee medewerkers van basisschool H. gevraagd de onderzoeksdata te controleren. De verkregen data zijn voor iedereen toegankelijk. Onduidelijkheden zullen verklaard worden. Door bij de verschillende deelvragen

gebruik te maken van meerdere respondenten, zal de beantwoording berusten op een breed gedragen visie binnen basisschool H.

3.5 Dataverzameling & respondenten

In deze paragraaf zal er per deelvraag geschetst worden welke methodes van dataverzameling er ingezet worden en welke respondenten gekozen zijn om tot een valide uitwerking te komen.

3.5.1 Deelvraag 1

Welk gedrag wordt als problematisch ervaren en hoe vaak komt dit voor?

Ter beantwoording van deze deelvraag zullen de volgende drie instrumenten ingezet worden:

- De SIGA (Fontys OSO, 2013) zal door de groepsleerkrachten ingevuld worden, opdat er zichtbaar wordt welk probleemgedrag ervaren wordt.
- Er zal mondeling een vragenlijst over probleemgedrag en frequentie van het gedrag (bijlage 6) afgenomen worden bij leerkrachten uit verschillende bouwen. Deze vragenlijst bestaat uit zowel gesloten als open vragen. De gesloten vragen dienen om aannames te bevestigen en de open vragen leiden tot een completer beeld van het gedrag. Deze gegevens zullen in grafieken verwerkt worden.
- De gedragfunctieanalyses (GFA's, bijlage 1, Horner & Crone, 2012) zullen afgenomen worden bij de leerlingen, groepsleerkrachten en de ouders. Op deze wijze wordt het gedrag vanuit verschillende invalshoeken belicht.

Door het inzetten van verschillende instrumenten en verschillende bronnen wordt er zowel methodische triangulatie als brontriangulatie⁵ bewerkstelligd.

⁵Triangulatie heeft tot doel meerdere invalshoeken te belichten en zo bij te dragen aan de validiteit van het onderzoek. Methodische triangulatie wijst op de inzet van minimaal drie verschillende methodes, brontriangulatie wil zeggen dat er minimaal drie verschillende bronnen ingezet worden (Van der Donk & Van Lanen, 2012, blz. 47).

3.5.2 Deelvraag 2

Wat zijn de onderwijsbehoeften van de groep leerlingen die oneerlijk en dominant gedrag vertonen ten opzichte van andere leerlingen en/of de leerkracht?

De vragenlijsten en GFA's die afgenomen zijn ten behoeve van deelvraag 1 zullen gescreend worden op onderwijsbehoeften. Als vervolg hierop zullen de desbetreffende kinderen individueel geïnterviewd worden. Hierbij worden oplossingsgerichte gesprekstechnieken ingezet (De Jong & Kim Berg, 2004). Het doel van deze interviews is om kinderen zelf specifieke onderwijsbehoeften te laten benoemen. Door ook hier van verschillende respondenten en methoden gebruik te maken, wordt brontriangulatie en methodische triangulatie bewerkstelligd.

Afname van een goed voorbereid interview maakt diepgang mogelijk en heeft een grote mate van validiteit. De invloed van een interviewer kan echter nadelig zijn ('interviewer effect'). Wellicht worden personen geremd in hun antwoorden door de interviewer. Daarvoor is het van belang om een open houding aan te nemen richting de geïnterviewde en een grote mate van respect te tonen (De Lange et al, 2011).

3.5.3 Deelvraag 3

Welke instrumenten en gedragsspecifieke interventies worden er door de SWPBS-coach, IB-er en collega's aanbevolen voor deze groep leerlingen?

Wanneer de probleemgedragingen en de onderwijsbehoeften benoemd zijn, kunnen aanbevelingen geformuleerd worden. In hoofdstuk 2 zijn een aantal gangbare interventies besproken. Zijn er vanuit de praktijk andere aanbevelingen of worden gangbare interventies bekrachtigd? Middels het interview zullen de SWPBS-coach en de intern begeleider gevraagd worden om hun visie. Voorafgaand aan het interview zullen zij een verslag ontvangen over de bevindingen, zodat zij zich goed kunnen voorbereiden.

Vervolgens worden collega's verzocht deel te nemen aan een focusgroep. Welk gedrag ervaren zij als problematisch? Welke tips hebben zij in de omgang met leerlingen met het specifieke probleemgedrag? De deelnemers ontvangen een verslag met de informatie die voortgekomen is uit de overige deelvragen en de interviews met de experts. De praktijkkennis van de collega's kunnen andere aanbevelingen aan het licht brengen. De gedragsspecifieke interventies die verkregen worden uit de data zullen bekeken worden in het licht van het oplossingsgerichte gedachtegoed. Passen deze strategieën binnen deze onderwijsvisie? Ook hier is er sprake van brontriangulatie, doordat de deelvraag van meerdere invalshoeken bekeken wordt.

De vragen die gesteld zullen worden in de verschillende interviews kunnen pas definitief vorm krijgen wanneer de benodigde gegevens uit deelvraag 1 en deelvraag 2 verzameld zijn.

3.6 Ethische overwegingen

In 'Gedragscode praktijkgericht onderzoek aan het hbo' (Andriessen et al, 2010, blz. 5) worden de gedragsregels als volgt benoemd:

- 1. Onderzoekers aan het hbo dienen het professionele en maatschappelijke belang.*
- 2. Onderzoekers aan het hbo zijn respectvol.*
- 3. Onderzoekers aan het hbo zijn zorgvuldig.*
- 4. Onderzoekers aan het hbo zijn integer.*
- 5. Onderzoekers aan het hbo verantwoorden hun keuzes en gedrag.'*

Deze gedragsregels zijn meegenomen bij de totstandkoming van de onderzoeksstrategie en de keuze van methodes van dataverzameling. In de benadering van de respondenten en in de analyse en verslaglegging van data zijn ze eveneens leidend.

Dit onderzoek is waardevol voor mijn professionele ontwikkeling en het maatschappelijke belang. Het richt zich op de emancipatie van een groep leerlingen die op dit moment geen specifieke ondersteuning ontvangt. Respect voor deze groep leerlingen is essentieel, als mede voor de respondenten die deel nemen aan mijn onderzoek. Wanneer blijkt dat verschillende data niet afdoende of te tegenstrijdig is, dient dit benoemd te worden. De dataverzameling zal zorgvuldig uitgevoerd moeten worden; respondenten zullen gevraagd worden om de uitkomsten op juistheid te controleren. Deze punten dragen bij aan de integriteit van de onderzoeker.

Bij de totstandkoming van dit hoofdstuk, stond de verantwoording van de gemaakte keuzes centraal. Dit zal ook zo zijn tijdens het gehele proces van het onderzoek: Welke keuzes worden er gemaakt en welk gedrag laat de onderzoeker zien? Dit draagt bij aan transparantie voor een ieder die bij dit onderzoek betrokken is.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data met betrekking tot de deelvragen gepresenteerd. Per deelvraag wordt de data beschreven die uit de verschillende onderzoeksmethoden verkregen is. Vervolgens zal er op basis van deze gegevens conclusies worden getrokken.

4.1 Verzamelde data met betrekking tot deelvraag 1

Deelvraag 1 is als volgt geformuleerd:

Welk gedrag wordt als problematisch ervaren door leerkrachten en leerlingen en hoe vaak komt dit voor in de algemene ruimtes van de school?

Om een beeld te krijgen van het gedrag van deze groep leerlingen zijn er een drietal instrumenten⁶ ingezet, te weten:

1. SIGA (signaleringslijst voor probleemgedrag, Fontys OSO, 2013).
2. Mondelinge afname van vragenlijsten.
3. Gedragsfunctieanalyses (GFA's, Horner & Crone, 2012).

4.1.1 Uitkomsten SIGA

De groepsleerkrachten hebben afzonderlijk de signaleringslijst ingevuld. De uitkomsten zijn in de volgende tabel verwerkt:

Leerling	Teruggetrokken gedrag	Negatief zelfbeeld	Faalangst in het omgaan met taken	Impulsief gedrag	Oppositieel gedrag
Leerling A	6 4	7 5	6 4	5 6	6 7
Leerling B	5 5	6 6	3 2	4 5	7 6
Leerling C	4 4	7 5	6 5	5 5	5 7
Leerling D	3 3	5 5	4 4	5 5	6 6

Tabel 1: SIGA-afname

De rode septielcijfers indiceren een zorgelijk profiel betreffende het genoemde probleemgedrag.

⁶ Een verdere uiteenzetting over de wijze waarop de instrumenten ingezet zijn is te lezen in hoofdstuk 3.

Significante details:

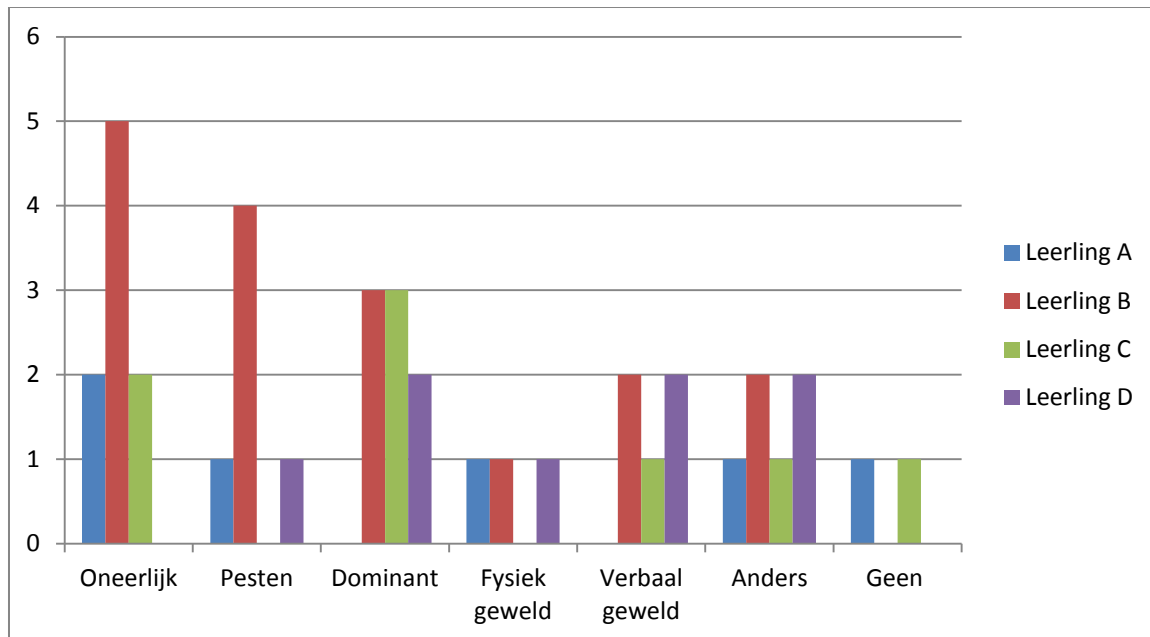
- Een aantal scores komen sterk overeen, enkele scores zijn minder eenduidig. Een mogelijke oorzaak is dat de lijst individueel ingevuld is vanuit eigen waarden en aannames.
- De leerlingen scoren in de categorie 'negatief zelfbeeld' hoger dan gemiddeld, 4 scores vallen binnen de zorgelijke norm.
- 7 van de 8 scores binnen de categorie 'oppositieel gedrag' worden als 'zorgelijk' bestempeld.
- Meerdere leerlingen scoren binnen meerdere categorieën een zorgelijk septielcijfer, leerling A zelfs binnen alle categorieën.

4.1.2 Uitkomsten vragenlijsten

Acht van de negen benaderde medewerkers hebben meegewerkt aan de afname van de vragenlijsten. Het aantal medewerkers dat per leerling in de tabel opgenomen is verschilt (aantal respondenten: leerling A & D: 5, leerling B & C:7). Een aantal leerkrachten gaf aan geen duidelijk beeld van de leerling te hebben. Een weergave van de volledige vragenlijsten is opgenomen als bijlage 7.

4.1.2.1 Uitkomsten vragenlijsten – Specifiek probleemgedrag

Grafiek 1: Uitkomsten vragenlijsten – Specifiek probleemgedrag



Specifiek gedrag benoemd bij de categorie 'Anders':

Leerling A: 'Ontkent in eerste instantie alles, schrikreactie.'

Leerling B: 'Moet hij misschien voor zijn broer opkomen?' 'Vindt het schijnbaar leuk als kinderen door hun explosieve gedrag bij de leerkracht opvallen. Lukt dit uit.'

Leerling C: 'Zoekt de grens op.'

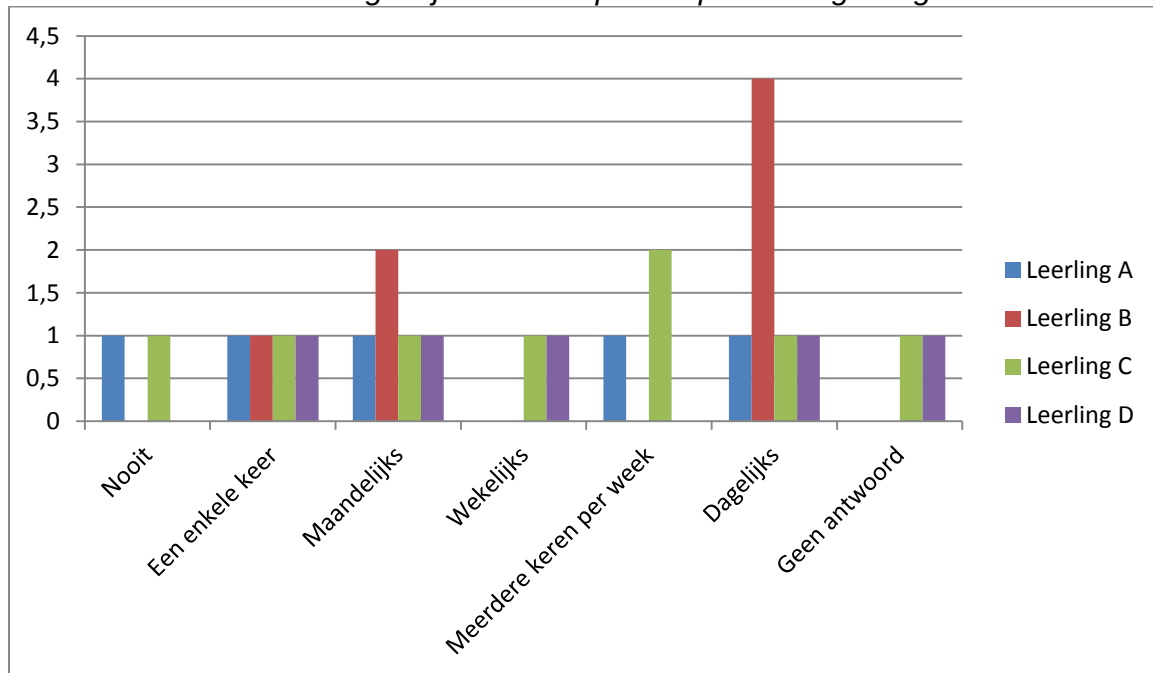
Leerling D: 'Hij heeft een goede kant, maar kan zich laten prikkelen door andere leerlingen. Gaat dan over op wat wij zien als negatief gedrag.'

Significante details:

- Oneerlijk en dominant gedrag wordt het meest waargenomen.
- Leerling B valt op. Hij wordt met vijf probleemgedragingen geassocieerd. Hij scoort hoger dan de andere leerlingen op oneerlijk gedrag en pestgedrag.
- Zowel bij leerling A als leerling C ervaart een leerkracht geen probleemgedrag.

4.1.2.2 Uitkomsten vragenlijsten – Frequentie probleemgedrag

Grafiek 2: Uitkomsten vragenlijsten – Frequentie probleemgedrag



Significante details:

- De frequentie van probleemgedrag wordt verschillend ervaren.
- Bij leerling A en leerling C wordt door een leerkracht nooit probleemgedrag ervaren.
- Bij elke leerling wordt minimaal door een leerkracht dagelijks probleemgedrag ervaren, bij leerling B door vier verschillende leerkrachten.
- Bij leerling B en C wordt er het meest frequent probleemgedragesignaleerd.

4.1.3 GFA's

De GFA's (bijlage 8) zijn bij de leerling, de ouders en de groepsleerkrachten afgenomen. In onderstaande tabellen zijn de relevante gegevens weergegeven. Deze zijn horizontaal met elkaar vergeleken.

Tabel 2: Horizontale vergelijking GFA's betreffende leerling A

Leerling A	Leerling	Ouder	Leerkracht
Hoe ziet het probleem eruit?	Boos worden, bijvoorbeeld op juf als hij iets moet doen wat hij niet wil.	Boos worden en daar in blijven hangen, onvoldoende zicht op hoe te handelen.	Snel boos worden. Negatief beeld van eigen kunnen/ doen.
Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?	Wekelijks	Af en toe	Eens in de twee à drie weken.

Significante details:

- Zowel leerling, ouders als leerkracht noemen het boos worden.
- De frequentie verschilt, de leerling geeft zelf de hoogste frequentie weer.

Tabel 3: Horizontale vergelijking GFA's betreffende leerling B

Leerling B	Leerling	Ouder	Leerkracht
Hoe ziet het probleem eruit?	Schelden, vechten.	Geen doorzetter. De zwaktes van anderen misbruiken.	Veel ruzie, slaan en schoppen. Ontkennen van het probleem. Niet eerlijk over het gedrag tegenover moeder. Uitdagen (uitlachen/gebaren maken).
Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?	3 x in 2 weken	Dagelijks	Dagelijks.

Significante details:

- De verwoording van het probleemgedrag verschilt
- Leerkracht en ouder geven beiden aan dat het gedrag dagelijks voorkomt, de leerling minder vaak.

Tabel 4: Horizontale vergelijking GFA's betreffende leerling C

Leerling C	Leerling	Ouder	Leerkracht
Hoe ziet het probleem eruit?	Conflicten tegen eigen wil, ook met vriendinnen.	Niet luisteren, weglopen, voor haar beurt praten. Emotioneel moeite met feedback. Excuses aanbieden gaat moeizaam.	Start conflicten. Wordt boos, scheldt, wijst kinderen af. Soms zelfpijniging door frunniken. Veel aandacht vragen.
Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?	Verschillend, soms heel vaak en soms bijna niet	Vaker dan 1 keer per week.	Afwisselend goede periodes en periodes van dagelijkse problematiek.

Significante details:

- Leerling en leerkracht benoemen beide het ruzie maken. Ouder verwoordt het anders.
- Leerling en leerkracht benoemen beiden de wisselende frequentie, ouder ervaart het probleemgedrag meerdere malen per week.

Tabel 5: Horizontale vergelijking GFA's betreffende leerling D

Leerling D	Leerling	Ouder	Leerkracht
Hoe ziet het probleem eruit?	Boos worden als reactie op woede van anderen.	Het laatste woord willen hebben. Zijn gelijk willen halen.	Betrokkenheid bij conflicten met veelal sociaal zwakkere kinderen. Ontkent betrokkenheid
Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?	Een keer in de twee maanden.	Maandelijks.	Wekelijks.

Significante details:

- De verwoording van het probleemgedrag verschilt.
- De frequentie verschilt: van wekelijks tot een keer in de twee maanden.

4.1.4 Conclusies en vervolgstappen

Door de groepsleerkrachten wordt het gedrag van de leerlingen als oppositioneel bestempeld (SIGA), de overige medewerkers van de school benoemen het gedrag als oneerlijk en dominant (vragenlijsten). De benoeming van het gedrag bij de afname van de GFA's geven eveneens aanknopingspunten voor oppositioneel gedrag (paragraaf 2.3.3). Over de frequentie van het gedrag verschillen de meningen, variërend van dagelijks tot nooit.

De uitkomsten zijn gecontroleerd door de verschillende betrokkenen. De volgende punten kunnen onderwerp van discussie zijn:

1. Wat wordt verstaan onder de verschillende probleemgedragingen en hoe openbaren deze zich?
2. Het hanteren van observatielijsten waarin consequent vastgelegd wordt welke gedragingenesignaleerd worden.

Deze twee punten zijn onderdeel van het implementatietraject van SWPBS. Het advies is deze punten te evalueren zodat er beoordeeld kan worden of de wijze waarop dit gebeurt afdoende is.

4.2 Verzamelde data met betrekking tot deelvraag 2

Deelvraag 2 is als volgt geformuleerd:

Wat zijn de onderwijsbehoeften voor de groep leerlingen die oneerlijk en dominant gedrag vertonen ten opzichte van andere leerlingen en/of de leerkracht?

De volgende instrumenten zijn ingezet om deze deelvraag te beantwoorden:

1. Vragenlijsten.
2. GFA's.
3. Oplossingsgerichte gesprekken.

4.2.1 Inzet van de verschillende instrumenten

De instrumenten zijn ingezet om bepaalde uitspraken aan onderwijsbehoeften te koppelen.

Tijdens het voeren van de oplossingsgerichte gesprekken (bijlage 9) is er door de interviewer aandacht besteed aan het juist hanteren van verschillende gesprekstechnieken. Onderdelen van het gesprek, alswel onderdelen van de vragenlijsten (bijlage 7) en GFA's (bijlage 8), die verband houden met specifieke onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2012), zijn gelabeld doormiddel van een kleurcodering en in onderstaande tabel weergegeven.

Toelichting kleurcodering:

- Blauw: algemene onderwijsbehoeftes;
- Groen: onderwijsbehoeftes met betrekking tot de leerkracht;
- Geel: onderwijsbehoeftes met betrekking tot klasgenoten;
- Aqua: onderwijsbehoeftes met betrekking tot de werkhouding.

Tabel 6: Onderwijsbehoeften leerling A

		Bron: Vragenlijst	GFA's	Gesprek
- Deze leerling heeft behoefte aan....	- veiligheid;			
	- zich competent te weten in hoe te handelen in (nieuwe) sociale situaties;			
	- complimenten en waardering;			
	- inzicht in regels van vrije/gestructureerde sociale situaties;			
	- beheersen van hevige emoties;			
- De leerling heeft een leerkracht nodig die...	- vertrouwen geeft;			
	- interesse in hem toont (een band met hem opbouwt);			
	- direct consequente feedback geeft;			
	- succeservaringen benadrukt;			
	- inzet/inspanning benadrukt;			
	- vriendelijk en beslist is;			
	- de overgangen tussen de activiteiten structureert;			
	- die met hem in gesprek gaat over toekomstige veranderingen.			
- Deze leerling heeft groepsgenoten nodig die ...	- aardig tegen hem zijn;			
	-accepteren dat hij anders kan reageren in bepaalde situaties;			
	- hem niet uitdagen;			
	- hij kan helpen;			
	- hem niet op een voor hem vervelende manier aanraken.			
- Deze leerling heeft met betrekking tot de werkhouding behoefte aan...	- activiteiten nodig die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng;			
	- individueel werk of samenwerken in kleine groepjes.			

Tabel 7: Onderwijsbehoeften leerling B

		Bron: Vragenlijst	GFA's	Gesprek
- Deze leerling heeft behoefte aan....	- zich competent te weten in hoe te handelen in sociale situaties;			
	-vertrouwen in zichzelf;			
	- complimenten en waardering;			
	- zicht nodig op datgene wat hij wil bereiken;			
	- inzicht in regels van vrije/gestructureerde sociale situaties;			
	- begrijpen van eigen emoties.			
- De leerling heeft een leerkracht nodig die...	- vertrouwen geeft;			
	- direct consequente feedback geeft;			
	- die rechtvaardig is.			
- Deze leerling heeft groepsgenoten nodig die ...	- aardig tegen hem zijn;			
	- hem niet uitdagen;			
	- hij kan helpen;			
	- samen met hem leuke ervaringen opdoen.			

Tabel 8: Onderwijsbehoeften leerling C

		Bron: Vragenlijst	GFA's	Gesprek
- Deze leerling heeft behoefte aan....	- veiligheid;			
	- vertrouwen in zichzelf;			
	- contact en heeft het nodig om ergens bij te horen;			
	- complimenten en waardering;			
	- inzicht in regels van vrije /gestructureerde sociale situaties;			
	- beheersen van hevige emoties.			
- De leerling heeft een leerkracht nodig die...	- vertrouwen geeft;			
	- haar vraagt waar zij aan denkt;			
	- succeservaringen benadrukt;			
	- inzet/inspanning benadrukt;			
	- situaties creëert waarin de sterke kanten van haar naar voren komen;			
	- je om hulp kunt vragen;			
	-rechtvaardig is;			
	- initiatieven verwelkomt;			
	- in de buurt is;			
	- direct consequente feedback geeft.			
- Deze leerling heeft groepsgenoten nodig die ...	- aardig tegen haar zijn;			
	- waar zij mee kan overleggen over activiteiten;			
	- haar niet uitdagen;			
	- zij kan helpen;			
	- haar als gelijkwaardige zien en behandelen;			
	- geen kinderen buitensluiten;			
	- haar rustig aanspreken op haar gedrag.			

Tabel 9: Onderwijsbehoeften leerling D

		Bron: Vragenlijst	GFA's	Gesprek
- Deze leerling heeft behoefte aan....	- complimenten en waardering;			
	- beheersen van hevige emoties;			
	- gezelligheid.			
- De leerling heeft een leerkracht nodig die...	- vertrouwen geeft;			
	- rechtvaardig is;			
	- je om hulp kunt vragen;			
	- direct consequente feedback geeft;			
	- heldere regels hanteert en die met hem bespreekt;			
	- vriendelijk en beslist is;			
	- naar hem luistert als hij het ergens niet mee eens is.			
- Deze leerling heeft groepsgenoten nodig die ...	- met hem samenwerkend kunnen leren;			
	-hem niet uitdagen;			
	- waarbij hij zich prettig voelt;			
	-waarmee hij kan overleggen over een activiteit;			
	- zich aan de regels houden;			
	- elkaar helpen;			
	- rustig op elkaar reageren;			
	- die hij kan helpen .			
- Deze leerling heeft met betrekking tot de werkhouding behoefte aan...	- een leeromgeving die zo min mogelijk afleidt.			

Significante details:

- De data betreffende leerling B geven de minste aanknopingspunten voor onderwijsbehoeften.
- De leerlingen laten met name algemene onderwijsbehoeften en behoeften richting leerkracht en medeleerlingen zien i.p.v. behoeften die verband houden met de leeromgeving.

4.2.2 Conclusies en vervolgstappen

In de tabellen zijn de onderwijsbehoeften van de leerlingen terug te vinden. Deze behoeften zijn met name gericht op het gedrag van leerkracht en medeleerlingen, eveneens zijn er algemene onderwijsbehoeften geformuleerd.

De gevonden onderwijsbehoeften zijn bevestigd door de leerlingen. Er kan nu concreet gewerkt worden aan invulling van deze behoeften. In de gegevens van leerling B zijn er in verhouding tot de overige leerlingen minder onderwijsbehoeften benoemd. In het gesprek met de intern begeleider ten behoeve van deelvraag 3 zal er gekeken worden hoe de onderwijsbehoeften van leerling B specifieker benoemd kunnen worden.

4.3 Verzamelde data met betrekking tot deelvraag 3

Deelvraag 3 is als volgt geformuleerd:

Welke instrumenten en gedragsspecifieke interventies worden er door de SWPBS-coach, IB-er en collega's aanbevolen voor deze groep leerlingen?

Er is een gesprek geweest met de SWPBS-coach en de intern begeleider van basisschool H. Het gesprek is ingeleid met een weergave van de diverse gegevens die verzameld zijn. Deze gegevens zijn ook verspreid onder de deelnemers aan de focusgroep. Dit waren zes leerkrachten van basisschool H. De gespreksrapportages zijn opgenomen in bijlage 10. De relevante gegevens zijn gelabeld.

4.3.1 Weergave van de onderzoeksresultaten

Tabel 10: Aanbevelingen door SWPBS-coach, intern begeleider en deelnemers focusgroep.

Aanbevelingen voor:	SWPBS-coach	Intern begeleider basisschool H.	Deelnemers focusgroep
De gehele groep	- Check in-check out. - Beloningen. - Ketting met rode en groene zijde.	- Groepsplan met als kern hoe te handelen in specifieke situaties.	- Wees een vertrouwenspersoon. - Verstevig het zelfbeeld.
de doelgroep	- GFA/GIS - Stel collega's op de hoogte van plaatsing in gele/rode groep en gemaakte afspraken. - Bestudeer informatie over executieve functies en methodes voor zelfregulatie. - Geef de een mogelijkheid tot een time-out of gebruik van een stille werkplek.	- Ouders betrekken bij het opstellen van een specifieke benadering. - Schakel gespecialiseerde instanties in voor een eventuele diagnose wanneer het probleemgedrag niet afneemt.	- Onderhoud een stabiele relatie met de leerlingen. - Laat de leerlingen succes ervaren.
een individuele leerling		- Laat leerling B meer nadenken over wat een '10' zou betekenen (laten verwoorden of tekenen) - Maak hem bewust van gevoelens die bij succes horen zodat hij deze leert herkennen.	- Melding doen van grote zorg betreffende leerling B bij IB-er, pleeg overleg over verdere stappen.

Significante details:

- In het gesprek met de SWPBS-coach zijn specifieke instrumenten en interventies genoemd.
- In het gesprek met de intern begeleider is er aandacht besteed aan het verdiepen van de al ingezette onderzoeksmethodes en wordt een groepshandelingsplan als instrument genoemd. Daarnaast wordt er ook gewezen op de expertise van derden.
- De collega's geven met name aanbevelingen op het gebied van leerkrachtgedrag.

4.3.2 Conclusies en vervolgstappen

De aanbevelingen zijn terug te vinden in de tabel in paragraaf 4.3.1.

De adviezen zijn op juistheid beoordeeld door de betrokkenen. Op basis van de adviezen die voortkomen uit de focusgroep zal er opnieuw gesproken worden met de intern begeleider over de situatie betreffende leerling B. Op advies van de intern begeleider zal er een nieuw oplossingsgericht gesprek plaats vinden met deze leerling. De verkregen adviezen zullen gekoppeld worden aan de gevonden literatuur.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie

In dit hoofdstuk zal de meerwaarde van dit onderzoek voor de praktijk blijken. De verzamelde data zal in verband gebracht worden met het theoretisch kader, wat tot beantwoording van de hoofd- en deelvragen zal leiden.

Om de conclusies op de juiste waarde te schatten, zal er een sterkte- zwakte analyse van de methodologie volgen. Hieruit volgen aanbevelingen voor de toekomst.

5.1 Voorlopige conclusies op basis van de verzamelde data en het theoretisch kader

In deze paragraaf staat het verband tussen de verzamelde data en de literatuurstudie centraal. De antwoorden op de deelvragen dienen als aanknopingspunten voor de beantwoording van de hoofdvraag.

5.1.1 Beantwoording deelvraag 1

Welk gedrag wordt als problematisch ervaren door leerkrachten en leerlingen en hoe vaak komt dit voor in de algemene ruimtes van de school?

5.1.1.1 Conclusies met betrekking tot het waargenomen gedrag

- De uitkomsten van de SIGA (paragraaf 4.1.1) duiden op waarneming van oppositioneel gedrag in combinatie met een negatief zelfbeeld (alleen bij leerling D niet significant).
- De uitkomsten van de vragenlijsten (paragraaf 4.1.2.1) tonen aan dat collega's binnen de school voornamelijk oneerlijk en dominant gedrag onderkennen.
- Bij beantwoording van de GFA's (paragraaf 4.1.3) worden de volgende probleemgedragingen benoemd:
 - Boos worden.
 - Ruzie maken (schelden en vechten).
 - Zwaktes van anderen misbruiken.
 - Oneerlijk zijn over het eigen gedrag.
 - Het laatste woord willen hebben.

Deze gedragingen kunnen allen in verband gebracht worden met oppositioneel gedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2009, blz.39).

5.1.1.2 Conclusies met betrekking tot de frequentie van het gedrag

- De uitkomst van de vragenlijst is hier niet eenduidig over. De meeste leerkrachten nemen dagelijks storend probleemgedrag waar bij leerling B. Bij andere leerlingen valt het gedrag minder vaak op, in twee gevallen zelfs nooit (door 1 leerkracht).
- De uitkomsten van de GFA verschillen: Leerling A geeft aan dat het gedrag meer frequent (wekelijks) plaatsvindt dan de signalering van ouders en leerkracht. De ouder en leerkracht van leerling B geven aan dat het gedrag dagelijks voorkomt, de leerling zelf geeft aan dat het wekelijks voorkomt. Leerling C en de leerkracht geven aan dat de frequentie onregelmatig is, moeder denkt dat het gedrag meerdere keren per week voorkomt. Bij leerling D wisselt de frequentie tussen tweemaandelijks en wekelijks.

Op basis van deze uitkomsten is er geen gemiddelde te benoemen van de frequentie van het probleemgedrag. De uitkomsten verschillen te sterk. Het is de vraag of de conclusie getrokken kan worden dat het probleemgedrag niet veel voorkomt, of te subtiel is om opgemerkt te worden. Passief-agressief gedrag wordt door Van der Wolf en Van Beukering 'subtiel oppositioneel gedrag' genoemd (2009, blz. 50). Dit zou kunnen betekenen dat het gedrag te subtiel is om op te merken.

5.1.2 Beantwoording deelvraag 2

Wat zijn de onderwijsbehoeften voor de groep leerlingen die oneerlijk en dominant gedrag vertonen ten opzichte van andere leerlingen en/of de leerkracht?

De vragenlijsten, de GFA's en de oplossingsgerichte gesprekken hebben ertoe geleid dat er een breed scala aan individuele onderwijsbehoeften is benoemd (paragraaf 4.2.1). Vanuit de literatuur zijn de volgende behoeften voor passief-agressieve leerlingen te destilleren (Van der Wolf en Van Beukering, 2009):

Deze leerlingen hebben behoefte aan:

- Een leerkracht die:
 - zich richt op het vinden van oplossingen;
 - leerhulp biedt;
 - leerlingen ondersteunt en aanmoedigt;
 - inzicht probeert te krijgen in externe problematiek en deze wegneemt;
 - situaties verheldert zodat hij de leerling gericht ander gedrag aan kan leren;
 - consequent is;
 - afspraken in samenspraak met de leerling maakt en aan deze afspraken herinnert;
 - situaties voorstructureert zodat de leerling minder snel de fout ingaat.

- Voldoende succeservaringen.
- Een leeromgeving die voldoende uitdaging biedt.

Wanneer er uitgegaan wordt van een gebrekkige zelfregulatie zouden de volgende behoeften leidend zijn:

Deze leerlingen hebben behoefte aan:

- Een leerkracht die:
 - een positieve en ondersteunende relatie aangaat;
 - zorg draagt voor kwalitatief goede interacties.
- Een overzichtelijke leeromgeving.
- Sociale rollenspellen (Deterd Oude Weme & Van Tuijl, 2012).

De hierboven genoemde behoeften zijn algemene behoeften die dit type leerling mogelijk heeft. Deze kunnen getoetst worden door in gesprek te gaan met de leerlingen.

De behoefte aan 'een leerkracht die inzicht probeert te krijgen in de externe problematiek en deze probeert weg te nemen' sluit niet aan bij de oplossingsgerichte methodiek, waar dit onderzoek naar streeft. De focus ligt hierbij op het probleem. Anderzijds kan meer kennis van het probleem er wel toe bijdragen dat bepaalde situaties uit de weg kunnen worden gegaan. *'Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders'*. (Cauffman & Van Dijk, 2010)

Doordat de verschillende behoeften in kaart zijn gebracht, kunnen deze in de praktijk toegepast worden. Dit draagt mogelijk bij tot een positieve gedragsverandering.

5.1.3 Beantwoording deelvraag 3

Welke instrumenten en gedragsspecifieke interventies worden er door de SWPBS-coach, IB-er en collega's aanbevolen voor deze groep leerlingen?

De respondenten hebben een aantal aanbevelingen gedaan. Deze zijn opgenomen in paragraaf 4.3.1. Deze zijn bekeken in het licht van oplossingsgericht werken (Cauffman & Van Dijk, 2011). De meerwaarde van de interventies zit gedeeltelijk in de bewustwording (zoals de ketting met een rode en groene kant). Deze interventies kunnen een oplossingsgerichte gedachte ondersteunen, zolang de nadruk blijft liggen op datgene dat werkt. Toch zijn er weinig aanbevelingen waarbij planmatig gewerkt wordt aan het aanleren van vaardigheden, zoals de methodes van Furman (2006) en Cauffman (Cauffman & Van Dijk, 2011) adviseren.

Een aantal aanbevelingen zijn effectief gebleken. De check-in en check-out (McIntosh et al, 2009) is hier een voorbeeld van. De opmerkingen van collega's (opbouwen van een goede relatie, tonen van vertrouwen, zorgen voor

succeservaringen) zijn te onderbouwen met literatuur (Van der Wolf & Beukering, 2009, Deterd Oude Weme & Van Tuijl, 2012).

Deterd Oude Weme & Van Tuijl (2012) geven een aantal handreikingen voor de ondersteuning van zelfregulatie. Bij het ontwikkelen van de executieve functies zijn het werkgeheugen en inhibitie essentieel (Funahashi, 2001). Hiermee wordt het terrein van de neurobiologie betreden. De handreikingen zijn te verwerken in onderwijsbehoeften, maar voor verdere toepassing zal er meer kennis nodig zijn.

5.1.4 Beantwoording hoofdvraag

Op welke oplossingsgerichte wijze kan er bijgedragen worden aan een positieve gedragsverandering bij leerlingen van groep 5/6 die onvoldoende profijt hebben van de primaire interventie van SWPBS, opdat zij in algemene ruimtes respectvol, positief en veilig met anderen om kunnen gaan?

- De GFA (Bateman & Golly, 2008) analyseert de functie van gedrag. Wanneer de vaardigheden van de kinderen meer centraal komen te staan bij deze afname wordt het mogelijk gemaakt de krachtbronnen van leerlingen aan te boren.
- Door tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften uit paragraaf 4.2.1 en 5.1.2 ontstaat er een beter leerklimaat voor de leerling (Pameijer et al, 2011).
- Om instaat te zijn tot ander gedrag kan het kind vaardigheden aanleren middels een oplossingsgerichte methode als Kids' Skills (Furman, 2006).
- De check-in en check-out (Hawken et al, 2007) kan ingezet worden om de voortgang te monitoren. Ook de rode/groene ketting (Golly & Sprague, 2009) kan bijdragen aan gedragsbewustwording van leerlingen.

5.2 Bijdrage aan kennisontwikkeling en de probleemstelling

Door de bestudering van de casus is het beeld van de praktijk verhelderd. Zo is duidelijk geworden dat er oppositioneel gedrag gesignaleerd wordt. Ook zijn de onderwijsbehoeften van deze leerlingen benoemd. Deze kunnen verwerkt worden in een plan van aanpak waardoor er een adequate begeleiding mogelijk is. De voorstellen kunnen wellicht in de toekomst (met eventuele aanpassingen) ingezet worden voor leerlingen met andere problematiek.

De gesprekken met professionals hebben tot aanbevelingen geleid over hoe positief gedrag bevorderd kan worden. Deze zijn te gebruiken als ondersteuning in een

oplossingsgerichte benadering. Voor de daadwerkelijke basis is mijns inziens een methode als Kids' Skills (Furman, 2006) meer geschikt, vanwege het structureel werken aan vaardigheden in samenspraak met het kind.

5.3 Kritische reflectie op de gebruikte methodologie

In deze paragraaf zal per deelvraag kritisch gereflecteerd worden op de ingezette middelen.

5.3.1 Deelvraag 1

- De SIGA is afzonderlijk ingevuld door beide groepsleerkrachten. Hierdoor hebben zij elkaar niet kunnen beïnvloeden. De SIGA is een geijkt instrument, waardoor de resultaten betrouwbaar zijn.
- De vragenlijsten zijn bij een groot deel van het team afgenomen. Een aantal leerkrachten vond het moeilijk om een beeld te vormen bij bepaalde leerlingen. Daardoor is het aantal respondenten per leerling vrij laag. De verkregen informatie is vrij summier, waardoor er minder stellig bepaalde conclusies getrokken kunnen worden. Dit geldt met name voor de frequentie van het gedrag. Observatie- en turflijsten hadden bij kunnen dragen aan een betere analyse.
- De GFA's zorgden ervoor dat leerlingen, ouders en leerkracht een stem kregen. Door een horizontale vergelijking werden verschillen zichtbaar. In het kader van de hoofdonderzoeksvraag moet er gesteld worden dat het GFA voor een groot deel probleemgericht is. Het had een meerwaarde gehad als de positieve situaties meer belicht waren geweest.

5.3.2 Deelvraag 2

- De oplossingsgerichte gesprekken zijn tijdrovend gebleken. Er is echter veel informatie uit verkregen. Een positieve bijkomstigheid is dat kinderen direct geactiveerd worden om eigenaar van de situatie te worden en daar ook naar te gaan handelen. Als nadeel geldt dat het slagen van een oplossingsgericht gesprek sterk samenhangt met de betrokkenheid van de leerling en de verhouding tot de coach. In een van de vier gevallen had het gesprek schijnbaar minder effect dan in de andere situaties. Daarnaast kan het 'interviewer effect' een rol hebben gespeeld (De Lange et al, 2011), wellicht hebben kinderen antwoorden gegeven die sociaal wenselijk waren. Of dit het geval is geweest is moeilijk vast te stellen.

5.3.3 Deelvraag 3

- Alle respondenten maken onderdeel uit van de implementatie van SWPBS, het zijn deskundigen met allen hun eigen expertise.
- Een nadeel is dat het team niet veel kennis heeft van oplossingsgericht werken. Dit maakt het lastiger om binnen deze methodiek oplossingen aan te dragen. Toch is deze bijdrage mijns inziens inspirerend geweest. Er werd in een open dialoog op constructieve wijze over oplossingen gesproken. Dit heeft mij doen inzien dat er een grote mate van betrokkenheid is bij de leerlingen en bij mij als collega.

5.4 Inhoudelijke aanbevelingen

Tijdens dit onderzoek zijn een aantal vragen aan het licht gekomen die op dit moment nog niet te beantwoorden zijn. Wellicht zou nader onderzoek de resultaten van dit onderzoek versterken of aanvullen. In deze paragraaf wordt er nader ingegaan op de aanbevelingen die uit dit onderzoek voortgevloeid zijn.

Wanneer er een completer beeld van de probleemsituatie gewenst is, zal er door teamleden gericht geobserveerd en geregistreerd moeten worden. Op die wijze wordt het mogelijk om inzicht te krijgen in de frequentie van het probleemgedrag en de ruimtes waarin dit probleemgedrag zich voor doet.

Ten aanzien van het probleemgedrag zou er besproken kunnen worden welk ander probleemgedrag waargenomen wordt en welke leerlingen dit gedrag vertonen. De betrokken leerlingen laten bijvoorbeeld ook een negatief zelfbeeld zien. Voor groepen leerlingen met bepaald probleemgedrag zal een analyse kunnen volgen en een plan van aanpak ontwikkeld kunnen worden.

Binnen dit onderzoek is een aantal middelen en strategieën ingezet om tot mogelijke oplossingen te komen. De GFA is nauw verbonden met SWPBS. Verdient dit instrument binnen de organisatie de voorkeur in de omgang met risicoleerlingen? Zo ja, is er verdere scholing en training van het personeel nodig?

Het oplossingsgericht werken is in dit onderzoek meegenomen. Zien teamleden een meerwaarde wanneer deze methodiek structureel toegepast worden binnen de school? Op welke manier zou dit dan vorm moeten krijgen? Welke kennis is nodig?

In dit onderzoek is het achterhalen van onderwijsbehoeften aan bod gekomen. Zien leerkrachten dit als meerwaarde? Zo ja, hoe zou dit structureel vorm kunnen krijgen?

Door deze aanbevelingen en vragen te bespreken in het team, kan er bekeken worden of er vervolgstappen wenselijk zijn.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk wordt besproken wat de meerwaarde van dit onderzoek voor mij als professional is geweest. Leerpunten komen aan bod en bevindingen zullen vertaald worden in aanbevelingen voor toekomstige onderzoekers.

6.1 Professionele ontwikkeling

Dit onderzoek is een leerproces geweest voor mij als reflectief professional en toekomstig gedragsspecialist. Een aantal competenties is hierdoor versterkt. In deze paragraaf wordt er per competentie stilgestaan bij de ontwikkeling die doorgemaakt is.

6.1.1 Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen

Door vaker met kinderen in gesprek te treden, is mij duidelijk geworden dat kinderen in staat zijn om hun inzicht in het eigen gedrag duidelijk te verwoorden. Het vertrouwen dat kinderen mij gaven door open in gesprek te gaan is voor mij een enorme empowerment geweest.

6.1.2 Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen

Door vooral te kijken naar de krachtbronnen van leerlingen en hun onderwijsbehoeften, ontstaat er een plan met meer perspectief. De relatie tussen mij en de leerlingen is verbeterd, zij hebben meer inspraak in hun eigen leerproces. De zevenstappendans van Cauffman (Cauffman & Van Dijk, 2011) is steeds meer terug te zien in mijn interactie met leerlingen.

6.1.3 Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen

In het verleden is de orthodidactische competentie vooral ingezet op het gebied van instrumentele en zaakvakken. Binnen dit onderzoek heeft deze competentie een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling op sociaal-emotioneel vlak. Door het focussen op onderwijsbehoeften, is het mogelijk geworden de didactiek beter af te stemmen op datgene dat het kind vraagt. Deze behoeften zijn daarnaast ook geschikt om kinderen op leergebied verder te helpen. Twee leerlingen uit het onderzoek zijn

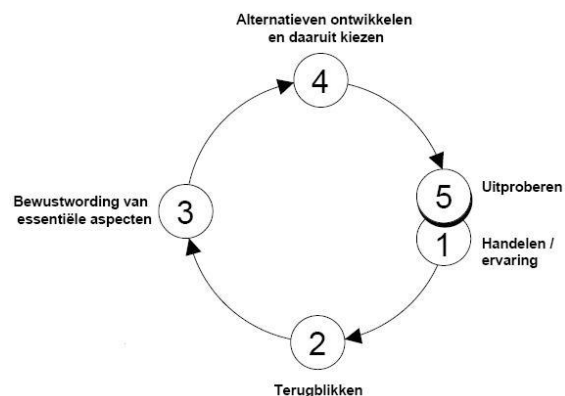
zwakke rekenaars, door ook op dit vakgebied bij de behoeften stil te staan kunnen zij bij het rekenen beter begeleid worden.

6.1.4 Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen

Het ligt in mijn aard om instinctief te handelen. Improviseren is een sterke kant van mij. Ofman (2007) laat in het 'kernkwadrant' zien dat elke sterke kant een valkuil kent. Ik kreeg teveel vertrouwen in mijn vaardigheid om ad hoc een beslissing te nemen, waardoor zaken planmatig aanpakken minder noodzakelijk leek. Bij het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek werd ik echter gedwongen om een gedetailleerde planning te maken. Ik had immers een doel voor ogen, waarbij het uitvoeren van bepaalde stappen essentieel was. Door bewust te handelen werden mijn handelingen effectiever. Deze ervaring heeft mij doen inzien dat planmatig handelen een grote meerwaarde heeft.

6.1.5 Competent in reflectie en ontwikkeling

Door te reflecteren op situaties die ik binnen dit onderzoek meegemaakt heb, zijn bepaalde inzichten ontstaan. In een situatie ben ik als actor aanwezig, wat betekent dat mijn gedachten een grote rol spelen bij de verdere ontwikkeling van de situatie. De reflectiecyclus van Korthagen (2002) biedt mij inzicht in mijn handelen en hoe ik dit handelen kan versterken. Dit is te schetsen met de volgende praktijksituatie:



Figuur 3: Reflectiecyclus Korthagen (2002)

1. Met leerling B zijn minder zichtbare resultaten behaald. Hij leek gedurende het onderzoek niet open te staan voor reflectie op zijn eigen gedrag.
2. De neiging was groot om probleemgericht te denken. Wat was de oorzaak?
3. In eerste instantie legde ik het probleem bij hem, in plaats van alle relevante factoren in ogenschouw te nemen. Toen ik meer op mijn eigen rol reflecteerde, kwam ik tot andere inzichten. Wellicht kwam ik niet tegemoet aan zijn onderwijsbehoeften, waren mijn verwachtingen te hoog, had de leerling meer tijd nodig of was een andere benadering meer geschikt.

4. Ik heb mijn ervaringen met hem gedeeld. Dit heeft er toe geleid dat we samen een doel geformuleerd hebben en bekeken hebben welke stappen wij konden ondernemen om dit doel te bereiken.
5. Vervolgens zijn wij gaan handelen naar deze stappen.

Medestudenten en collega's zijn essentieel geweest in mijn reflectie. Zij hebben met mij meegekeken bij het schrijven en bijstellen van delen van dit onderzoek. Een kritische noot bij een voorgaande toets was dat de rode draad niet altijd zichtbaar was. Om ervoor te zorgen dat deze binnen het onderzoek wel aanwezig was, heb ik anderen gevraagd om bijsturing. Deze heb ik ook gekregen, waardoor ik de verbanden tussen de verschillende onderdelen duidelijker heb verwoord. Daarnaast hebben critical friends bijgedragen aan het houden van de focus, steeds weer hebben zij de vraag gesteld: 'Wat wil je bereiken?'. Door dit steeds te motiveren is de essentie voor mij voorop blijven staan. In bijlage 11 is de bijdrage van critical friends verder uitgewerkt.

6.2 Ontwikkeling in de rol van onderzoeker

Tijdens het opzetten, plannen, uitvoeren en evalueren van dit onderzoek is het continueren van een onderlinge samenhang tussen de verschillende fases essentieel gebleken. Mijn ervaring is dat ik geneigd ben om een onderwerp breed te benaderen, waardoor het gevaar bestaat dat er een grote hoeveelheid aan deelonderwerpen belicht wordt. Enerzijds kan dit leiden tot een completer beeld van het onderwerp, anderzijds kan dit ook inhouden dat de nadruk komt te liggen op een deelonderwerp dat relatief ver van het hoofdonderwerp af ligt. Door bewust te zijn van het uiteindelijke doel, heb ik dit getracht te voorkomen.

Wat betreft de technische zaken als keuze van onderzoeksparadigma, vorm van onderzoek en keuze van instrumenten is de leeropbrengst groot geweest. Er was een spanningsveld te voelen tussen de case study en het actieonderzoek. De belangrijkste oorzaak hiervoor was dat ik het geleerde direct in wilde zetten in de praktijk en geïnteresseerd was in de effecten die al dan niet merkbaar zouden zijn. Een ander gevaar schuilde in de subjectieve interpretaties die meespeelden in de beoordeling van onderzoeksresultaten. Dit was ook het geval bij de interviews. Mijn rol als interviewer was in sterke mate aanwezig, doordat ik de inhoud en richting van het gesprek stuurden. Om negatieve gevolgen te voorkomen, is de fase van 'niet weten' essentieel gebleken (Kim Berg en de Jong, 2007). Dit is iets waar ik mijn continu bewust van moet zijn, anders verval ik in aannames en interpretaties.

6.3 Aanbevelingen voor toekomstige onderzoekers

Mijn ervaringen in het onderzoeksproces hebben tot de formulering van de volgende aanbevelingen geleid:

- Stel een helder doel en houd dit bij alles wat je doet voor ogen.
- Wees je bewust van je eigen rol in situaties; probeer jezelf zoveel mogelijk te weren tegen aannames en interpretaties.
- Stel je er op in dat je na het afronden van het onderzoek voor een tal van vragen kan komen te staan die om verder onderzoek vragen.
- Ga zorgvuldig om met je doelgroep, schat zorgvuldig in of je na het afronden van het onderzoek ze ook daadwerkelijk los kunt laten of dat ze verdere begeleiding nodig hebben.
- Deel je ervaringen met teamgenoten. Door kennis uit te wisselen kunnen gesprekspartners je tot andere inzichten brengen en ontstaat er een gemeenschappelijke visie.

Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO raad vereniging van hogescholen.
- Bateman, B. & Golly, A. (2008). *Waar komt dat gedrag vandaan? 20 tips en interventiestrategieën voor leerkrachten*. Huizen: Pica
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho
- Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- De Jong, P. & Kim Berg, I. (2004). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.
- De Lange, R., Schuman H. & Montesano Montessori, N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Deterd Oude Weme, G. & Van Tuijl, C. (2012). *Zelfregulatie in de ontwikkeling van jonge kinderen en de rol van de leerkracht*. (nog niet gepubliceerd)
- Eber, L.(2006). *Illinois PBIS evaluation report*. LaGrange Park: Illinois State Board of Education, PBIS/EBD Network.
- Fontys OSO (2013). *SIGA*. Verkregen op 26-2-2013 van <<www.klimaatschaal.nl/SIGA>>
- Funahashi, S. (2001). Neuronal Mechanisms of Executive Control by the Prefrontal Cortex. *Neuroscience Research*, 39, (2). 147-165
- Furman, B. (2006). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Amsterdam: Boom/Nelissen
- Goei, S.L., Nelen, M., Van Oudheusden, M., De Bruïne, E., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (1) (2010). Omgaan met Gedragsproblemen in het Onderwijs: SWPBS. *Remediaal 1 2010/2011*. Blz. 12-17.
- Goei, S.L. & Kleijnen R. (2010). *Eindrapportage Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen"*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Golly.A. & Sprague, J. 2009. *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren!* Huizen:Pica.
- Hawkins, L.S., MacLeod, K.S. & Rawlings, L. (2007). Effects of the Behavior Education Program on Office Discipline Referrals of Elementary School Students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 94-101.

- Horne, R. & Crone, D. (2012). *Ontwikkeling en implementatie van positive behavior support in de school*. Huizen: Pica.
- Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W. & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behaviour support. In: L. Bambara & L. Kern (Eds.). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. (pp. 359-390). New York: Guilford Press.
- Huizinga, M. (2007). De Ontwikkeling van Executieve Functies tussen Kindertijd en Jongvolwassenheid. *Neuropsaxis*, 3, 74-82
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort: Thiememeulenhoff
- Jeninga, J. & Van Meersbergen, E. (2010). De ecologie van de leerling. *Een Zorg Een Kind Een Plan*. LEOZ/RdMC/OU/WOSO.
- Kenniscentrum SWPBS (datum onbekend). *De kern van SWPBS*. Verkregen op 3 januari 2013 van <<<http://www.swpbs.nl/swpbs>>>.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leraar24.nl (2012). *Dossier: Sociaal emotionele ontwikkeling*, verkregen op 7 januari 2013 van <<<http://www.leraar24.nl/dossier/3371>>>
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- McIntosh, K., Campbell, A.L., Russell-Carter, D. & Rossetto-Dickey, C. (2009). Differential Effects of a Tier Two Behavior Intervention Based on Function of Problem Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2009; 11; 82
- Ofman, D. (2007) *He ik daar. Ontdek en ontwikkel je persoonlijke kernkwaliteiten met het kernkwadrant*. Amsterdam: Cheigny
- Van Overveld, C.W. (2010). Onderwijs en Gedragsproblemen: Prioriteit voor Preventie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49 (2010) 119-129
- Pameijer N., Van Beukering, T. & De Lange, S. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

- Paolella, K. (2009). *"Positive Behavior Support and Student Response to the Behavior Education Program"*. *Social Work Theses*. Verkregen op 22 december 2012 van <<http://digitalcommons.providence.edu/socialwrk_students/40>>
- Putnam, Horner & Algozzine (2006). Academic Achievement and the Implementation of School-wide Positive Behavior Support, *Positive Behavioral Interventions and Supports Newsletter*, 9.
- Van Acker, J. (2007). *Hoe motivatie en sociaal aangepast gedrag bij de leerlingen bevorderen?* Verkregen op 7 januari 2013 van <<http://www.ministrando.org/gedrags-_en_opvoedingsprobl/probleemgedrag_in_de_klas/hoe-leerlingen-voor-de.html>>
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van der Wolf, K. & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
- Van Meersbergen, E. (2012). *Groslijst Onderwijsbehoeften van het domein sociale en emotionele competentieontwikkeling en werkhouding*. LEOZ/WOSO
- Vansteenkiste, M. & Neyrinck, B. (2010). Optimaal Motiveren van Gedragsverandering: Psychologische Behoeftbevrediging als Motor van Therapiesucces. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 36, 171-189
- Wichers-Bots, J., Van de Goor, M. & Harleman, H. (2011) Van Rode Interventies naar Groene Interventies. Voorbeelden van leerlingen met ASS. *Zorgbreed. jaargang 8, nr 31*, 34-40

Bijlagen

GFA-checklist leraar

Naam leerling: **Leeftijd:** **Groep:** **Datum:**

Gesprek met:

Vragensteller:

Profiel leerling: waar is de leerling goed in of wat zijn zijn/haar sterke kanten op school?

Stap 1A: Gesprek leerkracht/medewerker

Beschrijving van het gedrag

Hoe ziet het probleemgedrag eruit?

Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?

Hoe lang houdt het probleemgedrag aan, als het zich voordoet?

Hoe storend of gevaarlijk is het probleemgedrag?

Beschrijving van de antecedenten (aanleiding)

Patronen: wanneer, waar en met wie is het probleemgedrag het meest waarschijnlijk?

Tijdstip	Activiteit	Specifiek probleemgedrag	Waarschijnlijkheid probleemgedrag	Met wie doet probleemgedrag zich voor?
			Laag Hoog 1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	

Noem de aanleidingen en de situaties (antecedenten)

Welke omstandigheden geven aanleiding tot het probleemgedrag? (moeilijke opdrachten,

overgangssituaties, groepsactiviteiten, werken in kleine groepjes, verzoek van de leerkracht, speciale individuen enzovoort)

Wanneer begint het probleemgedrag meestal? (uur van de dag, dag van de week)

Wanneer komt het probleemgedrag bijna nooit voor? (uur van de dag, dag van de week)

Aanleidingen: zijn er speciale voorwaarden, gebeurtenissen of activiteiten, die het probleemgedrag versterken? (medicijn vergeten, slechte schoolprestaties in het verleden, ruzie thuis, niet gegeten, slaapgebrek, al eerder ruzie gehad met leeftijdgenootjes enzovoort)

Beschrijving van de gevolgen (consequenties)

Wat gebeurt er meestal nadat het gedrag is vertoond? (wat is de reactie van de leerkracht, hoe reageren de klasgenootjes, wordt de leerling eruit gestuurd, ontsnapt de leerling aan zijn taak, raakt de leerling in een machtsstrijd verzeild enzovoort)

Einde vraaggesprek

Stap 2A: Stel een hypothetische verklaring op

Situatie	Inleidende gebeurtenis	Gedrag	Gevolg

Functie van het gedrag

Wanneer je kijkt naar gebeurtenis, gedrag en gevolg, zoals hiervoor aangegeven, waarom denk je dan dat dit gedrag zich voordoet? (aandacht krijgen van de leerkracht, aandacht krijgen van klas-/leeftijdgenootjes, het voorwerp/de activiteit krijgen die ze hebben wil, ontsnappen aan ongewenste activiteiten, ontsnappen aan bepaalde eisen, ontsnappen aan speciale personen enzovoort)

Hoe zeker ben je ervan dat jouw hypothetische verklaring juist is?

Heel zeker Matig Helemaal niet zeker
6 5 4 3 2 1

GFA-checklist leerling

Naam leerling: Leeftijd: Groep: Datum:

Vragensteller:

Profiel leerling: wat vind je leuk om te doen op school of waar ben je goed in? (activiteiten, vakken, anderen helpen enzovoort)

Stap 1B: Gesprek leerling

Beschrijving van het gedrag

Door wat voor soort dingen die jij doet krijg jij problemen op school?
(grote mond, je werk niet doen, vechten enzovoort)

Hoe vaak doe jij ...? (vul het soort gedrag in dat genoemd werd door de leerling, in dit geval: Hoe vaak vecht jij met andere kinderen?)

Hoe lang gedraag je je meestal zo, als je dat eenmaal doet?

Hoe storend is jouw gedrag? (Raak jij of een andere leerling gewond?
Worden andere leerlingen afgeleid?)

Beschrijving van de antecedenten (aanleiding)

Patronen: wanneer, waar en met wie is het probleemgedrag het meest waarschijnlijk?

Tijdstip	Activiteit	Specifiek probleemgedrag	Waarschijnlijkheid probleemgedrag	Met wie doet probleemgedrag zich voor?
			Laag Hoog 1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	

Noem de aanleidingen en de situaties (antecedenten)

Welke omstandigheden geven aanleiding tot het probleemgedrag?

(moeilijke opdrachten, overgangssituaties, groepsactiviteiten, werken in kleine groepjes, verzoek van de leerkracht, speciale individuen enzovoort)

Waar en wanneer heb je meestal problemen? (dagen van de week, speciale lessen, in de gang, op de wc)

Wanneer komt het probleemgedrag bijna nooit voor? (dagen van de week, speciale lessen, in de gang, op de wc)

Aanleidingen: zijn er speciale gebeurtenissen voor of na school of tussen de lessen in, die het waarschijnlijker maken dat je een probleem zult krijgen? (medicijn vergeten, slechte schoolprestaties in het verleden, ruzie thuis, niet gegeten, slaapgebrek, al eerder ruzie gehad met leeftijdgenootjes enzovoort)

Beschrijving van de gevolgen (consequenties)

Wat gebeurt er meestal nadat het gedrag is vertoond? (wat is de reactie van de leerkracht, hoe reageren de klasgenootjes, wordt de leerling eruit gestuurd, ontsnapt de leerling aan zijn taak, raakt de leerling in een machtsstrijd verzeild enzovoort)

Einde vraaggesprek

Stap 2B: Stel een hypothetische verklaring op

Situatie	Inleidende gebeurtenis	Gedrag	Gevolg

Functie van het gedrag

Wanneer je kijkt naar gebeurtenis, gedrag en gevolg, zoals hiervoor aangegeven, waarom denk je dan dat dit gedrag zich voordoet? (aandacht krijgen van de leerkracht, aandacht krijgen van klas-/leeftijdgenootjes, het voorwerp/de activiteit krijgen die ze hebben wil, ontsnappen aan ongewenste activiteiten, ontsnappen aan bepaalde eisen, ontsnappen aan speciale personen enzovoort)

GFA-checklist ouders

Naam leerling: Leeftijd: Groep: Datum:

Gesprek met:

Vragensteller:

Profiel leerling: waar is de leerling goed in of wat zijn zijn/haar sterke kanten op school?

Stap 1A: Gesprek ouder

Beschrijving van het gedrag

Hoe ziet het probleemgedrag eruit?

Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?

Hoe lang houdt het probleemgedrag aan, als het zich voordoet?

Hoe storend of gevaarlijk is het probleemgedrag?

Beschrijving van de antecedenten (aanleiding)

Patronen: wanneer, waar en met wie is het probleemgedrag het meest waarschijnlijk?

Tijdstip	Activiteit	Specifiek probleemgedrag	Waarschijnlijkheid probleemgedrag	Met wie doet probleemgedrag zich voor?
			Laag Hoog 1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	
			1 2 3 4 5 6	

Noem de aanleidingen en de situaties (antecedenten)

Welke omstandigheden geven aanleiding tot het probleemgedrag?

(moeilijke opdrachten, overgangssituaties, groepsactiviteiten, werken in kleine groepjes, verzoek van de leerkracht, speciale individuen enzovoort)

Wanneer begint het probleemgedrag meestal? (uur van de dag, dag van de week)

Wanneer komt het probleemgedrag bijna nooit voor? (uur van de dag, dag van de week)

Aanleidingen: zijn er speciale voorwaarden, gebeurtenissen of activiteiten, die het probleemgedrag versterken? (medicijn vergeten, slechte schoolprestaties in het verleden, ruzie thuis, niet gegeten, slaapgebrek, al eerder ruzie gehad met leeftijdgenootjes enzovoort)

Beschrijving van de gevolgen (consequenties)

Wat gebeurt er meestal nadat het gedrag is vertoond? (wat is de reactie van de leerkracht, hoe reageren de klasgenootjes, wordt de leerling eruit gestuurd, ontsnapt de leerling aan zijn taak, raakt de leerling in een machtsstrijd verzeild enzovoort)

Einde vraaggesprek

Stap 2B: Stel een hypothetische verklaring op

Situatie	Inleidende gebeurtenis	Gedrag	Gevolg

Hoe zeker ben je ervan dat jouw hypothetische verklaring juist is?

Heel zeker Matig Helemaal niet zeker
6 5 4 3 2 1

Bijlage 2 GIS afkomstig uit: Crone, D.A. & Horner, R.H., *Ontwikkeling en implementatie van Positive Behavior Support in de school* • isbn 9789077671641 Copyright © Uitgeverij Pica, Huizen

Taken	Verantwoordelijke persoon	Deadline	Deadline bestuderen gegevens	Evaluatiebeslissing: • Monitoren • Aanpassen • Beëindigen

Bijlage 3 Groslijst Onderwijsbehoeften van het domein sociale en emotionele competentieontwikkeling en werkhouding

Van Meersbergen, WOSO/RdMc/OU, 2009: Van Meersbergen, LEOZ/WOSO, 2012

Vink in onderstaande groslijst bij elk van de vier hoofdcategorieën (A- D) aan welke onderwijsbehoeften leerling volgens jou heeft. Meerdere vakjes kunnen worden aangevinkt en bedenk dat deze lijst nooit uitputtend zal zijn.

A. Omgaan met zichzelf

Deze leerling heeft...

- ☐ behoefte aan veiligheid
- ☐ behoefte aan vertrouwen in zichzelf
- ☐ behoefte aan contact en heeft het nodig om ergens bij te horen
- ☐ behoefte om initiatieven te kunnen ontplooiën
- ☐ behoefte om verantwoordelijkheid te mogen dragen
- ☐ behoefte aan het (her-)kennen van eigen grenzen
- ☐ behoefte aan autonomie
- ☐ behoefte om eigen keuzes te mogen maken
- ☐ behoefte om zich competent te weten in hoe te handelen in sociale situaties
- ☐ behoefte om zich competent te voelen in nieuwe sociale situaties
- ☐ behoefte om te mogen uitproberen
- ☐ behoefte om fouten te mogen maken
- ☐ behoefte aan complimenten en waardering
- ☐ taken/leeromgeving nodig die hem uitdagen
- ☐ zicht nodig op eigen kunnen
- ☐ zicht nodig op datgene wat hij/zij graag wenst
- ☐ zicht nodig op datgene wat hij/zij graag wil bereiken
- ☐ gelegenheid (en ondersteuning) nodig om teleurstellingen te verwerken
- ☐ gelegenheid nodig om fysiek ruimtes te mogen verkennen
- ☐ voldoende beweging nodig, vooral inspannende lichaamsbeweging, die het kind helpt zich beter te concentreren en tot rust te komen
- ☐ behoefte aan inzicht in regels van vrije sociale situaties
- ☐ behoefte aan inzicht in regels van gestructureerde sociale situaties
- ☐ behoefte aan het beheersen van hevige emoties
- ☐ behoefte aan het begrijpen van eigen emoties

B. De relatie met de leerkracht

Deze leerling een leraar nodig die:

- ☐ vertrouwen geeft
- ☐ interesse in hem/haar toont
- ☐ initiatieven van hem/haar beloont
- ☐ bevraagt waar hij/zij aan zit te denken
- ☐ feedback consequent en direct volgend op gedrag geeft
- ☐ succeservaringen benadrukt
- ☐ inzet/inspanning benadrukt
- ☐ complimenteert
- ☐ vriendelijk en beslist is
- ☐ zich dan weer leidend en dan weer afwachtend opstelt
- ☐ instructie terugvraagt, controleert en samen met hem/haar evalueert
- ☐ let op zijn/haar taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem/haar bespreekt
- ☐ situaties creëert waarin de sterke kanten van hem/haar naar voren komen
- ☐ positieve interne attributies bij succes benadrukt

- aangeeft dat fouten maken toegestaan is
- humor heeft en waarbij je grapjes kan maken
- rechtvaardig is
- open vragen stelt (die uitnodigen tot creativiteit)
- aangeeft welk gedrag wel en niet kan in sociale situaties
- de overgangen tussen de activiteiten structureert
- de vrije situaties voor structureert
- de vrije situaties voorbespreekt en nabespreekt
- leer- en gedragssituaties structureert
- je om hulp kunt vragen
- zelf ook om hulp durft te vragen
- de leerling ook eens 'links' laat liggen

C. Omgaan met andere leerlingen

Deze leerling heeft groepsleden nodig...

- met wie hij/zij samenwerkend kan leren
- met wie hij/zij kan overleggen over activiteiten
- die interesse hebben in wat hij/zij van iets vindt
- die accepteren dat hij/zij 'anders' reageert in onverwachte situaties
- die accepteren dat hij/zij 'anders' reageert in angstige situaties
- die hem/haar vragen mee te spelen in de pauze
- die naast hem/haar willen lopen naar de gymzaal
- die het gezellig vinden om naast hem/haar in de bus te zitten
- die zijn/haar clowneske gedrag negeren en er niet om lachen
- die hem/haar niet uitdagen
- die hem/haar niet uitlachen
- waarbij hij/zij zich prettig voelt
- waarmee hij/zij zich kan meten
- die hem/haar niet voor gek zetten in de klas
- waartegen hij/zij ook eens 'nee' kan zeggen als hij/zij ergens geen zin in heeft
- die aardig tegen hem/haar doen
- die niet meelopen met pestkoppen
- die in conflictsituaties meedenken over de meest geschikte oplossing
- die verhalen willen horen wat hij/zij heeft meegemaakt
- die hulp bieden wanneer hij/zij iets niet kan
- die hij/zij ook eens kan helpen

D. Werkhouding

Deze leerling heeft...

- opdrachten nodig die op of net onder zijn/haar niveau liggen zodat hij/zij de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen
- opdrachten nodig die op of net boven zijn/haar niveau liggen zodat hij/zij voldoende uitdaging krijgt
- instructie nodig waarbij de leraar voordoet en hardop denkt
- instructie nodig die verkort is (doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreken waarna het kind zelfstandig aan het werk kan)
- instructie nodig die verlengd is (activeren basisvaardigheden, begeleide oefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie en stimuleren tot het bedenken van eigen voorbeelden) opdrachten nodig die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes
- opdrachten nodig die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out maar met functionele interessante illustraties
- opdrachten nodig waarbij hij/zij alleen de antwoorden hoeft in te vullen
- opdrachten nodig met uitgewerkte voorbeelden

- activiteiten die aansluiten bij zijn/haar belangstelling voor...
- activiteiten die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij/zij direct feedback krijgt
- activiteiten nodig die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng
- activiteiten nodig die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten
- activiteiten die erop gericht zijn de om de leertijd zo goed mogelijk te besteden
- activiteiten nodig die hem/haar uitdagen
- activiteiten nodig die voor voldoende lichamelijk inspannende beweging zorgen
- materialen nodig die de denkhandelingen concreet ondersteunen (plaatjes, mascotte, steunfiguur, tokens)
- materialen nodig die overzichtelijk zijn en die hij/zij zelfstandig kan gebruiken
- taken nodig die rekening houden met zijn/haar korte concentratieboog
- een leeromgeving nodig die zo min mogelijk afleiding veroorzaakt
- een leeromgeving nodig waarbinnen de materialen een duidelijk zichtbare en vaste plek hebben
- ondersteuning nodig die hem/haar helpt zich te focussen op een opdracht
- ondersteuning nodig bij het plannen/organiseren van deeltaken van een opdracht
- voldoende tijd nodig om zich te kunnen richten en om een overzicht te creëren van de taak

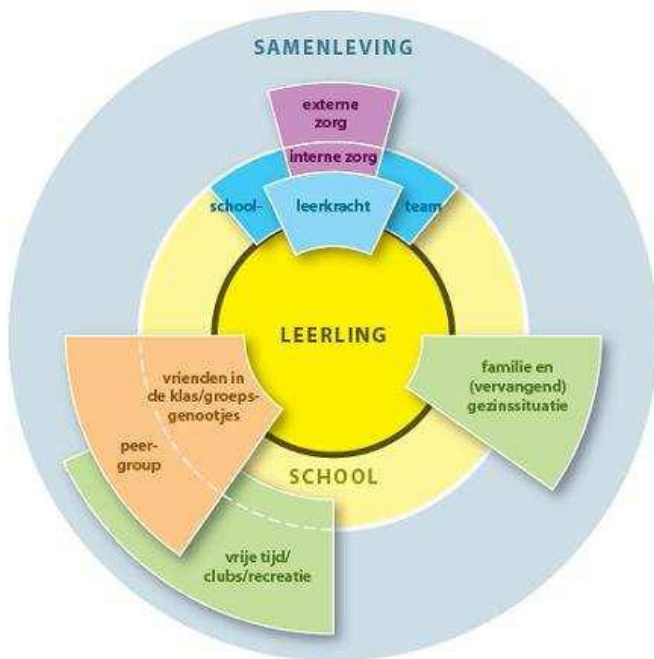
Bijlage 4 Wat werkt in de klas en de ecologie van de leerling

Marzano (2007) heeft een model ontwikkeld waarin weergegeven wordt welke elementen een directe invloed hebben op de prestaties en ontwikkeling van de leerling. Op leerlingniveau zijn de thuissituatie, achtergrondkennis en motivatie essentieel. Jeninga en Van Meersbergen (2010) laten in het model 'de ecologie van de leerling' zien welke factoren in hun ogen invloed hebben op de leerling.



Figuur 4: Wat werkt in de klas

In mijn ogen dragen de modellen van Marzano (2007) en van Jeninga en Van Meersbergen (2010) bij tot het vinden van meer begrip voor de situatie van leerlingen en aanwijzingen voor een nieuwe benadering van leerlingen en hun gedrag.



Figuur 5: Ecologie van de leerling

Bijlage 5 Stappenplan Kids' Skills (*Furman, 2006*)

- Problemen vertalen in vaardigheden

Nagaan welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen.

- Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden

Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.

- De voordelen van een vaardigheid onderzoeken

Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.

- De vaardigheid een naam geven

Laat het kind de vaardigheid een naam geven.

- Een totemfiguur kiezen

Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van een vaardigheid.

- Supporters werven

Laat het kind een aantal mensen vragen om een supporter te worden.

- Meer zelfvertrouwen geven

Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren.

- Plannen maken om het te vieren

Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst.

- De vaardigheid omschrijven

Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.

- Naar buiten treden

Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is.

- De vaardigheid oefenen

Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.

- Geheugensteuntjes bedenken

Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.

- Vieren dat het gelukt is

Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.

- De vaardigheid aan anderen doorgeven

Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.

- Op naar de volgende vaardigheid

Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.

Bijlage 6 Vragenlijst ten behoeve van deelvraag 1 en 2

Deze vragen hebben betrekking op de volgende kinderen: C.H., Y.K., & R.N. uit groep 5. De vragenlijst wordt mondeling afgenomen, wat doorvragen mogelijk maakt.

Op welke wijze ben je betrokken bij deze leerling?

- ☐ Groepsleerkracht
- ☐ Voormalig groepsleerkracht
- ☐ Medewerker van de school
- ☐ Anders, nl. als

.....
.....
.....

Hoe zou je dit kind typeren?

.....
.....
.....

Zijn er gedragsmatig zaken bij je opgevallen? Zo ja, welke?

- ☐ Oneerlijk
- ☐ Pestgedrag
- ☐ Dominant gedrag
- ☐ Fysiek geweld
- ☐ Verbaal geweld
- ☐ Anders, nl.

.....
.....
.....

Wil je hier nog iets over toelichten?

.....
.....
.....

Op welke plek vond dit gedrag plaats (meerdere antwoorden mogelijk)?

- ☐ schoolplein
- ☐ fietsenstallingen
- ☐ hal
- ☐ kapstokken
- ☐ toilet
- ☐ lokaal
- ☐ trap
- ☐ gang
- ☐ huiskamer
- ☐ speellokaal/gymzaal
- ☐ kleedkamer
- ☐ anders, nl.....

Hoe frequent heb je dit gedrag waargenomen?

- ☐ Een enkele keer
- ☐ Maandelijks
- ☐ Wekelijks
- ☐ Meerdere keren per week
- ☐ Dagelijks

Heb je in verband met mogelijk probleemgedrag de leerling wel eens gecorrigeerd?
Of heb je deelgenomen aan een interventie? Zo ja, kun je dit toelichten?

.....
.....
.....

Heb je ook opvallend positief gedrag van deze leerling waargenomen? Zo ja, in welke situatie was dat?

.....
.....
.....

Voor (voormalig) groepsleerkrachten, wat zijn jouw ervaringen met dit kind (heden en/of verleden)? Kun je iets zeggen over de ontwikkeling van het gedrag van dit kind?

.....
.....
.....

Zijn er nog andere zaken met betrekking tot het gedrag van deze leerling die je graag zou willen vermelden?

.....
.....
.....

Bijlage 7 Uitkomsten vragenlijsten

Onderstaande vragenlijsten zijn afgenomen ten behoeve van deelvraag 1 en deelvraag 2. De kleurcodering is aangebracht in het kader van deelvraag 2.

Toelichting kleurcodering:

- Blauw: algemene onderwijsbehoeften;
- Groen: onderwijsbehoeften met betrekking tot de leerkracht;
- Geel: onderwijsbehoeften met betrekking tot klasgenoten;
- Aqua: onderwijsbehoeften met betrekking tot de werkhouding.

Leerling A	1	2	3	4	5
Relatie tot de leerling	Medewerker van de school	Voormalig leerkracht	Voormalig leerkracht	Reguliere invaller	Stagiaire
Typering leerling	Hij heeft heel veel meegemaakt, dat straalt er van af.	Ik denk dat er iets in zijn hoofd niet helemaal goed is. Hij kan heel aardig doen en soms wordt hij heel erg boos. – Behoeft om om te kunnen gaan met hevige emoties. Hij zit vaak aan de billen van andere kinderen.	Beetje achter de ellebogen, was niet altijd eerlijk in wat hij zei over wat hij gedaan had. Stille wateren hebben diepe gronden.	Eet traag, gaat zijn eigen weg. Kan frustraties zien in zijn gezicht. Doet gek om aandacht te krijgen. - behoeft zich competent te weten in hoe te handelen in sociale situaties, inzicht in regels van vrije/gestructureerde sociale situaties Vraagt geen hulp.	Onzeker
Opvallend negatief gedrag	Hij ontkent in eerste instantie alles, lijkt te schrikken	Fysiek geweld	Oneerlijk, pestgedrag	Oneerlijk	Ik heb nog niet echt probleemgedrag met deze leerling meegemaakt.
Plaats-bepaling gedrag	Schoolplein, tijdens vrije momenten	Schoolplein	Schoolplein, hal, kapstokken, toilet, lokaal, trap, gang, gymzaal en kleedkamer	In de klas	
Frequentie gedrag	Een enkele keer	Meerdere keren per week	Maandelijks	Dagelijks	
Interventies uit het verleden		Gesprekken	Individuele gesprekken met hem gevoerd, ook ouders erover gesproken tijdens de tien-minuten-gesprekken.	Gecorrigeerd door te praten of zeggen of iets wel of niet mag.	
Opvallend positief gedrag	Als er jarigen zijn, en hij wordt uitgekozen, is hij heel positief een heel vrolijk. Hij is behulpzaam en blij als hij kan helpen.	Knuffelig, probeert band op te bouwen – Behoeft aan een leerkracht die interesse in hem toont (een band met hem probeert op te bouwen)	Hij is wat stugger, vooral als je hem ergens op aanspreekt. Daardoor krijg je wat moeilijker contact.		
Ervaringen uit het verleden					
Overige opmerkingen	Bij de ene leerkracht voelt hij zich goed op zijn plek. Leerkrachten-gedrag is belangrijk, geef hem voldoende kracht. – Behoeft aan een leerkracht die vertrouwen geeft.				

Leerling B	1	2	3	4	5	6	7
Relatie tot de leerling	Medewerker van de school	Voormalig leerkracht	Voormalig leerkracht	Voormalig leerkracht	Voormalig leerkracht	Voormalig leerkracht	Stagiaire
Typering leerling	Hij komt wat stillig over maar dat is hij denk ik niet, gaat heel veel in hem om.	Qua emoties heel vlak. – Behoeftte aan het begripen van eigen emoties. Naar groepsgenoten toe kon hij achter jouw rug om gemene dingen doen (in groep 2). Heel erg achter de ellebogen. - Behoeftte aan inzicht in vrije/ge-structureerde situaties	In de klas is hij niet echt aanwezig, is hij heel stil, als je hem observeert zit hij toch te plagen, te storen, als hij ziet dat jij naar hem kijkt dan is het over. Zo op het eerste gezicht denk je wat een leuke jongen.	Een ietwat stille jongen. Hij probeert zo weinig mogelijk op te vallen. Toch vindt hij het spannend om stiekem kinderen op de kast te jagen (als hij denkt dat je het niet ziet) Hij gaat graag zelf zijn eigen gang.	Achter de ellebogen, hij doet alles stiekem. Weet niet zo goed wat ik van hem moet denken, had een neutrale band, aan het einde van het schooljaar toch een superlief briefje, had ik niet achter hem gezocht. Omdat hij eigenlijk heel weinig toenadering zoekt op relationele sfeer.	Niet altijd eerlijk, kan pestgedrag vertonen, kan dingen met een strak gezicht anders vertellen dan dat het echt gegaan is.	Enthousiast, kan gemeen zijn tegen andere kinderen. Wil veel voor de leerkracht doen. (extra klassendienst zijn, schriften opruimen etc.)
Opvallend negatief gedrag	Volgens mij moet hij voor zijn broer opkomen	Oneerlijk, nare opmerkingen tegen andere kinderen maken	Oneerlijk, pestgedrag, dominant gedrag, stiekem	Oneerlijk, pestgedrag <i>Vindt het schijnbaar leuk als kinderen door hun explosieve gedrag bij de leerkracht opvallen. Hij wil dit dan uitlokken</i>	Oneerlijk, pestgedrag, dominant gedrag, verbaal geweld	Oneerlijk, pestgedrag, dominant gedrag, fysiek geweld, verbaal geweld	Verbaal geweld
Plaats-bepaling gedrag	Schoolplein	Op momenten dat je minder overzicht als leerkracht hebt	Schoolplein, lokaal	Lokaal	Schoolplein	Schoolplein, hal, kapstokken, toilet, lokaal, trap, gang, gymzaal, kleedkamer.	Schoolplein, kapstokken, lokaal, kleedkamer
Frequentie gedrag	Een enkele keer	Dagelijks	Dagelijks	Dagelijks	Dagelijks	Maandelijks	Maandelijks
Interventies uit het verleden		Met moeder een gesprek gehad, waar komt dit gedrag vandaag, hoe is hij thuis. Wat is de onderlinge situatie tussen broers en zussen. Hij was toen een prinsje. Moeder reageerde heel vlak, het kwam over alsof het haar niet uitmaakte, herkende het niet.	Regelmatig met hem gespreken. Lijkt alsof je tegen een muur aanpraat.	Aangesproken op zijn gedrag en hem uit situaties gehaald, zodat het zicht op het andere gepeste kind er niet was.	Ik heb gesprekken met hem gehad. Met zijn ouders erbij gehaald. Bij 10-minutengesprekken wel eens dingen toegelicht. Het was echt pestgedrag	Gesprekken mee gehad, gesproken met moeder. Dat was een gesprek puur voor het gedrag.	Ik heb een keer een situatie meegemaakt waarbij er een bepaalde straf was voor een andere leerling, hij lachte deze leerling toen uit. Ik heb hier met hem over gepraat, dan lijkt hij goed te begrijpen dat dit niet leuk is om te doen.
Opvallend positief gedrag	Als er jarigen zijn, en hij wordt uitgekozen, is	Ik vond dat hij als kleuter zijnde als hij in de hoeken aan	Niet zo, het lijkt alsof alles hem niets kan schelen.	Rustig aan het werk.	Bij mij in de klas deed hij altijd heel erg goed mee,	Was laatst heel leuk aan het spelen met andere	wil graag klusjes doen voor de leerkracht,

	hij heel positief een heel vrolijk. Hij is behulpzaam en blij als hij kan helpen.	het werk was in zijn individuele spel heel erg opgaan. Als je dan met hem meespeelde had je het idee dat je een band met hem opbouwde.			houdt zich openlijk goed aan de regels.	kinderen, gebeurde niets. Op het plein. Met de bal en de gaten. Met twee andere jongens.	zoals schriften of boeken uitdelen. Daarnaast vind ik het leuk om te zien dat wanneer hij een compliment krijgt hij hier heel vrolijk van wordt. – Behoeftte aan complimenten en waardering
Ervaringen uit het verleden		Raar volwassen gedrag voor een kleuter. Hij had door wanneer je gemeen kon zijn als de juf er niet was. Hij had al een heel andere gedachtegang. Niet passend bij zijn leeftijd. Hij kon niet onzinnig buiten spelen. Hij miste het enthousiasme.	Richting mij is het gedrag erger geworden, hij zit niet meer in de groep dus denkt dat hij niet meer hoeft te luisteren.	Ik vond het af en toe wel lastig om tot hem door te dringen (redelijk gesloten), wat gang er in het koppie om.		Moeder is niet altijd redelijk. Die neemt het voor hem op.	Aan het begin van dit schooljaar heb ik een sociogram afgenomen waar leerling B. veel negatief gekozen werd. Ik was er toen niet bewust van dat hij niet heel goed in de groep lag, dit kan te maken hebben met dat zijn gedrag soms stiekem is, wat andere kinderen niet leuk vinden.
Overige opmerkingen	Bij de ene leerkracht voelt hij zich goed op zijn plek. Leerkrachtengedrag is belangrijk, geef hem voldoende kracht. – Behoeftte aan een leerkracht die vrouwen geeft	Hij kwam altijd te laat.					Volgens mij probeert hij dit stiekem te doen, maar soms gebeurt het ook in de klas, waardoor de leerkracht het gedrag opmerkt.

Leerling C	1	2	3	4	5	6	7
Relatie tot de leerling	Medewerker van de school	Voormalig leerkracht	Voormalig leerkracht	Voormalig leerkracht	Voormalig leerkracht	Reguliere invaller	Stagiaire
Typering leerling	Reageert altijd heel pittig, een pittige tante. Ze is niet bang, ze kan heel raar reageren in een omgeving waar zij zich niet zo hoort te gedragen. Zij reageert precies zo naar volwassenen als naar leeftijdsgenoten, eigenlijk zijn daar grenzen	Kletst graag. Als je haar tot orde roept, luistert ze in eerste instantie, maar dan kijkt ze naar je en dan lijkt het of ze wil zeggen maar later luister ik toch niet naar je. Als ik met andere leerlingen bezig was verviel ze weer in hetzelfde	Een dromerig meisje. Ze wil graag goed haar best doen en vindt het erg fijn als je haar complimenteert. – Behoeftte aan complimenten en waardering. Ze laat sne hangen als iets niet lukt. – Behoeftte aan	Heel gezellig, kletskausje. Kan heel leuk spelen met andere kinderen maar het kan ook zo om slaan in ruzie en dat kan heel lang duren. Oude koeien uit de sloot halen, alles wat een keer gebeurt is er weer bij halen.	Zwak wat leerprestaties betreft, dyslexie, weleens leerprobleempjes maar die lachte ze weg. Altijd een eeuwige glimlach. Wel kletserig	Bijzonder, vrolijk, gaat haar eigen weg, ze doet heel vrolijk maar als zij het niet met de leerkracht eens is gooit ze de kont in de krib. – Behoeftte aan een leerkracht die rechtvaardig is, haar bevraagt over waar zij aan	Enthousiast, dominant en soms gemeen

	in.	gedrag. – Behoefte aan inzicht van regels in vrije/ ge-structureerde situaties. Als ik haar dan even aanraakte stopte ze. Ik vind haar niet vervelend, vindt het een plezierig kind, creatief.	vertrouwen in zichzelf			denkt. Dan zegt ze niets meer, doet ze niets meer.	
Opvallend negatief gedrag		Zoekt de grens steeds op	Oneerlijk. <i>Probeer andere kinderen tegen elkaar op te zetten, een stukje onzekerheid van zichzelf verbergen.</i>	Verbaal geweld	Dominant gedrag	Oneerlijk, dominant gedrag	Dominant gedrag
Plaats-bepaling gedrag		Lokaal	Schoolplein, lokaal, gang	Schoolplein	Schoolplein, hal, kapstokken, toilet, lokaal, trap, gang, gymzaal, kleedkamer.	Lokaal	Schoolplein, kapstokken, kleedkamer
Frequentie gedrag		Meerdere keren per week	Wekelijks	Meerdere keren per week	Een enkele keer	Dagelijks	Maandelijks
Interventies uit het verleden		Regelmatig met haar gesproken, het valt op dat ze gevoelens goed verwoorden, ze begrijpt dat heel goed.	Veel gesprekjes	Regelmatig gesprekken met haar gevoerd.	Zij heeft wel eens flauw gedrag, maar dat was anders dan het gedrag van de anderen, wel eens individueel mee gesproken.	Gecorrigeerd door te praten of zeggen of iets wel of niet mag	Er is eens een situatie voorgevallen waarbij zij een conflict had met een andere leerling. Ik heb dit door middel van een gesprek opgelost. Uit dit gesprek bleek dat zij kinderen bepaalde dingen laat zeggen of laat doen, ik weet dan niet goed wat ik hiermee moet.
Opvallend positief gedrag		Ze is heel creatief in het bedenken van toneelstukjes en dansjes dan is ze helemaal blij. – Behoefte aan een leerkracht die situaties creëert waarin de sterke kanten van haar naar voren komen.	Hulpvaardig	Ze is heel gezellig en kletserig en kan heel goed helpen , neemt veel initiatieven . – Behoefte aan een leerkracht die initiatieven verwelkomt.	Zij kan zich heel lief ontfemen over kleintjes, kan heel leuk spelen. – Behoefte aan groeps-genoten die zij kan helpen.	is behulpzaam – Behoefte aan groeps-genoten die zij kan helpen.	Ik vind dat zij in sommige situaties heel enthousiast kan zijn en goed mee kan werken. Ook vind ik dat zij met haar vaste vriendinnen vaak goed om kan gaan, al zijn er ook wel eens mindere momenten.
Ervaringen uit het verleden		Je kon steeds beter tot haar doordringen	Ze liep vaak tegen eigen tekortkomingen				Sinds de school met PBS begonnen is

			aan en je moest er dus echt zijn voor haar. – Behoeft aan een leerkracht die succes-ervaringen benadrukt, inzet en inspanning benadrukt, vertrouwen geeft.				probeert zij zich aan deze regels te houden, of dit is i.v.m. de muntjes of omdat zij dit echt graag wil dat weet ik niet. Ik zie wel positieve veranderingen in haar gedrag.
Overige opmerkingen							

Leerling D	1	2	3	4	5
Relatie tot de leerling	Medewerker van de school	Voormalig leerkracht	Leerkracht	Leerkracht (1 middag in de week)	Stagiaire
Typering leerling	Een beetje een prinsje in huis. Hij was heel goed aanspreekbaar op gedrag. Als hij fout zat kon hij dat ook toegeven, vond ik heel goed van hem. Hij kan zich heel erg laten prikkelen door andere kinderen. Hij heeft een hele goede kant, maar hij kan heel snel overstappen op wat wij zien als fout gedrag.	stoer gevoelig jongetje	Een spontane jongen die heel goed weet hoe dingen in elkaar passen, hij kan goed dingen beredeneren	Komt op mij over als een slimme jongen. Laat niet altijd zien wat hij kan. Wel behulpzaam. – Behoeft aan groepsgenoten die hij kan helpen. Meestal erg vrolijk. Ik vind dat hij slecht oplet tijdens de instructie, met het idee dat hij het saai vindt. Moet meer uitgedaagd worden.	Praat veel, ook wanneer de leerkracht vraagt of het stil kan zijn en wanneer ze positief of negatief namen op het bord schrijft, kan hij nog doorpraten. Kan soms vervelende dingen zeggen tegen andere kinderen
Opvallend negatief gedrag		Verbergt soms iets. Hij kan soms iets niet zeggen (onzekerheid).	Verbaal geweld, dominant gedrag	Pestgedrag, dominant gedrag, fysiek geweld	Verbaal geweld (schelden)
Plaats-bepaling gedrag		Schoolplein	Schoolplein, kapstokken, lokaal, trap, gang.	In de klas	Schoolplein, hal, kapstokken, lokaal
Frequentie gedrag		Een enkele keer	Wekelijks	Dagelijks	Maandelijks
Interventies uit het verleden			Ik praat regelmatig met hem. Vorig jaar had mijn duocollega een contract voor hem opgesteld met gedragingen die hij moest laten zien. Als het niet goed genoeg ging werd hij bestraft, ging het wel goed genoeg werd hij beloond. Mijn duocollega heeft toen regelmatig contact gehad met moeder.	Gecorrigeerd door te praten of zeggen of iets wel of niet mag.	Ik heb het vele praten op verschillende manieren proberen op te lossen. Door er naar toe te lopen en te vragen of hij wilde proberen aan het werk te blijven i.p.v. overleggen met de buurman. Wanneer ik de klas vroeg of het stil kon zijn heb ik met een groene stift namen op het bord geschreven met een krul er achter, dit hielp niet altijd. Ook wanneer ik dit laatste negatief veranderde, lukte het niet altijd om hem stil te krijgen. Ik zette dat met rood een naam op het bord en als hier een kruisje achter kwam dan blijf je 5 minuten in de klas, tijdens de pauze of na schooltijd.
Opvallend		Als er jarigen zijn, en	Hij is heel beleefd en	Is behulpzaam	Ik vind dat hij tijdens

positief gedrag		hij wordt uitgekozen. is hij heel positief een heel vrolijk. Hij is behulpzaam en blij als hij kan helpen. – Behoeft aan complimenten en waardering.	vriendelijk naar volwassenen toe, hij is gek op een dolletje.		een onderwijs leergesprek vaak goed mee doet. Hierbij is hij betrokken en weet hij vaak veel antwoorden. een nadeel hierbij is soms dat hij praat voordat hij een beurt heeft, hij vergeet zijn vinger op te steken en roept soms antwoorden door de klas.
Ervaringen uit het verleden			Hij kan erg negatief reageren op correcties, vooral als deze niet gemotiveerd zijn. – Behoeft aan een leerkracht die heldere regels hanteert en die ook met hem bespreekt.		Houden aan duidelijke regels zodat hij ook weet waar hij zich aan moet houden en misschien werken met consequenties voor als het niet lukt om zich aan regels te houden. – Behoeft aan een leerkracht die consequent feedback en direct volgend op het gedrag geeft.
Overige opmerkingen		Bij de ene leerkracht voelt hij zich goed op zijn plek. Leerkrachtengedrag is belangrijk, geef hem voldoende kracht. – Behoeft aan een leerkracht die vertrouwen geeft.			

Bijlage 8 Uitkomsten GFA's

In onderstaande tabellen zijn de verschillende uitkomsten van de GFA's per leerling aan elkaar gekoppeld. De GFA's dienen ter beantwoording van deelvraag 1 en deelvraag 2. De kleurcodering is aangebracht ten behoeve van deelvraag 2.

Toelichting kleurcodering:

- Blauw: algemene onderwijsbehoeften;
- Groen: onderwijsbehoeften met betrekking tot de leerkracht;
- Geel: onderwijsbehoeften met betrekking tot klasgenoten;
- Aqua: onderwijsbehoeften met betrekking tot de werkhouding.

Leerling A	Leerling	Ouder	Leerkracht
Profiel leerling: sterke kanten	<i>Ik vind taal het leukst. In buiten spelen ben ik goed, met elkaar spelen, ik laat andere kinderen altijd meedoen.</i>	<i>Hij is heel lief en verzorgend. Helpt veel. – Behoeft aan groepsgenoten die hij kan helpen.</i>	
Hoe ziet het probleem eruit?	<i>Ik ben soms boos op juf, als ik bijv. met estafette lezen mee moet doen.</i>	<i>Boos worden en daar in blijven hangen, hij weet dan niet hoe hij met iets om moet gaan.</i>	<i>Hij let niet goed op de klas, heeft een zeer matige werkhouding, is veel aan het praten/ stoeien. Hij gaat veel naar het toilet en blijft dan ook lang weg. Hij kan erg snel heel boos worden. Hij heeft een erg negatief beeld van zijn eigen kunnen/ doen. – Behoeft aan complimenten en waardering, behoefte aan succeservaringen, behoefte aan een leerkracht die inzet en inspanning benadrukt.</i>
Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?	<i>Elke week wel een keer.</i>	<i>Af en toe</i>	<i>Dagelijks, de boze buien zie ik niet meer zo vaak. Een in de twee a drie weken is er een bui.</i>
Hoe lang houdt het probleemgedrag aan, als het zich voordoet?	<i>Een kwartier meestal. Als het probleem opgelost wordt ben ik meestal wel weer blij.</i>	<i>2-10 minuten</i>	<i>Het slecht opletten is eigenlijk tijdens elke instructie. De boze buien duren vaak niet al te lang. Het lukt me vrij goed hem hier snel uit te halen.</i>
Hoe storend of gevaarlijk is het probleemgedrag?	<i>Het gedrag is niet storend.</i>	<i>Het is storend gedrag, omdat de aanleiding steeds maar heel klein is en de reactie in verhouding erg groot.</i>	<i>Hij presteert onder zijn kunnen, het gedrag zorgt voor onrust om hem heen. Andere kinderen kunnen ook niet goed werken.</i>
Patronen: wanneer, waar en met wie is het probleemgedrag het meest waarschijnlijk (schaal 1(laag)-6(hoog))?	<i>In de klas tijdens het werken, In mijzelf boos worden, Eren (3) In de klas tijdens het werken, In mijzelf boos worden, Chris (3)</i>	<i>We hoorden in het verleden weleens iets over E. en E.</i>	<i>Zelfstandig werken, naar toilet gaan/kletsen, K. (6) Tijdens lesovergangen, stoeien, kletsen, K.,J.,E.,M. (6). Boos worden (3)</i>
Welke omstandigheden geven aanleiding tot het probleemgedrag?	<i>Eren en Chris klappen in hun handen als er iets misgaat. Dat vind ik niet leuk, dan word ik boos in mijzelf. – Behoeft aan groepsgenoten die hem niet uitdagen. Als ik een</i>	<i>Als je een boze reactie geeft werkt het versterkend. Als hij iets moet doen waar hij geen zin in heeft. – Behoeft aan een leerkracht die vriendelijk en beslist is, een leerkracht die</i>	<i>Wanneer hij denkt dat iets moeilijk is, vindt hij het lastig zich er uit zichzelf voor in te zetten. Soms lukt dat wel al je hem op weg helpt. Tijdens instructie kan hij onrustig zijn. Hij ontloopt</i>

PGO: Geef mij de kans, dan laat ik zien dat ik het ook kan!

	opdracht krijg (van de leerkracht) en ik heb er geen zin in, word ik ook boos. – Behoeft aan activiteiten die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng Eren vindt mij niet aardig.	feedback consequent en direct volgend op het gedrag geeft Als hij zijn vader mist. Behoeft aan veiligheid.	werk vaak door naar het toilet te gaan, is dan vrij lang weg. Speelt vaak op de gang. In kleinere groepjes en individueel werkt hij een stuk beter. Behoeft aan individueel werk of samenwerken in kleine groepjes De boze buien ontstaan vaak na een conflict op de trap, gang of het schoolplein. Hij heeft een bijzondere thuissituatie en hij zit bij de dochter van zijn stiefvader in de klas.
Wanneer begint het probleemgedrag meestal?	In de klas. Meestal op dinsdag, dan moet ik naar de BSO. Mijn broertje vraagt erom en dan wordt mama boos op mij, dat gebeurt elke ochtend. We hebben vaste plekken op de bank en hij gaat steeds op mij plek zitten. Daar word ik niet zo blij van.		De werkhoudingsproblemen tijdens instructiemomenten verspreid over de dagen. De boze buien na een gebeurtenis tijdens de pauze of op de gang bij het jas aan- of uitdoen.
Wanneer komt het probleemgedrag bijna nooit voor?	Op de wc, daar is niemand.		In vrije situaties in de klas, wanneer hij helemaal zelf kiest wat hij doet.
Wat gebeurt er meestal nadat het gedrag is vertoond?	Toen ik even wegdroomde moest ik het hele estafetteblad overschrijven.	Dan gaat het vrij snel weer op een normale manier verder.	Hij gaat vaak naar het toilet als hij aan een taak moet werken. Hij vraagt vaak of werk gemaakt moet worden (bv huiswerk). Hoeft het niet, doet hij het ook niet. Een aantal kinderen stoeit met hem mee. K. bijvoorbeeld. Wanneer hij boos is, laat ik hem even alleen tot rust komen. Daarna komt hij vaak even een klusje doen. Ook uit zichzelf doet hij dat vaak.
Wanneer je kijkt naar gebeurtenis, gedrag en gevolg, zoals hiervoor aangegeven, waarom denk je dan dat dit gedrag zich voordoet?		Ouders geven aan dat het 'gewoon' gebeurt.	Ik denk dat hij erg onzeker is, dat hij last heeft van de thuissituatie omtrent zijn stiefzusje en ik vraag me af of hij geen psychiatrische/psychische stoornis heeft. Ik ben ook erg benieuwd naar zijn IQ, dat zou best eens wat lager dan gemiddeld kunnen zijn. Ik denk dat hij het lastig vindt om op een juiste manier aandacht te krijgen. Behoeft aan een leerkracht die belangstelling in hem toont (een band met hem probeert op te bouwen)
Hoe zeker ben je ervan dat jouw hypothetische verklaring juist is?			5

Leerling B	Leerling	Ouder	Leerkracht
Profiel leerling: sterke kanten	Spelling en ik houd heel veel van sport. Andere kinderen helpen, als ze problemen of pijn hebben. – Behoeft aan groepsge noten die hij kan helpen.	Hij komt op voor een ander, is een bemiddelaar	Hij let goed op, is snel stil in de klas en maakt de taken die hij moet maken. Hij is graag buiten en houdt van sporten. Doet bv mee met voetbaltoernooi in groep 7. Hij speelt veel samen met E., ook thuis.
Hoe ziet het probleem eruit?	Soms scheld ik en ga ik vechten.	Wanneer het moeilijk is geeft hij het op. Hij ziet zwakke punten van anderen en kan ze daar op pakken.	Hij heeft veel ruzie, vooral met E. Hij schopt, slaat hem. Nadien ontkent hij het probleem. Wanneer ik hem op een conflict aanspreek, lijkt het uitgesproken. Thuis vertelt hij vaak een ander verhaal, waarna ik moeder aan de telefoon krijg, die de situatie uitvraagt. Hij daagt E. ook uit, uitlachen, gebaren maken. Daarnaast heeft hij weinig interesse in school. Neemt spullen/ briefjes niet mee van huis, bv een rapport.
Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?	3 x in 2 weken	Dagelijks	Dagelijks.
Hoe lang houdt het probleemgedrag aan, als het zich voordoet?	Ik zeg maar 1 keer iets	Ongeveer 5 minuten	Wanneer E. komt vertellen dat er iets is gebeurd, stopt het. Ook wanneer je hem erop aanspreekt. Het meenemen van briefjes/ rapport gebeurt niet of pas na een aantal weken.
Hoe storend of gevaarlijk is het probleemgedrag?	Ik denk niet ze er pijn van hebben, maar soms gaan ze ook tegen mij schelden en dan scheld ik weer meer terug. Een paar kinderen zijn dan verdrietig.	Het is vooral vervelend. Op een schaal van 1-10 een 5.	Met het slaan en schoppen doen hij E. niet echt pijn (meestal). E. vindt het wel vervelend.
Patronen: wanneer, waar en met wie is het probleemgedrag het meest waarschijnlijk? (schaal 1(laag)-6(hoog))?	Op het plein, schelden/vechten met Y. (6), Sb. (2/3), meisjes groep 6 behalve W. (4/5), E. (1). In de klas, schelden, meisjes groep 6 behalve W. (4/5), E. (1)	Meestal met E. (6), Y.K. (4), S. (3), Y.B. (1)	Tijdens jassen aantrekken/opvangen: schoppen en slaan, E. (5), Als de leerkracht het niet ziet: klappen, lachen, bewegingen nadoen, E., R., Y. (4)
Welke omstandigheden geven aanleiding tot het probleemgedrag?	Dat weet ik niet.	Groepsactiviteiten, al eerder ruzie gehad met leeftijdsgenootjes.	Het schoppen en slaan tijdens vrije activiteiten of lesovergangen of in de gang. Het uitdagen in de klas met gebaren vaak tijdens leswisselingen.
Wanneer begint het probleemgedrag meestal?	Op het plein en in de klas.	's middags, na drukte	Volgens mij is er geen vast tijdstip
Wanneer komt het probleemgedrag bijna nooit voor?	Bij de trappen en als ik naar de wc ga.	Wanneer anderen lief tegen hem doen. – Behoeft aan groepsge noten die aardig tegen hem zijn.	Ik heb begrepen van collega's dat C. een bijzondere thuissituatie heeft. Ik kan daar nog niet precies een vinger op leggen.
Wat gebeurt er meestal nadat het gedrag is vertoond?	Ik krijg straf en dat is niet eerlijk. Kinderen blijven boos. Soms wel een dag of nog	Moeder geeft aan altijd te praten over een voorval, dit duurt voor hem meestal te	Ik wijs C. op hetgeen is gebeurd, na meerdere incidenten is moeder gebeld.

PGO: Geef mij de kans, dan laat ik zien dat ik het ook kan!

	wel meer dagen.	lang. Hij ontkent veel, later geeft hij dan toch toe.	Ook de directrice/ib'er zijn op de hoogte.
Stel een hypothetische verklaring op		Hij voelt zich oneerlijk behandeld, wil dan iemand terugbetalen. – Behoeftte aan een leerkracht die rechtvaardig is, die feedback consequent en direct volgend op het gedrag geeft. Er ontstaat een machtsstrijd, maar hij moet en zal winnen.	
Wanneer je kijkt naar gebeurtenis, gedrag en gevolg, zoals hiervoor aangegeven, waarom denk je dan dat dit gedrag zich voordoet?	Ze zoeken ruzie met mij. Maar het schelden lost niets op. Ik moet als ze beginnen weglopen en ergens anders gaan spelen. – Behoeftte om zich competent te weten in hoe te handelen in sociale situaties	Hij wil aandacht vragen van moeder of leerkracht. – Behoeftte aan een leerkracht die interesse in hem toont (een band met hem wil opbouwen) Hij is de jongste en heeft thuis altijd veel aandacht gekregen.	Ik denk dat hij moeilijk aandacht kan vragen op de juiste manier. Hij vindt school niet altijd even makkelijk. Ouders hebben een redelijke afstand tot school, denk ik.
Hoe zeker ben je ervan dat jouw hypothetische verklaring juist is? (schaal 1-6)		5	4

Leerling C	Leerling	Ouder	Leerkracht
Profiel leerling: sterke kanten	Sport. Ik ben goed in sorry zeggen.	Anderen helpen, dingen onthouden. Sorteren, opruimen. Ze is erg behulpzaam als ze wil. Ze heeft veel uithoudingsvermogen en doorzettingsvermogen, dat laat ze zien als ze sport.	Zij kan leuke gedichtjes schrijven. Ze kan goed dansen, kan andere kinderen dit ook goed leren. Ze zet zich goed in om haar leesproblemen te verbeteren. Wil graag voorlezen voor de klas. Kan goed vertellen waarom ze niet goed kan lezen.
Hoe ziet het probleem eruit?	Door ruzie te maken. Gisteren had ik geen zin meer om te praten met mijn vriendinnen. Ik probeer geen ruzie te maken, maar wil juist met iedereen vriendinnen zijn. – Behoeftte aan contact en het gevoel ergens bij te horen.	Niet luisteren, weglopen, voor haar beurt praten. Ze kan moeilijk omgaan met feedback, dan komt ze emotioneel vast te zitten. Excuses aanbieden gaat moeizaam. – Behoeftte aan beheersen van hevige emoties.	Zij heeft vaak conflicten met andere meisjes, vaak begint zij een conflict. Ze wordt dan boos, gaat schelden, wijst kinderen af. "Jij mag mijn hartsvriendin niet meer zijn", of "Jij mag de hartsvriendin van L. niet meer zijn". De conflicten ontstaan vaak met Y. of S.. Zij doet zichzelf soms pijn door frunniken, ze vraagt veel aandacht. Wil graag veel vertellen. Ze kiest daar dan vaak een verkeerd moment voor, bv tijdens een uitleg. Ook stopt ze wel eens briefjes in haar vak en komt ze dan brengen. Ze schrijft ze zelf. Daar staat iets op dat niet aardig is. Dit is dit jaar twee keer gebeurd.
Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?	Verschillend, soms heel vaak en soms bijna niet	Vaker dan 1 keer per week.	Dat vind ik lastig te zeggen, de ruzietjes met de dames uit de klas spelen al een hele tijd. Soms gaat het een tijdje goed, soms heeft ze dagelijks ruzie.

Hoe lang houdt het probleemgedrag aan, als het zich voordoet?	Meestal maak ik het binnen 1 dag goed, maar met Y. (vriendin) duurt het soms wel 2 dagen.	Niet lang	Zie hier boven
Hoe storend of gevaarlijk is het probleemgedrag?	Ik val kinderen soms lastig. L. (vriendin) is nooit verdrietig, maar Y. (vriendin) en ik wel.	Storend voor een ander maar ook voor haar zelf, ze doet zichzelf tekort. Ze blijft maar aan een stuk door praten, de ander komt niet aan bod en wordt uiteindelijk boos of geïrriteerd.	Y. doet kinderen mentaal pijn met haar opmerkingen. Ze mist veel leertijd die ze hard nodig heeft.
Patronen: wanneer, waar en met wie is het probleemgedrag het meest waarschijnlijk? (schaal 1(laag)-6(hoog))?	Tijdens het spelen op het plein, ruzie maken, E. (2), Y. & L. (6), C. (6), Sb. (3) In de klas, tijdens de leswisselingen, ruzie maken, C. (6), Sb. (3).	Spelletjes spelen, samen een opdracht uitvoeren. Als het dan niet op haar manier gaat vindt ze het moeilijk. S. (5), C. (5), Sb. (3/4), E. (3), L. (1), Y. (2/3)	Plein, na schooltijd, tijdens vrije momenten en tijdens groepswerk: buitensluiten van vriendschap met L., Y. & S. (4) Zelfstandig werken: naar toilet gaan, spullen in tas doen of ophalen, zelfst. werken (4)
Welke omstandigheden geven aanleiding tot het probleemgedrag?	Ruzie tussen mij en Y, L (over het vriendinnen zijn). C. bemoeit zich met mij E. huult snel Sb. Scheldt snel, daagt mij uit ('Kom dan') - Behoeft aan groepsgenoten die haar niet uitdagen. Bepaalde kinderen. Als ik slecht geslapen heb reageer ik chagrijnig. Ik denk dat iedereen mij uitlacht.	Groepsactiviteiten, zwakke schoolprestaties	Het aandacht vragen is vooral tijdens de lessen. De conflicten ontstaan vaak op het plein of op de gang. Ze heeft veel moeite met leren. Ze heeft dyslexie en een lagere intelligentie.
Wanneer begint het probleemgedrag meestal?	Op het plein. Het meest op maandag, woensdag en vrijdag, want dan zijn we meer op het plein, dus dan hebben we ook meer ruzie. Soms ook wel in de klas.	Verdelen van de rollen	Dat is variabel.
Wanneer komt het probleemgedrag bijna nooit voor?	Buiten schooltijd, dan zijn de kinderen er niet. Als ik ze dan toch tegen kom, dan zijn met minder vrienden. Behalve in een bepaalde straat, daar kom ik Sb. dan tegen en dan kan ik ruzie krijgen.	Momenten waarop een ouder persoon de leiding heeft, iemand met gezag – Behoeft aan een leerkracht die in de buurt is.	
Wat gebeurt er meestal nadat het gedrag is vertoond?	Klasgenootjes worden boos en de juf soms ook. Het probleem is niet opgelost, het gaat gewoon door. E. wordt steeds boos en wil zijn zin krijgen.	Ze is heel verdrietig, boos of ze schreeuwt. Ze laat druk gedrag zien - Behoeft aan beheersen van hevige emoties.	Wanneer er conflicten zijn, roep ik betreffende leerlingen bij elkaar en praat het met ze uit. Door de dyslexiehulp hoop ik dat haar lezen verbeterd en het leren makkelijker zal gaan. We hebben wel duidelijke afspraken over het weggaan uit de klas tijdens de lessen. Daar wijs ik haar steeds op.
Wanneer je kijkt naar gebeurtenis, gedrag en gevolg, zoals hiervoor aangegeven, waarom denk je dan dat dit gedrag zich voordoet?	- Angst om voor minder aangezien te worden – Behoeft aan groepsgenoten die haar als gelijkwaardige zien en ook zo behandelen. - Ze voelt angst, maar weet niet waar het vandaan komt. - Bang om vrienden te verliezen – Behoeft aan groepsgenoten die	Om haar zin door te drijven, als ze soortgelijke kinderen tegenkomt dan gaat ze er tegen in. Als ze het niet eens is met haar rol, – Behoeft aan groepsgenoten waar ze mee kan overleggen over activiteiten.	Ik denk dat zij het erg lastig vind om haar vriendin L. te delen. Daarnaast speelt denk ik haar intelligentie een rol en heeft ze behoefte aan heel erg veel aandacht. Dat lukt haar niet via schoolprestaties, want die zijn niet goed. Ze heeft verschillende manieren om wel aandacht te krijgen.

PGO: Geef mij de kans, dan laat ik zien dat ik het ook kan!

	niemand buitensluiten. Behoeftte aan vertrouwen in zichzelf		
Hoe zeker ben je ervan dat jouw hypothetische verklaring juist is? (schaal 1-6)		5	6

Leerling D	Leerling	Ouder	Leerkracht
Profiel leerling: sterke kanten	Rekenen en in voetbal. Ik kan goed discussies helpen oplossen tijdens het voetballen.	Hij komt gemiddeld mee met de leerstof, in de omgang met anderen gaat het steeds beter. Hij heeft een sterk rechtvaardigheidsgevoel. – Behoeftte aan een leerkracht die rechtvaardig is.	Normaal gesproken is hij een vriendelijke meegaande jongen. Hij is ook erg enthousiast. Kan goed voetballen en sporten in algemeen. Hij houdt erg van gezelligheid. – Behoeftte aan gezelligheid. Hij doet meestal goed zijn best op school bij de leervakken. Pikt instructie vrij goed op, weet vaak goed wat hij moet doen.
Hoe ziet het probleem eruit?	Bij het buitenspelen. Als iemand boos wordt word ik ook boos	'Ja, maar...'. Hij wil altijd het laatste woord hebben, wil zijn gelijk halen. – Behoeftte aan een leerkracht die naar hem luistert als hij ergens niet mee eens is.	Hij praat vaak voor zijn beurt in de klas en let vaak niet op het stilteteken. Ook ontstaan er vaak conflicten waar hij bij betrokken is. Hij heeft dan snel de neiging te ontkennen dat hij er iets mee te maken heeft. Bij deze conflicten zijn ook vaak sociaal wat zwakkere kinderen betrokken.
Hoe vaak doet dit probleemgedrag zich voor?	Een keer in de twee maanden.	Elke maand wel een keer.	Het door de klas praten en niet letten op het stilteteken dagelijks. Conflicten wekelijks.
Hoe lang houdt het probleemgedrag aan, als het zich voordoet?	Ligt er aan wat er precies gebeurt is, als het om een ruzie tussen teams gaat is het meestal wel in 5 minuten opgelost, als ik echt ruzie heb soms weleens een paar dagen. – Behoeftte aan het beheersen van hevige emoties	5 tot 10 minuten	Het praten en niet op stilteteken letten gebeurt de hele dag door. Vrijwel altijd moet je hem daar even op wijzen. Reageert dan wel snel, maar kortstondig. Wanneer je hem na een conflict even tot rust laat komen, is het wel vrij snel en redelijk weer op te lossen. Hij begrijpt dan ook goed wat er is gebeurd. Het is dan belangrijk dat je hem rustig aanspreekt. – Behoeftte aan een leerkracht die vriendelijk en beslist is. Tijdens/ direct na een conflict, lukt dat vaak niet goed. Hij is dan niet altijd voor rede vatbaar. – Behoeftte aan het beheersen van hevige emoties.
Hoe storend of gevaarlijk is het probleemgedrag?	Ik zal nooit beginnen te vechten, als een ander begint vecht ik wel terug. – Behoeftte aan groepsgenoten die hem niet uitdagen.	Het is een klein beetje storend.	Het praten stoort de lessen en het zelfstandig werken van hemzelf en andere kinderen. Het brengt ook onrust mee in de groep, andere kinderen gaan ook meedoen. De conflicten zijn ook

PGO: Geef mij de kans, dan laat ik zien dat ik het ook kan!

			gevaarlijk, soms doet hij kinderen fysiek pijn.
Patronen: wanneer, waar en met wie is het probleemgedrag het meest waarschijnlijk? (schaal 1(laag)-6(hoog))?	<i>Met het buitenspelen, boos worden, meestal met iemand uit een andere klas (2), Op de trap, voorkruipen of duwen (1). Met L. heb ik wat meer moeite (3)</i>	<i>Op het plein is de kans op probleemgedrag een 3. Met Kinderen die hem minder liggen een 2.</i>	<i>Op het plein, ruzie, L. (3) Op verschillende momenten in de klas, opmerkingen tegen andere leerlingen, L. (3) Tijdens leswisselingen en werken, praten en kletsen, J.&J. (6)</i>
Welke omstandigheden geven aanleiding tot het probleemgedrag?	<i>Weet ik niet</i>	<i>Met voetballen, onrecht, hij laat zich opjatten door anderen</i>	<i>Het praten tijdens het zelfstandig werken en tijdens lesovergangen. Ook wanneer hij een opdracht lastig vindt, is hij snel afgeleid en dus onrustig. Het conflictgedrag ontstaat vaak op de gang, op de trap en vooral tijdens de pauze op het plein. Situaties waar niet altijd direct een leerkracht bij is. Ik heb wel het idee dat hij soms een beetje te snel sommige gebeurtenissen op zijn dak krijgt gezien zijn gedrag in het verleden (het bestaat al een tijdje). Door kinderen, maar ook door ouders/ collega's.</i>
Wanneer begint het probleemgedrag meestal?	<i>Weet ik niet</i>	<i>In de pauzes</i>	<i>In de loop van de dag wordt hij wel onrustiger/ drukker.</i>
Wanneer komt het probleemgedrag bijna nooit voor?	<i>Weet ik niet</i>	<i>Als hij in de les bezig is</i>	<i>Aan het begin van de dag.</i>
Wat gebeurt er meestal nadat het gedrag is vertoond?	<i>Als ik vecht houden andere kinderen mij tegen. Ik word dan best agressief – Behoeftte aan het beheersen van hevige emoties. Soms krijg ik straf. Thuis mag ik niet meer op de playstation of buiten spelen. Op school moet ik weleens een pauze binnen blijven.</i>	<i>Nablijven</i>	<i>Wanneer hij praat, probeer ik hem in eerste instantie non-verbaal op te wijzen. De tweede stap is dat ik er iets van zeg. Wanneer ik er te vaak iets van moet zeggen, zet ik hem apart. Wanneer een ander kind, of hijzelf, komt vertellen dat er een conflict is, roep ik de betrokken leerlingen en eventueel ouders bij me. Ik probeer het verhaal helder te krijgen. Dan praat ik het uit en maak ik afspraken voor de toekomst, die ik ook aan andere betrokken leerkrachten doorgeef.</i>
Wanneer je kijkt naar gebeurtenis, gedrag en gevolg, zoals hiervoor aangegeven, waarom denk je dan dat dit gedrag zich voordoet?	<i>Ik wil dat het stopt, door zo te doen probeer ik het gedrag van de anderen te stoppen.</i>	<i>Hij voelt onrecht – Behoeftte aan rechtvaardigheid</i>	<i>Ik denk dat veel voorkomt uit enthousiasme en 'hoe dingen horen'. Het stoort hem best wanneer iemand bijvoorbeeld voetbalregels niet goed heeft. – Behoeftte aan groepsgenoten die zich aan de regels houden. Hij kent ze zelf erg goed en voetbalt erg fanatiek. Hij kan daarnaast niet goed met iedereen opschieten, hij vindt het alleen lastig dergelijke kinderen te ontlopen, maar zoekt ze vaak wel op. L.</i>

			bijvoorbeeld. – <i>Behoeft aan leerlingen waar hij zich prettig bij voelt.</i> <i>Ik denk dat hij het praten in de klas niet bewust doet. Hij moet zich er wel bewust van worden.</i>
Hoe zeker ben je ervan dat jouw hypothetische verklaring juist is? (schaal 1-6)		5	5

Bijlage 9 Gespreksrapportages oplossingsgerichte gesprekken

De oplossingsgerichte gesprekken dienen ter beantwoording van deelvraag 2.

Toelichting kleurcodering:

- Blauw: algemene onderwijsbehoeften;
- Groen: onderwijsbehoeften met betrekking tot de leerkracht;
- Geel: onderwijsbehoeften met betrekking tot klasgenoten;
- Aqua: onderwijsbehoeften met betrekking tot de werkhouding.

Oplossingsgericht gesprek d.d. 2-4-2013

Onderzoeker – Leerling A

..., waar ik het vandaag met je over wil hebben, we hebben een tijdje terug een gesprek gehad

Ja daar dacht ik vandaag al aan.

We hadden het gehad over dat je soms wel erg boos kon worden, soms ook wel een klein beetje boos. Hoe zat dat ook alweer? Op wie kon je wel goed boos worden?

Mijn broertje, E. en C.

Daar gaat het ook wel eens mis hè. Soms ook wel op de juf hè.

Ja.

Ik vroeg mij af of je wel eens kon dromen over een moment dat alles goed ging.

Daar heb ik nog niet van gedroomd.

Probeer dat nu maar eens te doen.

Dat zou leuker zijn.

Wat maakt het dan leuker?

Dan hoef ik op niemand boos te zijn.

Wat zou er dan anders gaan?

Heel veel.

Ik ben benieuwd.

Mijn broertje wordt altijd boos als ik een ander spel speel en dan doet hij dan niet.

Ok. En als we nou naar school kijken, wat zou er dan anders zijn?

Dan zouden E. en C. niet steeds zo klappen. – Behoeftte aan groepsgenoten die hem niet uitdagen.

Ok. En zou ik ook iets anders doen op die momenten?

Dat hoef jij niet te doen hoor. Nee? Doe jij dan ook iets anders?

Dan doe ik het ook beter als andere kinderen het beter doen. – Behoeftte aan groepsgenoten die aardig tegen hem doen.

Ok. Het heeft dus vooral te maken met andere kinderen of jij het beter kan doen. Of is er ook al iets wat jij zelf zou kunnen veranderen?

Niet echt.

Nee?

Ik leef al heel lang zo en dat ben ik gewend.

Dat snap ik best. Als je iets gewend bent kun je het soms maar moeilijk veranderen. Maar als ik nou een lijn teken (schaalvraag)...

5. Op het midden dus.

Dan ben je dan al een heel eind! Wat kun je allemaal al?

Nou, de laatste tijd word ik iets minder snel boos.

Wat goed. Is er iets gebeurt waardoor dat komt? Heeft iemand bijv. iets tegen je gezegd, zit je wat lekkerder in je vel?

Nee dat is het niet. Ik loop gewoon weg als iemand iets zegt wat ik niet leuk vind.

Dat is hartstikke knap als je dat kan. Hoe voel je je dan? Ben je dan toch nog een beetje boos of is dat dan ook weg?

Dan ben ik nog een klein beetje boos.

Ok. Gebeurt er dan nog iets anders? Je loopt wat sneller weg.. is er nog meer veranderd?

Niet echt, mijn broertje zegt stomme dingen tegen mij als ik een ander spel wil spelen, dan loop ik gewoon weg.

Als je broertje zo tegen jou doet, heb je daar dan op school ook nog last van?

Nee, dat heeft niet zoveel met elkaar te maken.

Ok, we zitten dus op een 5. Ik vind het al heel knap dat je weg kan lopen als iemand iets stoms zegt. Ik zou wel naar een 6 of een 7 willen, wat zou er dan moeten veranderen?

Dat weet ik niet.

Als ik een 6 of een 7 heb dan heb ik er dit bij geleerd.

Dat weet ik niet. Ik weet niet meer zo goed hoe ik verder kan komen.

Dat lijkt mij wel erg lastig.

Mmm.

Heb je zelf wel eens nagedacht over wat er gebeurt als je boos wordt? Dat je een momentje hebt dat je denkt, oh, als dit zo verder gaat dan, dan gaat het mis.

Ja met mijn broertje.

Wat gebeurt er dan?

We hebben eigen plekken op de bank en als hij er dan steeds op mijn plek komt en hij gaat er maar mee door word ik steeds bozer.

Dat heb je dus al in de gaten. Heb je dat met andere kinderen of misschien met de juf ook wel?

Met juf A. word ik een beetje snel boos worden. En juf M. ook. Zij worden ook boos op mij.

Zou het dan fijn zijn als andere mensen of kinderen anders tegen jou praten?

Ja dat denk ik wel.

Hoe zouden ze dan tegen jou moeten praten? Als ik verkeerd zit, gewoon even vragen of ik recht wil gaan zitten.

Met een rustige stem?

Ja, niet met zo'n euh.. - Behoefte aan een leerkracht die vriendelijk en beslist is.

Zou jij ook iets kunnen doen als je merkt dat je boos wordt?

Dat weet ik niet.

Dat is een lastige vraag he. Ik denk dat het een goed idee is dat je de komende dagen is gaat kijken wat er gebeurt als je boos wordt. Of je daar ook stapjes in ziet. Wat gebeurt er nu? Waarom word ik nu boos? Wat zegt de ander en waardoor word ik boos?

Ok.

Want als je nog niet heel erg boos bent, is het makkelijker om te stoppen dan dat je al heel erg boos bent. Of denk je dat niet?

Dat denk ik niet hoor.

Denk je dat ik het verkeerd zie?

Nee, je ziet het wel goed denk ik. – Behoefte aan het beheersen van hevige emoties.

Dan komen we hier morgen even op terug. Denk je dat dit een goede manier is?

Mmm, ja, maar niet in een schriftje.

Zullen we afspreken dat als er nu iets gebeurt dat je boos wordt, mag je direct bij mij komen. Op elk moment. Dat spreken we dan af, ok?

Goed, afspraak.

Mooi. Ik denk dat we dan misschien wel verder kunnen naar een 6.

Niet direct hoor.

Nee, nog niet direct, maar ik geloof er in dat het wel gaat lukken.

Tweede gesprek

We hadden laatst een gesprekje gehad, en toen hebben we het onder andere over die lijn gehad hè, dat weet je nog wel, over dat je wilde proberen rustig te blijven ipv boos te worden. We hadden afgesproken dat je zou kijken wat er nu precies met je gebeurde als je boos werd. Heb je daar nog aangedacht?

Niet echt, maar vanmorgen had ik wel weer een momentje dat ik dacht 'als het nu nog langer doorgaat dan word ik wel erg boos'.

Ok

Daar dacht ik wel weer aan

Ik weet dat je de vorige keer het over je broertje had, dat je toen ook zei dat je dacht 'nog een stapje verder en dan word ik boos'. Heb je nog momenten gehad dat je boos werd op school?

Nee.

Dus het gaat hartstikke goed!

Vandaag wel ja.

En waardoor komt het dat het vandaag zo goed gaat?

Weet ik niet.

Zit je goed in je vel?

Dat wel ja.

Ik wil vandaag eigenlijk verder met je kijken of je nog speciale dingen nodig hebt om het goed te laten gaan op school. Ik weet van ons vorige gesprek nog wel dat je zei, dat als er iets misgaat, dat je dan wilt dat mensen dat rustig tegen je zeggen.

Ehum

Zijn er nog dingen waar je van zegt, dat heb ik nodig, dat moet juf doen of iemand anders? Of dat je als je aan het werk gaat dat het op een bepaalde manier moet? Of op het plein dat je bepaalde dingen mag doen?

Dat weet ik eigenlijk niet zo goed hoor.

Als je denkt aan andere kinderen, hoe kunnen zij er voor zorgen dat je het goed hebt op school?

Door aardig tegen mij te doen. – Behoeftte aan groepsgegoten die aardig tegen hem doen.

Door aardig tegen je te doen? Ok. En hoe ziet dat er dan uit?

Gewoon niet zeggen wat ik moet doen en niet boos op mij worden. Mijn broertje doet wel eens dit (maakt een beweging van een elleboogstoot)

*Ok. Dus dat vind je vervelend. Kan ik dan zeggen dat kinderen met woorden dingen tegen jou moeten zeggen en verder van jou af moeten blijven? – **Behoeft e aan groepsgenoten die hem niet op een voor hem vervelende manier aanraken.***

Daarom heb ik nu ook twee bodyguards.

O ja? Wie zijn dat dan?

Sb en L.

Ok! En werkt dat goed?

Ja.

En heb je ook tegen hun gezegd dat je soms wel boos kunt worden?

Ja.

Hoe reageerden ze toen?

Wat zeiden ze toen?

Dat ze zouden zorgen dat niemand mij meer aanraakt, dan hoef ik niet boos te worden. – Behoeft e aan groepsgenoten die accepteren dat hij anders kan reageren in bepaalde situaties.

Dus je hebt er eigenlijk voor gezorgd dat niemand je meer aan kan raken zodat je niet boos hoef te worden. Dat vind ik een slimme oplossing. Maar, soms gebeurt iets ook per ongeluk hè. Als iemand jou dan aanraakt, wat zou je dan kunnen doen?

Niet zo snel boos worden.

Wat zou je dan kunnen zeggen?

Hou op. Bij mijn broertje zeg ik dan als je nu niet ophoudt dan ga ik dit en dit zeggen, en dat is iets wat hij niet leuk vindt.

Ok, dus je gaat dan eigenlijk een beetje dreigen. Zou je ook iets anders kunnen doen als hou op zeggen niet lukt? – behoefte om zich competent te weten in hoe te handelen in sociale situaties.

Hum, sommige kinderen luisteren dan niet. Zoals E., dan gaat hij toch liegen dat hij het niet doet.

Zou je iets kunnen bedenken wat je graag tegen E. zou zeggen?

Dat hij een keer op moet houden met doen alsof hij scheetjes laat. Dat vind ik heel irritant.

Ok. En jij zegt, E reageert dan heel snel van dat heb ik niet gedaan. Wat zou je dan kunnen zeggen?

Echt wel.

Waarom zou E. eigenlijk zo reageren?

Omdat hij denkt dat hij dan straf krijgt.

Ok. Zou er iets kunnen zijn wat jij kan doen of zeggen waardoor hij dan minder bang is dat hij straf krijgt?

Nee.

Mag ik eens iets voorstellen? Je kunt zeggen: 'Goh, E. jij bedoelt het misschien grappig, maar ik vind het echt niet leuk. Je kunt wel zeggen dat je het niet doet, maar je doet het wel en ik heb er last van dus ik wil dat het nu ophoudt. Denk je dat dat werkt?

Misschien wel een beetje. Maar elke keer gaat hij het weer doen.

Dan is het moeilijk om rustig te blijven hè. Maar zou je het eens op deze manier willen proberen?

Ja.

En weet je nog die lijn die we getekend hebben? Welk cijfer had je jezelf ook alweer gegeven?

Een 5.

En denk je dat je nu al hoger zit?

Nu zit ik op 6.

Kijk! Super goed. Waardoor komt dat?

Omdat ik iets minder snel boos word.

En hoe heb je daar voor gezorgd?

Dat weet ik eigenlijk niet, ik word nu in een keer een stuk minder boos.

Wat fijn! En zijn er nog dingen waarvan je denkt, als ik deze opdracht krijg, of dit op het plein moet doen heb ik het eigenlijk niet zo leuk. Zou je mij dat kunnen zeggen?

Ik vind het stom als ik weer moet verhuizen - Behoeftte aan veiligheid, behoefte om zich competent te voelen in nieuwe sociale situaties.

Ben je bang dat je weer gaat verhuizen?

Ja. Dat vind ik niet zo leuk. Dan moet ik weer naar een andere school.

Heeft mama het daar dan over gehad?

Nee, maar er stond wel een te koop bord. Dat is nu weer weg. Het hoeft niet meer.

Dat is wel spannend. Ik heb het gevoel dat jij wel heel graag wilt weten waar je aan toe bent of niet? – **Behoeftte aan veiligheid** Dat je ook weet wat er in de klas gaat gebeuren, wanneer je zelf iets mag kiezen en wanneer je met de les mee moet doen. – **behoefte aan een leerkracht die de overgangen tussen de activiteiten structureert**

Want heel vaak ben ik niet klaar en dan moet ik alweer iets anders doen. Dan heb ik nog niet aan mijn weektaak gewerkt. – **Behoeftte aan activiteiten die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng**

En ik zag vorige week hoe verdrietig je was toen je van plek moest veranderen. Dat hadden we beter eerst kunnen overleggen of niet?

Ja, want nu zat ik opeens op een andere plek. – **Een leerkracht nodig die in gesprek gaat over veranderingen die plaats zullen vinden.**

Denk je dat dit misschien nog wel het belangrijkste is? Dat je weet waar je aan toe bent?

Ja.

Wil je op deze manier verder gaan de volgende keer?

Ja. Ik vind het fijn zo.

Zullen we eens een gesprekje voeren met E. erbij?

Ja, denk het wel.

Einde gesprek

Had jij er nog wel over nagedacht, over ons gesprekje?

Nee.

Weet je nog waar we het over gehad hadden?

Ja.

We hadden het over waar jij goed in was en de momenten waarop het niet zo goed ging. En over dat je soms wel ging schelden op andere kinderen.

Ja maar dat gaat nu al weer beter. Dat doe ik minder.

Super zeg, waardoor gaat het nu al beter?

Dat weet ik niet.

Dan gaan we daar samen even naar kijken. Want we hadden het toen over die momenten en jij gaf toen aan dat dat heel veel te maken had met hoe andere kinderen tegen jou deden. Wat deden ze dan ook alweer?

Dat weet ik niet zo goed meer. De afgelopen dagen gaat het echt beter.

Super. Als we dan even nadenken, over het moment dat alles heel goed gaat, hoe zou het er dan uitzien? Wat zou er dan anders zijn?

Dan zouden andere kinderen mij aardig vinden. – Behoeftte aan groepsgenoten die aardig tegen hem zijn.

Ok. Heb je het idee dat andere kinderen jou niet zo aardig vinden?

Ja. Hoe komt dat.

Dat weet ik niet.

Dat gevoel heb je.

Dat is ook zo.

Waardoor weet je dat dan?

De vriendinnen van Y. vinden mij echt niet aardig. Ze hebben vaak ruzie met mij.

Wat gebeurt er dan. *Y gaat dan schelden met het 'f'woord.*

Hoe reageer je dan?

Dan ga ik gewoon weg en ga ik voetballen.

Dat is heel goed van jou. Hoe voel jij je dan op zo'n moment?

Dat ik best wel iets goeds heb gedaan.

Dus dan ben je best trots op jezelf.

Ja een beetje.

En als je nou eens terug denkt naar een moment dat het niet zo goed ging, wat gebeurde er toen?

Dat weet ik niet.

Voel je je dan op een bepaalde manier, of denk je dan, dat hoort erbij, moeten ze mij maar niet uitschelden.

Ja. – Behoeftte aan groepsgenoten die hem niet uitdagen.

Ok, als alles met de vriendinnen van Y. ook goed gaat, wat zou er dan veranderen?

Weet ik niet?

Denk maar even na.

Leuk.

Leuk? Zou je dan ook een spel met ze kunnen spelen?

Ja, toen ik nog vrienden met ze was wat het altijd wel heel leuk.

Vertel, hoe was het toen?

Toen we een keer op schoolreisje waren toen gingen we de hele tijd in de attracties.

Kijk, dat deed je toen samen met de meisjes. Dus daar heb je goede herinneringen aan.

Ja, soms.

Zou je weer vrienden met ze willen zijn?

Dat weet ik niet.

(Schaalvraag. 10 leuk met ze spelen 1 vaak problemen.) Waar sta je?

Op de 1. We hebben soms ruzie.

Het ging toch al beter?

dan een 5.

Wat heb je allemaal al geleerd?

Gewoon negeren.

Wat nog meer?

Dat weet ik niet.

Als je nou naar een 6 of een 7 zou willen. Wat kan je dan nog leren?

Wat bedoel je?

Je zegt, ik kan al goed negeren. Wat zou je dan nog kunnen doen om een stapje te maken. Zou je iets kunnen veranderen?

Dat weet ik ook niet. – Behoefte aan zicht op wat hij wil bereiken.

Zijn er mensen of dingen die ervoor kunnen zorgen dat je vooruit komt?

Nee. – Behoefte aan vertrouwen in zichzelf.

Als mensen op deze manier tegen mij doen, dan zou het beter gaan. Of als ik dit spel zou mogen doen, dan ging het beter.

Misschien als we vies en lekkertje gaan spelen. Omdat ik het dan ook speel en zij ook.

Zou je dus willen proberen om vaker een spel met ze te spelen?

Ja.

Wat zou daar goed aan zijn?

Dan zouden we spelen ipv ruzie maken.

Zou je dat morgen dan ook willen doen?

Niet alleen met hun, met meer kinderen.

Ok, dus met een grote groep. Zullen we dan aan de klas vragen of ze mee willen doen?

Ik weet het niet. Ik wil het niet.

Net gaf je aan dat het een goed idee was? *Ik weet het niet meer.* We willen toch vooruit? Of blijf je op de 5?

Ja.

Denk er anders nog maar even over na.

Ok.

Zou iemand anders met jou erover na kunnen denken?

Weet ik niet. Misschien mijn vrienden?

Kun je dat dan vragen?

Weet ik niet.

Wil je dat ik het samen met je vraag?

Ja.

Gaan we dat doen.

Einde gesprek

Tweede gesprek

We hadden afgesproken dat we nog een keer verder zouden praten hè? We hadden het gehad over dat het wel eens misging met een paar meiden in de klas. En je zei, vroeger waren we vrienden, toen konden we nog leuk spelen en nu hebben we alleen nog maar ruzie.

Ja, maar nu ben ik wel weer vrienden met Y.

Hoe is dat zo gekomen?

Bij het voetbaltoernooi.

***Bij het voetbaltoernooi? Wat leuk, is dat omdat jullie samen iets leuks deden? – Behoeft
aan groepsgenoten waar hij leuke ervaringen mee op kan doen.***

(Knikt)

Wat fijn! Weet je nog dat je de vorige keer het over had dat je niet zeker wist of het leuk zou zijn samen bijv. een spel te spelen? En toen kwam het voetbaltoernooi en toen was alles anders? Vertel eens, hoe zie je Y. nu?

Ik weet niet zo goed wat je bedoelt.

Als je zou zeggen, ik vind Y. een...

Een leuk meisje.

Het was niet alleen een probleem met Y.K. he, maar ook met de vriendinnen van Y.K.

Dat gaat nu ook beter.

Wat goed! En met de meisjes van groep 6?

Gaat ook beter.

Waardoor komt dat?

Ik blijf nu bij ze uit de buurt.

Ok, dus wat meer afstand bewaren. Zijn er ook dingen die jij anders doet?

Hoe bedoel je?

Ik kan mij voorstellen dat als ik steeds door een spel heen zou rennen, voor de grap, dat ik daar anderen wel kwaad mee kan maken. Denk jij dat jij bijvoorbeeld zoiets nu anders doet?

Nee.

Als ik nu eens in de klas zou vragen: 'Is er iets veranderd aan Chris?' Wat zouden ze dan zeggen?

Weet ik niet.

Ok. Y.K. zou misschien wel anders reageren of niet?

Haalt schouders op.

Ok, komt het weleens voor dat iemand iets tegen jou zegt, over dat hij of zij wil dat jij ergens mee stopt, en jij dan niet weet waar hij of zij het over heeft? Of komt dat niet meer voor?

Nee, niet zo vaak meer.

En als je dan denkt, nu is alles goed, maar het gaat opeens iets minder goed. Dat je weer het gevoel hebt dat andere kinderen je niet aardig vinden. Wat zou je dan van jezelf nodig hebben. ... Of misschien van de juf?

Dat weet ik niet zo goed.

Dan ga ik daar nog eens goed over nadenken. Ik vind het fijn dat het zo goed gaat. Blijf wel goed nadenken waardoor het nu komt dat het zo goed gaat.

Ik ben nu ook weer vrienden met Y. en met L.

Daar ben je ook weer vrienden mee? Wat fijn!

Mag ik eens aan hun vragen of zij vinden dat er iets aan jou veranderd is?

Wil je dat nu doen?

Ja, vind je dat goed?

Ja. (haalt de meiden op)

Wat fijn dat jullie ook tijd voor mij vrij maken. Ik ben al een tijdje met leerling B in gesprek over wat er soms niet zo goed liep op school. En hij had het ook over jullie. Over dat jullie eerst vrienden waren maar nu vaak ruzie hebben. Zeg ik het zo goed?

Knikt.

Ik hoorde van het goede nieuws dat jullie weer vrienden waren. Hebben jullie het idee dat het nu beter gaat tussen jullie?

Y: Ja, maar niet zoals vroeger.

Niet zoals vroeger?

Y. : wel beter, maar niet zoals vroeger.

Ok, maar het gaat dus wel beter dan een paar weken geleden.

Y.en L.: Ja.

Weten jullie dan ook wat er veranderd is?

Y.: Ik weet het niet.

Heb jij een vraag voor ze, leerling B?

Nee.

Mag ik jullie vragen eens aan de tijd terug te denken dat het iets minder ging. Wat gebeurde er toen?

Y.: Ik had het gevoel dat hij mij niet meer leuk vond, hij ging mij plagen.

Wat deed hij dan?

Y. : Dat weet ik niet zo goed, maar ik kreeg er geen leuk gevoel van.

Kun jij je dat voorstellen?

(knikt)

Weet jij nog wat je deed?

(knikt)

Weet jij waarom je het deed?

(schudt het hoofd)

Ben je blij dat je het niet meer doet?

Een beetje.

Waarom maakt het je een beetje blij?

(haalt de schouders op)

Wat heb jij er zelf aan dat het nu beter gaat?

(haalt de schouders op) Het maakt mij niet zoveel uit.

Na afloop van dit gesprek heb ik nog een tijdje verder gepraat met leerling B. Hij geeft aan dat hij sommige dingen soms niet begrijpt en dat hem het niet zoveel uitmaakt hoe hij met anderen omgaat. Hij slaat niet dicht. Hij kijkt wat waterig uit zijn ogen.

..., ik wil het vandaag met je hebben over hoe het er uit zou zien als het beter gaat en wat jij er aan zou hebben als het beter gaat. Goed?

Knikt.

De vorige keer hadden we het gehad over de situatie dat je in de problemen komt, en dat dit soms is met je vriendinnen omdat je ze niet kwijt wilt raken, maar soms ook met anderen is omdat je bang bent dat ze je om je dyslexie uit zullen lachen. Klopt dat, zeg ik dat goed zo? – **Behoeftte aan groepsgeboten die aardig tegen haar zijn, haar als gelijkwaardige zien en behandelen, behoeftte aan veiligheid.**

Knikt.

Hoe voel je je op die momenten?

Niet zo leuk.

Wat maakt het dat het niet zo leuk is?

Dan voel ik mij buitengesloten? – Behoeftte aan contact en ergens bij te horen.

Och, dat is wel heel vervelend. Als je dan nadenkt over hoe het zou zijn als je je niet buitengesloten zou voelen en je rustig op anderen reageerde, je zei de vorige keer dat je wel eens kattig kon doen (*lacht*), hoe zou het er dan uitzien?

Leuk.

Wat zie je dan voor je?

Dat alles heel leuk gaat, dat niemand wordt buitengesloten.

Waaraan kun je dat merken?

Als er wel eens ruzie is, dan voel ik mij buitengesloten, maar dat kan ook als iemand anders ruzie heeft, dan gebeurt dat ook. Dat vind ik ook vervelend voor die ander. – Behoeftte aan groepsgeboten die anderen niet buitensluiten.

Trek je je dat aan? Ai, dat is wel heel vervelend. Hoe ga je daar dan mee om? Word je daar verdrietig van?

Wel een beetje.

Hoe kun je jezelf dan weer vrolijk maken?

Door met L. te spelen.

Je hebt dus al een goede oplossing bedacht!

Ja.

En als je nou eens denkt aan die momenten dat alles goed gaat, is dat weleens voorgekomen?

Ja.

Vertel eens, wat gebeurde er toen?

We speelden gewoon met z'n allen heel leuk.

Hoe deden andere kinderen tegen jou?

Gewoon.

En deed jij toen iets anders?

Ja. Ik werd niet zo snel boos en ik luisterde ook naar andere kinderen.

Wat zeiden die andere kinderen dan waar jij goed naar luisterde?

Welke spel we gingen doen?

Luister je anders dan niet zo goed?

Ja, ik ben dan een beetje geïrriteerd, dan is het niet zo gezellig. Meestal komen die leuke tijden met de lente en zomer. Van de regen word ik een beetje chagrijnig.

Jammer dat we de zon en de regen niet zo goed kunnen regelen hè? Maar waar zouden we nou wel wat aan kunnen doen?

Ik kan misschien weglopen.

Dat kan. Maar eerder had je het over weglopen als je je zin niet kreeg.

Nee niet zo, maar weglopen als er ruzie is en anders ga ik misschien wel vechten, net zoals toen met C. Toen begon ik te schelden en dat wil ik niet.

Wat zorgde er toen voor dat je begon te schelden?

Hij begon met schelden en daarna begon ik er ook mee en toen liep ik weg met L. en toen was het voorbij. Toen was E. aan het huilen. ...

Als je nou eens zou denken aan de momenten dat je snel boos wordt, en dat het misschien misgaat. Maar ook aan de momenten dat het goed gaat. (Schaalvraag)

Ik denk een 5.

Dan ben je al op de helft. Wat heb je allemaal al geleerd?

Als we ruzie hebben, weglopen zodat het niet erger wordt. En niet direct beginnen te schelden, en naar de juf toe.

Zodat zij kan helpen?

Ja. – Behoeftte aan een leerkracht die je om hulp kunt vragen, in de buurt is.

Dat is allemaal al heel goed van jou. Wat heb je nou nodig om bij een 6 te komen, of misschien wel een 7. Wat zou je dan veranderen?

Mijn gedrag.

Wat bedoel je dan?

Niet zo snel gaan mopperen, zoals dat ik ook bij mijn moeder doe.

Zijn die momenten er al, dat je minder moppert?

Ja.

Wat gaat er dan anders?

Dan krijgt iedereen de beurt om te praten en met leuke kinderen waar ik goed mee om kan gaan.

Ok. Wie of wat zou dan kunnen helpen om er voor te zorgen dat je goed andere kinderen de beurt geeft en je eigen beurt afwacht. Wat zou je kunnen helpen?

Ik heb weleens een bandje geprobeerd, als ik het verkeerd deed ging ik aan het bandje trekken. Werkte dat goed? Een beetje, ik had het op een film gezien. Deed ik samen met Y. en L.

Maar soms hielp hij, maar wanneer niet dan?

Ik had hem niet altijd om. Ik zou het wel met het bandje willen proberen, maar dan krijg ik steeds pijn.

Oh, dat is niet zo handig. Zou iets anders kunnen helpen?

Misschien Y. & L.

Wat zouden zij dan voor jou kunnen doen?

Ze zouden er op kunnen letten dat ik mij best doe en als ze merken dat het verkeerd gaat mij even aan kunnen tikken, zodat het niet uit de hand loopt.

Even aan tikken, dus je wilt ervoor zorgen dat je een geheime code met ze hebt?

Ja.

Maar je had het nu weer over ruzie, je wilde eerst letten op het wachten op je beurt hè, en ook andere kinderen de beurt geven.

Ja.

Dat is heel goed, moeten nog meer mensen jou er bij helpen?

Ligt eraan. Als andere kinderen zich aan mijn irriteren moeten ze dat zeggen tegen me. – Behoeftte aan groepsgenoten die haar rustig aanspreken op haar gedrag.

Hoe moeten ze dat dan tegen jou zeggen?

PGO: Geef mij de kans, dan laat ik zien dat ik het ook kan!

Y. laat nu maar even de andere kinderen.

En zou je daar naar kunnen luisteren?

Ja.

Dat is wel heel knap van jou!

En als ik het niet zo leuk vind ofzo en ik wil wat zeggen en de andere kinderen praten door mij heen, loop ik gewoon weg.

Heel goed. Zou ik je nog kunnen helpen?

Als ik een beetje te ver ga in de klas dat je dan een kaart maakt wanneer een dag wel goed is gegaan of niet goed gegaan is dat ik een krulletje of een kruisje krijg. – Behoeftte aan een leerkracht die consequent feedback geeft op het gedrag op een vast moment op de dag.

Dat is wel heel goed. Ik denk dat ik dat wel kan doen. Wil jij er dan over praten?

Ik wil er wel over praten maar op dinsdag kan dat niet...

Moeten er nog meer dingen op school veranderen om ervoor te zorgen dat het beter gaat?

We kunnen het wel eerst zo proberen.

Einde gesprek

We hebben al eerder een gesprekje gehad, we gaan het hebben over de momenten dat het niet zo goed gaat, maar dan ook juist over de momenten dat het juist wel goed gaat. Dan kunnen we kijken of we daar misschien wat van kunnen leren. Lijkt je dat een goed plan?

Ja

Als je in het kort zou moeten zeggen, wat gaat er dan mis?

Dat het soms wel misgaat, meestal om ruzie of zo, als iemand dan oneerlijk is of boos, dan word je soms wel een beetje boos en dan ga je duwen en trekken ofzo en dan word ik boos

Dus jij zegt heel duidelijk soms is het zo als er ruzie is op het plein of iemand is oneerlijk dan ga je een beetje duwen of trekken

(knikt)

Ok, zijn er ook kinderen waarvan je zegt, als die in de buurt zijn, dan gaat het sneller mis?

Ja soms met L., maar dat is nu minder geworden

Gelukkig! Hoe komt het dat dit nu minder is geworden?

Dat weet ik niet.

Verder nog kinderen? Zijn er kinderen waar je je aan irriteert?

Nee.

Zijn er ook kinderen die op dezelfde manier reageren als dat jij doet?

Tegen mij?

Ja, of misschien samen met jou?

J., M., nee die doet dat toch minder, A., E. C. wel denk ik, C..

Oh dat zijn best wel veel jongens van groep 7 hè, daar heb je samen pauze mee of niet?

Dat gebeurt niet zo vaak maar zij worden wat sneller boos dan de anderen.

Wat gebeurt er met jou als zij boos worden?

Als zij boos worden, dan gaan wij er wel tussen staan, zodat ze niet in de problemen komen.

Oh, jij wil ze dus wel goed helpen, wat fijn. Zijn er nou ook momenten dat je denkt, wat heb ik nu goed kunnen helpen, iedereen is aardig tegen mij, het probleem wordt op een goede manier opgelost. Zijn die momenten er?

Toen hadden we fijne teams, en het ging heel goed op en neer met de bal, we konden mooi aanvallen en goals maken, maar we gingen niet heel dik winnen. Als iemand viel op de

grond werd niemand boos maar werd er gewoon een handje gegeven. Dus iedereen hielp elkaar. – Behoeftte aan groepsgenoten die elkaar helpen, waar hij mee kan overleggen over een activiteit.

Luisterden jullie ook goed naar elkaar?

Het is gewoon belangrijk dat er eerlijke teams zijn, want als er geen eerlijke teams zijn gaan sommige een beetje mopperen en een beetje haken en op de voeten trappen.

Och, dat is ook wel erg vervelend hè?

Ja.

Hé, als we zo aan het praten zijn, dan merk je zelf ook wel dat we het heel veel over het voetballen hebben, hè. Dat het dan wel is het misgaat. Maar heb je dat ook wel eens op andere plekken, bijv. op de trap? Bijv. dat iemand zegt, hé duw niet zo? Heb je dat wel eens gehad?

(Knikt)

Hoe reageer je dan?

(Blijft stil)

Denk je dat je dan boos wordt of dat je dan denkt, ok, ik zal niet zo duwen.

Ligt aan de situatie.

Dus dan zou je ook boos kunnen worden?

(knikt licht).

Zou jij reactie dan kunnen lijken op het boos worden met de voetbal?

Ehm, ik denk wel wat minder.

Dat is al hartstikke fijn. Als je nou eens zou mogen nadenken over wat je het allerfijnst zou vinden. Je kunt doen wat je wilt, anderen worden niet boos, jij wordt niet boos, hoe zou dat er dan uitzien?

Denk goed. Dan is iedereen vrolijk.

En je bent al best vaak vrolijk hè?

Ja, maar soms wil ik niet uit mijn bed komen en dan ben ik chagrijnig.

Dat is vervelend. Heb je daar op school ook wel eens last van?

Ja, want dan ben ik na de pauze soms wat hangerig en dan ben ik een beetje chagrijnig. En als iemand dan boos reageert dan word ik ook weer sneller boos.

Ok, maar als we nu dan weer naar de mooie beeld kijken, en iedereen is vrolijk, niemand heeft last van elkaar. Heb jij het idee dat jij iets zou kunnen leren, waardoor je ervoor kunt zorgen dat iedereen zo vrolijk wordt?

PGO: Geef mij de kans, dan laat ik zien dat ik het ook kan!

Euh...

Zou je iets kunnen bedenken wat je dan nodig hebt? Zou ik iets anders kunnen doen, zouden anderen iets anders kunnen doen, zou jij misschien iets anders kunnen doen?

Ik denk dat ik dan minder snel boos moet worden.

Heb jij er ook al eens over nagedacht of jij daar iets aan zou kunnen doen? Of dat iemand anders jou daar bij kan helpen? Heb jij het weleens meegemaakt dat je ook minder snel boos werd, dat je dacht, hé, normaal was ik boos geworden en nu niet?

Dan denk ik in mijzelf, ach laat maar, dan loop ik gewoon weg.

Dat is hartstikke knap van jou, dan heb je dus al in je hoofd bedacht om het te laten gaan. Hoe heb je dat zo bedacht?

Dan meestal met verschillende kinderen, maar als ik het vaker met een kind ruzie heb, dan denk ik, ach dit is al zo vaak gebeurt, laat maar, krijg ik alleen maar problemen van.

Ok. Zijn er nog meer dingen waarvan jij denkt, als ik dit doe dan word ik minder snel boos?

Met iemand anders gaan spelen.

Ok, dat is ook heel goed. Denk je dat ik iets kan doen om jou te helpen?

Geen idee.

Denk je wel eens na aan het begin van de dag 'Waar zal ik vandaag eens bij mijzelf op gaan letten?

Ehm, niet echt. Nee, niet echt.

Denk je weleens na aan het einde van de dag hoe het gegaan is?

Soms wel.

Helpt je dat?

Soms en soms niet.

Ok. (Schaalvraag: een 1 betekent dat je heel snel boos wordt en een 10 betekent dat je juist rustig blijft)

Denk 6.

Dat is al een mooi cijfer. Wat zit daar allemaal al in?

Minder snel vechten en schelden en ik word minder agressief. Als iemand mij vasthield dan ging ik al trekken en duwen, dan doe ik niet meer.

Wat knap! Hoe heb je dat geleerd?

Dan vind ik het niet fijn dat ze aan mij zitten. Dan weet ik dat ik beter achter ze kan gaan staan en dan kom ik ook niet in de buurt bij het kind waar ik een probleem mee heb.

PGO: Geef mij de kans, dan laat ik zien dat ik het ook kan!

Wat goed. En als je nou van een 6 naar een 7 willen gaan, hoe zou je dat dan kunnen doen?

Minder boos reageren en niet als ik... dat als ik mijn zin wil dat ik niet zo ga zuchten of gaan hakken trappen met het voetballen.

Zo, jij geeft al hele duidelijke voorbeelden.

En als we nou zouden zeggen, vanaf vandaag gaan we proberen naar een 7 te komen, waar wil je dan mee beginnen?

Niet boos reageren op dingen.

Ok, niet boos reageren op dingen. Heel goed. Nu kun je al heel goed op jezelf letten, want ik hoor jou heel veel vertellen over hoe jij je gedraagt en waarom je dat doet. Zouden anderen jou daar ook bij kunnen helpen? Wil je daar hulp om vragen of doe je het liever in je eentje?

Ik denk J. wel, want die zit naast mij. Misschien ook wel wat jongens van groep 7 waar ik mee voetbal, dan kunnen zij kijken hoe ik reageer. – Behoeft e aan groepsgenoten waar hij samenwerkend mee kan leren.

Ok, zouden wij kunnen afspreken dat je dan bijv. aan J. vraagt of hij je in de gaten houdt en dat je ook iemand vraagt van groep 7?

Knikt.

En zou je het ook fijn vinden als ik er ben dat ik aan het begin van de dag even zeg, hé, ... let op, en aan het einde van de dag vraag hoe het gegaan is?

Ja.

Dan ben ik benieuwd wanneer we van die 6 naar de 7 gaan.

Ik denk overmorgen misschien wel.

Dat zou snel zijn, ik ben benieuwd! Dank je wel! Vond je het een fijn gesprek?

Ja.

Dan gaan we er binnenkort weer over praten.

Ja.

Tweede gesprek

Hoe gaat het nu?

Het ging wel goed. Maar een keer ben ik nog wel een beetje boos geworden op D. Ik weet niet meer precies. D. leunde op J.'s tafel en toen ging ze duwen en trekken en toen zei ik: 'Doe eens normaal'. En toen werd ze boos op mij en toen werd ik weer boos op haar.

En hoe reageerde jij precies?

Ik zei: 'Doe eens normaal' en zij zei: 'Bemoei je er niet mee!' En toen wist ik niet meer precies wat ik zei maar ik werd gewoon boos.

Ok. Is het probleem toen nog opgelost of is het gewoon afgelopen.

Ja, gewoon afgelopen.

Zou je willen leren hoe je dat op een goede manier op zou kunnen lossen? Of weet jij zelf al hoe je het op zou kunnen lossen?

Ik denk dat ik dat al wel weet.

Ok, en hoe zou je dat dan doen?

Dat ik rustig ga zeggen dat ze niet moet trekken en duwen.

En als ze toch boos wordt?

Naar juffrouw – Behoeftte aan een leerkracht die je om hulp kunt vragen.

Dat kan. Maar misschien zou je ook kunnen zeggen: 'Ik wil geen ruzie met jou, ik wil gewoon helpen en als je het vervelend vindt dat ik mij er mee bemoei dan doe ik dat niet. Maar kunnen jullie gewoon rustig verder gaan want ik heb last van jullie'.

Dat kan ik wel.

Ja he. Dus het gaat eigenlijk heel erg goed. En weet je wat ik ook zo leuk vind, dat je het nu over een ander soort probleem hebt. De vorige keer haalde je alleen voorbeelden van de voetbal aan. En J. heeft je er goed bij geholpen?

(knikt)

Hoe heeft hij dat gedaan?

Hij heeft steeds gezegd: 'Denk erom, je wilt toch naar de tien?'

Ok, dus J. is een hele goede coach?

(knikt)

Heb je hem daarvoor al een compliment gegeven?

(knikt)

Heb je ook al een compliment van hem gekregen?

Nee

Nee? Zou je ervoor kunnen zorgen dat J. je een compliment geeft? Want ik vind dat je dat eigenlijk wel verdiend.

Weet ik niet.

Als je hem het nou gewoon vraagt, hoe vind je dat ik het doe? Wat zou hij dan zeggen?

Ik denk wel goed.

Ja. Wil je dat niet graag weten?

Jawel.

Misschien kun je hem dat dan wel vragen. Ik zie in ieder geval dat je er heel goed mee bezig bent. Ik vond het ook zo fijn dat je laatst in de klas zei dat je E. wel wilde helpen om het beter te gaan doen.

Omdat J. mij zo goed helpt, vind ik dat ik een ander goed moet helpen. – Behoeftte aan groepsgeboten die hij kan helpen.

Dat vind ik echt heel fijn van je! En als we nou nadenken over wat je van jezelf nodig hebt om nog dichter bij de 10 te komen. Vertrouw je in jezelf?

(knikt)

Denk je dat je nu ook een fout toe kan geven?

Ja.

Ja, he. Als je nou aan dat soort dingen denkt. Je zei in het vorige gesprek vaak dat je het belangrijk vond dat het eerlijk gaat. Is dat misschien het allerbelangrijkst voor jou?

Nee, dat is dat het ook gezellig is. - Behoeftte aan gezelligheid.

Ok, mooi. En wat vind jij belangrijk van andere kinderen?

Ehm, dat als ik iets tegen ze zeg of zo, of dat ik bijvoorbeeld iets per ongeluk laat vallen dat ze niet boos reageren. – Behoeftte aan groepsgeboten die rustig op elkaar reageren.

Dus jij wilt dat zij dan rustig tegen jou praten?

Ja, anders word ik zelf ook een beetje boos.

En wat vind jij belangrijk om van mij te krijgen?

Wat bedoel je?

Nou, bedenk je maar dat je een geweldige juffrouw had die op precies de goede manier met jou omging. Hoe zou ze dat dan doen?

Zou ik niet weten.

Betekent dat ook dat je denkt dat het zo goed is?

Ja.

Ok. En als je nou denkt aan het werken in de klas, heb je daar speciale dingen voor nodig om je goed te kunnen concentreren zodat je dan ook rustig kan blijven?

Als bijv. groep 5 aan het estafette lezen is dan zijn wij aan het schrijven en dan schiet ik soms wel uit met mijn pen.

Waardoor komt dat dan?

Omdat ik mij niet zo goed kan concentreren, dan schrik ik.

Betekent dit dat je meer rust in de klas nodig hebt?

Ja, zodat ik mij beter kan concentreren. – Behoeftte aan een leeromgeving die zo min mogelijk afleiding veroorzaakt.

Dus daar kunnen we in de klas een stapje mee maken, dat het wat rustiger voor je is.

(knikt)

Goed, wat fijn dat je het zo duidelijk aan kan geven. Waar denk je dat je nu op de lijn zit?

Ik denk op een 7 ½

Wat goed! En als we nu naar de 8 of de 8 ½ willen welk stapje kan je dan maken?

Dat als iemand boos op mij reageert, dat ik dan niet direct zelf ook boos word.

Ok.

En hoe kun je daarvoor zorgen?

Er aan denken dat ik bij de 10 wil komen.

Ga je dat op dezelfde manier doen als dat je tot nu toe gedaan hebt?

Ik denk het wel.

Het gaat op deze manier wel goed hè?

Ja.

Einde gesprek

Bijlage 10 Gespreksrapportages ten behoeve van deelvraag 3

In deze bijlage zijn de gespreksrapportages ten behoeve van deelvraag 3 opgenomen.

In gesprek met Drs. Ruiterkamp, orthopedagoge en SWPBS-coach

Aan het begin van dit gesprek is er een korte toelichting gegeven op de casus. De casus betreft 4 leerlingen die oppositioneel gedrag vertonen, waarbij er vooral interpersoonlijk problemen ontstaan. Twee leerlingen schrijven hun gedrag vooral aan interne factoren toe, terwijl de andere twee leerlingen vooral wijzen op externe factoren. Mijn doel met dit gesprek is om meer informatie te verzamelen over voorgeschreven PBS interventies (zoals GFA/GIS en check-in en check-out) en mogelijke ervaringen daarmee. Daarnaast is uit de eerste onderzoeksdata gebleken dat het gedrag lang niet altijd zichtbaar is voor collega's in openbare ruimtes, terwijl daar wel een en ander plaats vindt. Is het raadzaam om collega's zich hier meer op te laten focussen of juist niet?

Ervaringen met PBS-interventies

Mevrouw Ruiterkamp heeft zelf weinig ervaring met check in – check out. Voor meer informatie verwijst ze naar artikelen van Anita Blonk (Fontys Hogescholen). Mevrouw Ruiterkamp geeft aan dat ze zich wel kan vinden in de interventie, maar vindt het contact maken voor elke leerling wezenlijk, een leerkracht dient dit standaard in meerdere of mindere mate met elke leerling te doen. - **Aanbeveling voor de gehele groep**

De GFA en de GIS zijn bruikbare instrumenten voor het sturen van individuele leerlingen die echt een individuele aanpak nodig hebben – **Aanbeveling voor de doelgroep**. Het is wel van belang dat je een helder doel hebt met het afnemen van bijvoorbeeld een GFA. Er komen namelijk meerdere aspecten aan bod, die in sterke mate probleemgericht kunnen zijn.

Een andere SWPBS interventie ziet er als volgt uit: de leerkracht draagt een ketting met daaraan een medaille. Deze medaille kent een rode en een groene zijde. Er wordt een tijd ingesteld, bijvoorbeeld 5 minuten. Elke 5 minuten gaat het piepertje af. Op dat moment laat de leerkracht zien of er goed gewerkt is (groen) of minder goed (rood). Wanneer de medaille op groen staat krijgt de groep een beloning (Golly en Sprague, 2009). – **Aanbeveling voor de gehele groep**. Dit kan eventueel ook op individueel niveau ingezet worden en is goed te gebruiken om de werkhouding te verbeteren.

Interventies buiten SWPBS

- Naast de SWPBS beloningen zou er ook nog een aparte beloning voor het kind ingezet kunnen worden. – **Aanbeveling voor de gehele groep**

- Wanneer er gekeken wordt naar een methode als taakspel, blijkt dat deze erg effectief kan zijn bij het aanleren van ander gedrag. Mevrouw Ruiterkamp zou deze echter niet aanbevelen in combinatie met SWPBS, omdat het beide vrij intensieve programma's zijn die een ander vertrekpunt kennen.

- Een time-out of stille werkplek kan effectief zijn voor deze leerlingen. Biedt ze de mogelijkheid om zich even terug te trekken. – Aanbeveling voor de doelgroep

Het op de hoogte stellen van collega's

In principe adviseert mevrouw Ruiterkamp leerlingen in de gele of rode zone wel te melden bij collega's. Deze leerlingen moeten in staat gesteld worden het goede gedrag te laten zien en dienen hier in intensief begeleidt te worden. Toch kent het echter een keerzijde. Er bestaat de kans op een 'self forseeing prophecy'. Doordat men meer bewust is van mogelijk probleemgedrag, wordt bepaald gedrag in sommige gevallen ook eerder als zodanig bestempeld. Het is goed om zich hier van bewust te zijn. Wanneer er eenmaal een GIS opgesteld wordt voor leerlingen, is het essentieel dat elke collega op de hoogte is gesteld, omdat er dan specifieke afspraken gemaakt zijn over het gedrag van het kind en de consequenties ervan. – Aanbeveling voor de doelgroep.

Nieuwe ontwikkelingen

Wanneer het gaat om oppositioneel gedrag, is het ook goed om te kijken naar een meer therapeutische benadering (RET). Hierbij staan de executieve functies en zelfregulatie (Koomen) centraal. Hoe ga je om met frustratie? Er zal gericht getraind moeten worden op impulscontrole. - Aanbeveling voor de doelgroep.

Gesprek met intern begeleider basisschool H., mevrouw Langkamp

In dit gesprek is er gesproken over de mening van mevrouw Langkamp ten aanzien van probleemgedrag en de invloed van PBS hierop, wat zij van belang vindt voor de leerlingen in de top van de piramide en op welke wijze basisschool H. hiermee om zou kunnen gaan. Aan het einde van het gesprek is er gesproken over leerling B. In mijn ogen is dit de leerling die het minst zicht heeft op zijn eigen gedragingen en de consequenties hiervan.

SWPBS en probleemgedrag

Een van de uitgangspunten van mevrouw Langkamp is dat ongeveer drie kwart van het gedrag te sturen is. Dit zou overeen kunnen komen met de groene groep van SWPBS. Wanneer je praat over leerlingen met specifiek gedrag, zou er al snel een individuele aanpak ontwikkeld moeten worden. Je zou wel voor groepen een handelingsplan op kunnen stellen om gedrag te verbeteren. Deze zou dan gericht moeten zijn op specifieke situaties en hoe er dan gehandeld dient te worden. - Aanbeveling voor de gehele groep.

De kinderen in de top van de piramide

In de eerste plaats, is het nog maar de vraag welke kinderen in de top van de piramide zitten. Mevrouw Langkamp geeft aan dat hier goed naar gekeken dient te worden. Wat bepaald dat een kind in die groep geplaatst wordt? Daarnaast vindt mevrouw Langkamp het van belang dat de ouders van kinderen met probleemgedrag benaderd worden. –

Aanbeveling voor de doelgroep. Samen deel je de zorg in de opvoeding. Wanneer het probleemgedrag ernstige vormen aanneemt, zal een diagnose bij kunnen dragen aan betere zorg voor de leerling. Ook zal het dan duidelijker zijn welke middelen de leerkracht in kan zetten in de begeleiding van de leerling en daar ook in begeleidt kunnen worden. –

Aanbeveling voor de doelgroep.

Leerling B

Wanneer de onderzoeksgegevens betreffende leerling B. voorgelegd zijn, wordt er gesproken over welke stappen er genomen kunnen worden om verder te komen in de gesprekken met leerling B.

Mevrouw Langkamp geeft aan dat leerling B overkomt als een leerling die problemen heeft met hechting aan personen. Er is weinig zicht op de thuissituatie en moeder staat niet open voor hulp, dus dit blijft onduidelijk. In een volgend gesprek met leerling B zou het goed zijn om hem nog meer te laten verwoorden wat een '10' (bij de schaalvraag) in zou kunnen houden. Misschien kan hij het moeilijk verwoorden, maar dan zou hij het eventueel kunnen tekenen. Daarbij is het mogelijk dat hij gevoelens niet goed kan duiden. – **Aanbeveling voor individuele leerling.** Wellicht helpt het dan om te verwoorden welk gevoel erbij hoort als leerling B iets goed doet. Dan kan hij dit leren herkennen. – **Aanbeveling voor individuele leerling.**

Focusgroep 22 april 2013

In het kader van deelvraag 3 is er in een focusgroep gesproken over wat de leerkrachten van basisschool H. ervaren als probleemgedrag, welke factoren er van belang zijn en welke onderwijsbehoeftes van belang zijn voor deze leerlingen. Er waren 6 leerkrachten aanwezig die aan de focusgroep deelnamen.

Wat verwacht je van PBS met betrekking tot gedragsproblematiek?

- 'Ik verwacht dat leerlingen een goede basis meekrijgen - stabiel worden (een basis die ze thuis misschien niet meekrijgen)'
- 'Ik verwacht dat een aantal leerlingen met gedragsproblematiek misschien wat langer de tijd nodig hebben om die basis te creëren, maar dat het uiteindelijk wel met deze aanpak zal lukken. Misschien gaan de gele/rode kinderen dan ook wel naar de groene groep.'
- 'Ik denk dat het goed is dat er schoolbreed bepaalde regels gehanteerd worden. Het geldt voor iedereen, dus ook voor alle leerkrachten. Je weet door de ingeplande gedragslessen

precies wat er aan bod is geweest, dus kinderen uit andere groepen zijn beter aan te spreken op het gedrag.'

Met welk probleemgedrag heb je moeite?

- 'Onvoorspelbaar gedrag, gedrag wat in een keer om kan slaan. Je moet er continu bovenop zitten, omdat je niet weet wat wanneer kan gebeuren.'
- 'Bijvoorbeeld met het gedrag van E. uit groep 7, hij kan slecht omgaan met kritiek (andere collega vult aan:) en gezag'.
- 'Ik kan er niet zoveel mee als leerlingen in negativiteit blijven hangen. Je blijft daar energie in steken, maar bij voorbaat is toch niet goed of 'saai'.'

Welke factoren zijn in jullie ogen van belang bij het ontstaan van probleemgedrag?

- 'De basis in de klas ligt bij de leerkracht – hij/zij moet een vertrouwenspersoon voor kinderen zijn, later zou je dit schoolbreed kunnen behandelen.' – **Aanbeveling voor de gehele groep.**
- 'Het is heel belangrijk hoe het kind in de groep ligt. Hij of zij moet een goed zelfbeeld hebben.' – **Aanbeveling voor de gehele groep.**

Een van de kinderen uit het onderzoek is leerling B uit groep 5. Bij de andere kinderen uit het onderzoek lijkt het beeld al completer te zijn. Ik heb blijf moeite houden met het beeld rond leerling B. scherp te stellen. Uit de vragenlijsten is gebleken dat oud leerkrachten zijn gedrag beoordelen als oneerlijk. Zijn er nog tips vanuit jullie kant die zouden kunnen bijdragen aan een completer beeld van leerling B?

- 'De broer en zus van leerling B leggen allemaal slecht contact (zus is selectief mutist, broer gaat zelden in gesprek met leerkracht en medeleerlingen).
- Misschien is er in de thuissituatie iets mis? Misschien een probleem met de hechting met moeder?
- Ik denk dat daar wel meer aan de hand kan zijn. Misschien moet er wel een onderzoek naar komen?
- Alle huisbezoeken in de afgelopen jaren werden afgeketst, ik kwam er gewoon niet binnen (dit wordt beaamd door andere leerkrachten)

Nu kijken we naar wat de oorzaak van het probleem zou kunnen zijn. Zijn er ook voorwaarden die je voor dit soort kinderen zou kunnen beschrijven om goed gedrag te kunnen laten zien?

- Succeservaringen zijn essentieel – Aanbeveling voor de doelgroep.
- Behoeftte aan een stabiele relatie met de leerkracht. – Aanbeveling voor de doelgroep.
- Ik wil toch terug naar de jongen waar we het net over hadden. Die kan niet gelukkig zijn.
- Het is tijd om melding te maken. – Aanbeveling voor een individuele leerling.
- De kinderen in dat gezin laten allemaal typisch gedrag zijn. Alle onderzoeken worden afgehouden (ook op leergebied).
- Moeder klinkt niet als een betrokken persoon.
- In mijn groep had leerling B nooit zwemspullen mee, moest het altijd lenen.

Er wordt afgesproken dat de opmerkingen over leerling B meegenomen worden in een gesprek met I.B.-er en directie. Dit omdat er grote zorg uitspreekt. Dit was niet het doel van deze focusgroep, maar wel iets wat binnen de school leeft en besproken dient te worden in het kader van het welzijn van leerling B.

Bijlage 11 Critical Friendship

Gedurende het schrijven van het onderzoeksverslag hebben critical friends mij van feedback voorzien. In deze bijlage is er te lezen welke feedback dit geweest is en op welke wijze deze feedback in het verslag verwerkt is.

Hoofdstuk 1

In eerste instantie was mijn onderzoek gericht op een effectieve implementatie van SWPBS binnen onze school. De afgelopen jaren zijn er meerdere implementatietrajecten doorlopen. Een van deze trajecten was gericht op coöperatief onderwijs. Drie jaar lang zijn er cursussen gevolgd op dit vlak, maar nu deze er niet meer zijn wordt er binnen het team ervaren dat de kennis snel verwatert. Het zou in mijn ogen niet wenselijk zijn dat er over een paar jaar op dezelfde wijze naar het traject rondom SWPBS gekeken wordt. Dit leek mij een goed uitgangspunt voor nader onderzoek: op welke wijze is er op een goede manier inhoud te geven aan het implementatietraject rondom SWPBS? Dit onderwerp was volgens mijn studiegroepbegeleider minder geschikt voor een onderzoek binnen het domein gedrag. Ik kon het onderwerp niet los laten, daarom heb ik destijds de hulp van critical friends ingeschakeld. Welke elementen binnen SWPBS vroegen om verdieping? Ik wilde graag binnen het thema SWPBS blijven, omdat dit een actueel onderwerp binnen onze organisatie is en er al veel achtergrondinformatie verkregen was. Doordat mijn critical friends gericht vroegen naar mijn motivatie, maar ook naar datgene wat ik in de praktijk tegenkwam, merkte ik al snel dat ik iets wilde doen met de kinderen die op dat moment nog niet voldoende profijt hadden van de methode.

Na het herschrijven van het hoofdstuk heb ik vooral feedback gekregen op taalfouten en hebben mijn critical friends mij er op gewezen dat het nog niet nodig was om uitvoerig op SWPBS in te gaan, dit was in hoofdstuk 2 verder uit te werken. Dit heeft er toe geleid dat het algemene deel over SWPBS ingekort is.

Hoofdstuk 2

De critical friends hebben mij er op gewezen dat mijn hoofdstuk 2 erg theoretisch van aard was, zij misten een stuk reflectie op de praktijk. Ook misten zij informatie over het specifieke gedrag dat de doelgroep liet zien. Ik had moeite met het aanpassen van dit hoofdstuk, omdat eventuele toevoegingen zouden betekenen dat ik andere stukken zou moeten schrappen i.v.m. het aantal woorden. De uitdaging was een juiste balans te vinden tussen theorie en praktijk. Delen die elkaar wellicht overlaptten zijn ingekort en achtergrondinformatie is naar de bijlagen verplaatst. Hierdoor is er

meer ruimte ontstaan voor een koppeling met de praktijk. Ook is er een deel toegevoegd over oppositioneel gedrag en passief-aggressief gedrag.

Hoofdstuk 3

De eerste versie van hoofdstuk 3 was in feite gericht op algemene zaken betreffende het onderzoek. Er werd meer aandacht besteed aan de vorm van onderzoek doen en het bijbehorende paradigma dan aan de uiteindelijke invulling van het onderzoek. Ook hier is het noodzaak geweest om de informatie beknopter weer te geven, zodat er dieper ingegaan kon worden op zaken die echt relevant waren. Een van de belangrijkste tips was om per deelvraag heel gericht aan te geven welke instrumenten er ingezet zouden gaan worden en waarom. Door dit als uitgangspunt te nemen kwam de essentie duidelijker naar voren.

Hoofdstuk 4

Op basis van hoofdstuk 4 is er vooral positieve feedback gegeven. De onderzoeksresultaten waren overzichtelijk en goed te herleiden. Er werd daarentegen wel gevraagd om meer conclusies op data-niveau. Als reactie hierop heb ik gekeken of ik de informatie beknopter weer kon geven, ook hier was de grote omvang een punt van zorg. Uiteindelijk zijn er conclusies toegevoegd zonder dat er een noemenswaardig aantal woorden zijn geschrapt. Het schrappen van delen had mijns inziens afbreuk aan de kwaliteit van het hoofdstuk gedaan.

Hoofdstuk 5

In hoofdstuk 5 kon de koppeling tussen data en theorie sterker neergezet worden. Om dit te bewerkstelligen, heb ik hoofdstuk 2 doorgenomen en delen die betrekking hadden op bepaalde data gelabeld. Hierdoor was het verband duidelijker geworden en kon ik bepaalde conclusies herkadereën en naar de juiste bronnen verwijzen.

Hoofdstuk 6

De reflectie die centraal staat in hoofdstuk 6, was in eerste instantie niet gelinkt aan specifieke competenties. Ook ontbrak er bepaalde literatuur op het gebied van reflectie. Ik heb essentiële punten uit de eerste versie opnieuw geformuleerd en gekoppeld aan competenties. De casus over de jongen waarbij het onderzoeksproces minder soepel verliep was ook in de eerste versie benoemd, in de laatste versie is deze echter gekoppeld aan de kernreflectie volgens Korthagen (2002).

