

# De gedragspecialist in het basisonderwijs

*Coach voor collega en kind*



**Meesterstuk in het kader van de Master SEN opleiding, leerroute gedragspecialist**

**Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg**

**Naam:** Kelly Visser

**Studentnr:** 2045679

**Lesplaats:** Bergen op Zoom

**Begeleider:** Jeff Bertens

**Breda, juni 2012**

## Samenvatting

Momenteel zijn er een veel ontwikkelingen omtrent passend onderwijs. Dit heeft tot gevolg dat er steeds meer kinderen met speciale onderwijsbehoeften binnen het regulier basisonderwijs zullen blijven. De verwachting is dat leerkrachten vaker te maken zullen krijgen met gedragsproblematiek. Op de school waar ik werkzaam ben ontbreekt op dit moment een duidelijke lijn in de sociaal-emotionele zorgstructuur, met name gericht op gedragsmatig vlak. Dit is de aanleiding geweest voor dit onderzoek. Het doel was te komen tot een taakomschrijving en methodiek voor de gedragspecialist bij ons op school en hiermee deels te zorgen voor een duidelijke lijn in de manier waarop er wordt omgegaan met kinderen die probleemgedrag vertonen.

Een belangrijke uitkomst van dit onderzoek is dat er op school geen 'casemanager' is aangewezen om de ontwikkelingen van de kinderen op gedragsmatig vlak te volgen. Dit kan tot gevolg hebben dat problemen bij kinderen niet of niet tijdig worden gesignaleerd en aangepakt. Daarnaast worden de fasen die zijn beschreven in de zorgstructuur niet altijd goed doorlopen en worden afspraken niet in alle gevallen op papier gezet. Dit heeft tot gevolg dat er niet altijd op dezelfde manier wordt gehandeld als een kind probleemgedrag vertoont. Een andere conclusie is dat de collega's behoefte hebben aan een gedragspecialist die optreedt als collegiale consultant en hen coacht in het omgaan met kinderen die probleemgedrag vertonen. De interventies die nu door leerkrachten worden ingezet zijn lang niet altijd toereikend om de problemen op te lossen.

De conclusies die uit het onderzoek konden worden getrokken hebben geleid tot een aantal aanbevelingen. De zorgdocumenten die op school aanwezig zijn moeten gescreend en waar nodig geactualiseerd worden. Dit geldt ook voor het digitale leerlingvolgsysteem dat wordt gebruikt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in kaart te brengen. Ook moet er op papier worden gezet welke stappen een collega kan en moet nemen als hij te maken krijgt met grensoverschrijdend gedrag. De belangrijkste aanbeveling is dat er op school een 'casemanager' aangesteld moet worden die de ontwikkeling van de kinderen op gedragsmatig vlak in de gaten houdt. Hier is een rol voor de gedragspecialist weggelegd. Er is een taakomschrijving en methodiek voor de gedragspecialist gemaakt, waarin staat beschreven wat zijn taken zijn en wanneer hij ingezet kan en moet worden op school. Deze taakomschrijving en methodiek zijn opgenomen als bijlage.

## Voorwoord

Sinds september 2006 ben ik werkzaam als groepsleerkracht in het basisonderwijs. Het basisonderwijs dat in beweging is, dat constant verandert en zich ontwikkelt. Als leerkracht moet je mee ontwikkelen, wil je niet achter de feiten aanlopen. Gezien de ontwikkelingen omtrent passend onderwijs is het aannemelijk dat er steeds meer kinderen met gedragsproblemen binnen het regulier onderwijs blijven. Als leerkrachten moeten we voldoende zijn toegerust om met deze problemen om te gaan en de kinderen op de juiste manier te begeleiden. Dit vereist een zekere mate van expertise.

Met het volgen van de opleiding Master SEN Gedragsspecialist heb ik de stap gezet om mezelf te scholen in het omgaan met kinderen met gedragsproblemen. Dit meesterstuk is het eindresultaat van het onderzoek dat ik heb uitgevoerd als afsluiting van deze opleiding. In dit onderzoek heb ik me gericht op de zorgstructuur van mijn school en heb ik onderzocht welke taken en methodieken een gedragspecialist bij ons op school dient te hebben en wanneer hij ingeschakeld kan worden.

Dit meesterstuk had nooit tot stand kunnen komen zonder de hulp van mijn begeleider Jeff Bertens. Met zijn opbouwende kritieken en goede ondersteuning heeft hij me steeds weer weten te motiveren om door te zetten en mijn meesterstuk met succes af te ronden. Ik wil hem daar hartelijk voor bedanken. Verder wil ik Bob Schalke bedanken voor alle tijd die hij heeft gestoken in het lezen van mijn stukken en het leveren van commentaar als 'critical friend'. Hij wist me te motiveren op momenten dat het even tegenzat. Tot slot wil ik mijn collega's bedanken die voor me klaar hebben gestaan om me van de nodige informatie te voorzien en die me de ruimte hebben gegeven om mijn onderzoek uit te kunnen voeren.

Kelly Visser, juni 2012

## Inhoud

Samenvatting	blz. 2
Voorwoord	blz. 3
Hoofdstuk 1: Inleiding	blz. 6
1.1 Eigen situatie	blz. 6
1.2 Verlegenheidsituatie	blz. 7
1.3 Onderzoeksvraag	blz. 8
1.4 Deelvragen	blz. 8
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	blz. 9
2.1 Zorgstructuur	blz. 9
2.1.1 Passend onderwijs	blz. 9
2.1.2 Zorgplicht	blz. 10
2.1.3 Samenwerkingsverbanden	blz. 10
2.1.4 Referentiekader passend onderwijs	blz. 11
2.1.5 Passende zorgstructuur	blz. 13
2.2 Grensoverschrijdend gedrag	blz. 13
2.2.1 Wat verstaan we onder grensoverschrijdend gedrag?	blz. 13
2.2.2 Ontstaan van probleemgedrag	blz. 14
2.2.3 Grensoverschrijdend gedrag op school	blz. 16
2.2.4 Aanpak van grensoverschrijdend gedrag	blz. 17
2.3 Coachingstechnieken	blz. 20
2.4 Competentieprofiel gedragsspecialist	blz. 23
2.5 Generale conclusie	blz. 24
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	blz. 26
3.1 Verantwoording onderzoeksmethodologie	blz. 26
3.2 Schematische uitwerking onderzoeksopzet	blz. 27
Hoofdstuk 4: Resultaten	blz. 28
4.1 Hoe ziet de zorgstructuur op gedragsmatig en sociaal-emotioneel gebied er op dit moment uit op school?	blz. 28
4.1.1 Raadplegen documenten	blz. 28
4.1.2 Interview	blz. 31
4.2 Welke behoeften heeft het team op school ten aanzien van het werk van een gedragsspecialist?	blz. 33

4.3 Wat voor methodieken en interventies zijn er voor een gedragsspecialist, die ingezet kunnen worden om collega's te ondersteunen en te coachen?	blz. 40
4.4 Welke taken hebben gedragsspecialisten op andere scholen, landelijk gezien?	blz. 41
4.4.1 Raadplegen website LBGS	blz. 41
4.4.2 Verslag bezoek andere scholen	blz. 41
4.5 Op welke plek binnen de zorgstructuur kan de gedragsspecialist geplaatst worden en wanneer kunnen collega's gebruik maken van zijn expertise?	blz. 44
4.6 Hoe kan het werk van de gedragsspecialist geïmplementeerd worden op school?	blz. 44
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	blz. 45
5.1 Conclusies	blz. 45
5.2 Aanbevelingen	blz. 47
Hoofdstuk 6: Reflectie	blz. 50
6.1 Reflectie op het onderzoek	blz. 50
6.2 Reflectie op mijn ontwikkeling	blz. 51
Literatuurlijst	blz. 53
Bijlagen	blz. 55

# Hoofdstuk 1 Inleiding

## 1.1 Eigen situatie

Sinds september 2006 ben ik fulltime werkzaam als groepsleerkracht op een reguliere basisschool in Breda. In het eerste jaar na mijn PABO opleiding heb ik in meerdere klassen ingevallen, waardoor ik veel ervaring heb opgedaan in de verschillende leerjaren. Na enkele jaren in de middenbouw te hebben gewerkt, ben ik dit jaar voor het eerst leerkracht van groep 8. In dit leerjaar zit ik helemaal op mijn plek gezien mijn affiniteit met de bovenbouw. Naast mijn werk op school ben ik eenmaal per maand werkzaam als weekendbegeleider van kinderen met gedragsproblemen.

De school waar ik werk is gelegen in een jonge, levendige woonwijk. De school telt ruim 800 leerlingen, verdeeld over 32 klassen. Op school werkt een team van zo'n 60 professionals samen om goed onderwijs te verzorgen voor de kinderen die de school bezoeken. De populatie kinderen op school is een afspiegeling van de wijk; veel kinderen van hoog opgeleide ouders met een goed inkomen. Er zijn weinig tot geen allochtone kinderen op school.

De school stelt het kind in zijn totaliteit centraal. Door middel van adaptief onderwijs wil de school een sfeer van veiligheid creëren, waardoor de doorgaande ontwikkeling van de kinderen gewaarborgd wordt. Zowel het sociaal-emotionele als het didactische aspect wordt van groot belang geacht (Schoolgids, 2011). Zorg voor en begeleiding van kinderen die extra aandacht en hulp nodig hebben staat op school hoog in het vaandel. Met name op didactisch gebied is deze zorg goed georganiseerd. Er wordt gebruik gemaakt van een zeven fasen structuur. Dit is een procedure die gehanteerd wordt voor kinderen die op cognitief gebied uitvallen. De school heeft normen opgesteld die aangeven wanneer een kind in aanmerking komt voor RT. In groep 1/2 ligt de nadruk op de sociaal-emotionele ontwikkeling, in groep 3 op het aanvankelijk leesproces en vanaf groep 4 wordt er gemeten met de DLE (didactische leeftijdsequivalent).

Momenteel wordt er op sociaal-emotioneel gebied volop beleid geschreven. In het schooljaar 2008-2009 is er een nieuwe methode aangeschaft voor klassikale lessen op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook is er een digitaal leerlingvolgsysteem opgesteld, waarin de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, binnen een aantal deelgebieden, in kaart kan worden gebracht. Tevens waarborgt een zorgcoördinator de sociaal-emotionele leerlijn. Aan kinderen die moeite hebben met de interpersoonlijke vaardigheden of het omgaan met sterkere emoties wordt een sociale vaardigheidstraining aangeboden.

## 1.2 Verlegenheidsituatie

Op de school waar ik werk vinden we de zorg voor en begeleiding van kinderen met extra onderwijsbehoeften erg belangrijk. De kinderen moeten zich optimaal kunnen ontwikkelen en uit kunnen groeien tot zelfstandige en zelfverzekerde volwassenen. Ik ben echter van mening dat deze zorg en begeleiding zich nu nog teveel op het didactische vlak richt. De didactische zorgstructuur is duidelijk uitgewerkt en staat goed op papier. Alle leerkrachten weten welke stappen ze kunnen en moeten zetten op het moment dat ze didactische problemen signaleren bij een kind. Op sociaal-emotioneel gebied is deze zorgstructuur echter niet duidelijk genoeg omschreven. Per situatie wordt bekeken welke stappen er moeten worden gezet als een leerkracht te maken krijgt met grensoverschrijdend gedrag binnen zijn groep. In mijn ogen heeft het ontbreken van structuur en duidelijke afspraken tot gevolg dat gedragsproblemen steeds op een andere manier worden aangepakt en er geen lijn is binnen de school.

We krijgen binnen het regulier onderwijs, gezien de bezuinigingen en de wet passend onderwijs, steeds meer te maken met kinderen met speciale onderwijsbehoeften op gedragsmatig vlak. Op dit moment kunnen leerkrachten nog de hulp inroepen van een externe cc'er (collegiale consultant) of van de ambulante begeleider als er problemen zijn in de klas. De verwachting is echter dat deze expertise op den duur niet meer of in veel mindere mate ingezet kan worden. Door de plannen van het kabinet om vanaf 2013 de landelijke indicatiestelling en daarmee de leerlinggebonden financiering af te schaffen, verdwijnen de banen van een groot deel van de ambulante begeleiders. Om ervoor te zorgen dat leerkrachten toch de steun krijgen die ze soms zo hard nodig hebben, zal de expertise binnen de school gehaald moeten worden. Door een aantal leerkrachten de opleiding tot gedragspecialist te laten volgen, heeft de school al de eerste stappen gezet om expertise op het gebied van gedrag binnen de school te halen. Er is echter nog niet bekend hoe deze expertise straks ingezet gaat worden en hoe leerkrachten gebruik kunnen gaan maken van de hulp van de gedragspecialist.

Bovenstaande heeft mij ertoe gebracht om mijn meesterstuk te richten op de hiaten die er op mijn school nog zijn wat betreft de zorgstructuur op het gebied van gedrag en gedragsproblemen. Ik wil in kaart gaan brengen hoe de zorgstructuur op school er op dit moment uit ziet en waar de gedragspecialist binnen deze structuur geplaatst kan worden. Verder wil ik de taakomschrijving van de gedragspecialist duidelijk op papier krijgen, zodat collega's straks weten wanneer ze de hulp van de gedragspecialist in kunnen schakelen en wat ze van hem mogen verwachten.

Doel VAN het onderzoek:

Ik wil de zorgstructuur gericht op de gedragsmatige kant en de sociaal-emotionele ontwikkeling op school duidelijk in kaart brengen, zodat deze voor alle teamleden bekend is.

Doel IN het onderzoek:

Ik wil onderzoeken waar de gedragsspecialist voorkomt binnen de gedragsmatige zorgstructuur op school en wat zijn taken en methodieken zijn.

### **1.3 Onderzoeksvraag**

Vanuit de in de hierboven weergegeven verlegenheids situatie en corresponderende doelen VAN en IN het onderzoek kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Ik onderzoek waar de gedragsspecialist voorkomt binnen de gedragsmatige zorgstructuur op school en wat zijn taken en methodieken zijn, omdat er op dit moment geen lijn zit in hoe we met gedragsproblemen omgaan, teneinde te komen tot een taakomschrijving/methodiek voor een gedragsspecialist, zodat de zorgstructuur gericht op de gedragsmatige kant en de sociaal-emotionele ontwikkeling op school duidelijk is en de personeelsleden op de hoogte zijn van de te nemen stappen als ze te maken krijgen met gedragsproblemen in hun groep.

### **1.4 Deelvragen**

1. Hoe ziet de zorgstructuur op gedragsmatig en sociaal-emotioneel gebied er op dit moment uit op mijn school?
2. Welke behoeften heeft het team op school ten aanzien van het werk van een gedragsspecialist?
3. Wat voor methodieken en interventies zijn er voor een gedragsspecialist, die ingezet kunnen worden om collega's te ondersteunen en te coachen?
4. Welke taken hebben gedragsspecialisten op andere scholen, landelijk gezien?
5. Op welke plek binnen de zorgstructuur kan de gedragsspecialist geplaatst worden en wanneer kunnen collega's gebruik maken van zijn expertise?
6. Hoe kan het werk van de gedragsspecialist geïmplementeerd worden op school?



## **Hoofdstuk 2 Theoretisch kader**

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader beschreven waarbinnen het onderzoek plaats zal vinden. In de eerste paragraaf wordt aandacht besteed aan de zorgstructuur op scholen. Hierbij wordt ingegaan op de ontwikkelingen ten aanzien van de wet passend onderwijs. In paragraaf 2.2 wordt aandacht besteed aan grensoverschrijdend gedrag. Eerst wordt er een definitie van dit begrip gegeven, waarna er een aantal modellen wordt behandeld die ingaan op de verklaring van probleemgedrag. Hierna worden vormen van grensoverschrijdend gedrag op school besproken en wordt er afgesloten met een aantal methodieken om dit gedrag aan te pakken. In paragraaf 2.3 wordt er aandacht besteed aan verschillende coachingstechnieken die door een gedragspecialist ingezet kunnen worden. In paragraaf 2.4 wordt het inhoudelijk deel afgesloten met een schets van het competentieprofiel van de gedragspecialist. Het hoofdstuk zal worden afgesloten met een generale conclusie.

### **2.1 Zorgstructuur**

#### **2.1.1 Passend onderwijs**

Er is de laatste tijd veel te doen over passend onderwijs. Dit is echter geen nieuw verschijnsel. Al aan het begin van de jaren negentig heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) de eerste stappen gezet richting passend onderwijs. Dit begon in 1992 met Weer Samen Naar School (WSNS), vervolgens kregen de samenwerkingsverbanden VO/VSO vorm en in 2003 werd de leerlinggebonden financiering (LGF) ingevoerd. Al deze projecten waren er op gericht om het aantal verwijzingen naar het speciaal (basis)onderwijs terug te dringen en meer kinderen binnen het reguliere basisonderwijs te helpen (Greven & Timmerhuis, 2008).

Hoffmans (2010a) geeft de volgende definitie van passend onderwijs: "Passend onderwijs is een passend aanbod aan onderwijs en begeleiding, voorzieningen en structuren, zodat alle kinderen en jongeren tot 23 jaar zich optimaal ontwikkelen, een en ander onder gunstige condities en ingebed in een sluitende, functionele en effectieve samenwerking van besturen die zorgplicht hebben" (p. 5).

In november 2010 heeft de minister van OCW, Marja van Bijsterveldt, een brief gestuurd naar de Tweede Kamer waarin zij inging op de stand van zaken omtrent passend onderwijs en waarin zij het belang van de uitwerking van passend onderwijs benadrukte (OCW, 2010). Op 31 januari 2011 geeft de minister in een brief aan de Tweede Kamer aan, dat het huidige stelsel voor extra onderwijszorg

niet meer voldoet en vervangen dient te worden (OCW, 2011). Het nieuwe stelsel moet aan een aantal voorwaarden voldoen, te weten:

- “leerlingen krijgen zo goed mogelijk onderwijs
- ouders zijn betrokken bij hun kind op school
- docenten zijn goed toegerust
- scholen werken samen met jeugdzorg en gemeenten
- doelmatige investeringen” (p. 3).

Op donderdag 15 maart 2012 is de wet passend onderwijs uiteindelijk aangenomen door de Tweede Kamer. De belangrijkste uitkomsten van de wetsbehandeling en de moties en amendementen die zijn ingediend, hebben betrekking op de volgende punten: de positie van ouders, het leerlingenvervoer, de samenwerkingsverbanden, monitoring, verevening, de inspectie van onderwijs, jeugdzorg en passend onderwijs, middelen voor epilepsie, krimpregio's, leerlingondersteuning en onderwijstijd. Nu de wet passend onderwijs is aangenomen door de Tweede Kamer, moet het wetsvoorstel behandeld worden door de leden van de Eerste Kamer. Op 22 mei levert de commissie van OCW van de Eerste Kamer haar inbreng voor het wetsvoorstel passend onderwijs. De huidige economische crisis en de spaak gelopen onderhandelingen in het Catshuis kunnen zaken nog beïnvloeden. In hoeverre dit het geval zal zijn is nu nog niet bekend (<http://www.passendonderwijs.nl/nieuws/uitkomsten-debat-passend-onderwijs/>).

### **2.1.2 Zorgplicht**

Een van de ijkpunten binnen de nieuwe wet passend onderwijs, is de zorgplicht waaraan scholen vanaf augustus 2013 moeten voldoen. Zorgplicht wordt door de Stuurgroep Passend onderwijs (2011) als volgt omschreven: “Het geheel van maatregelen dat betrekking heeft op de onderwijszorg van zittende en nieuwe leerlingen (aanmelding, inschrijving en toelating) vat de wetgever samen in het begrip zorgplicht...Als een school geen passende onderwijsplek kan bieden, moet zij ervoor zorgen dat de leerling op een andere school kan worden geplaatst” (p. 3).

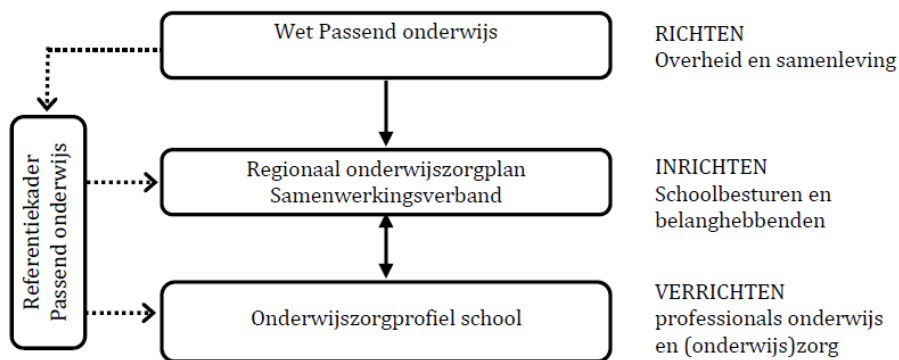
### **2.1.3 Samenwerkingsverbanden**

Om aan de zorgplicht te kunnen voldoen, moeten scholen voor regulier en speciaal onderwijs in een samenwerkingsverband met elkaar werken. Ze moeten er gezamenlijk voor zorgen dat er in de regio een dekkend aanbod van onderwijszorg is voor alle kinderen (Stuurgroep Passend onderwijs, 2011). In de brief van de minister van OCW aan de Tweede Kamer (2011) wordt gesproken over “samenwerkingsverbanden voor ‘lichte’ en ‘zware’ zorg” (p. 9). Er is geen onderscheid meer tussen lichte en zware zorg; de regionale samenwerkingsverbanden moeten er met elkaar voor zorgen dat

elk kind een passend onderwijsplek krijgt aangeboden. Voor ouders moet het makkelijker worden om een geschikte onderwijsplek dicht bij huis te vinden voor hun kind. “Om te voorkomen dat het samenwerkingsverband een nieuwe bureaucratische laag wordt, beperkt het kabinet de wettelijke taken van het samenwerkingsverband tot het maken van een aantal afspraken binnen het verband over de verdeling van middelen en de geboden zorg aan leerlingen” (OCW, 2011, p.10).

#### 2.1.4 Referentiekader passend onderwijs

De sectorraden voor PO, VO, AOC en MBO hebben het referentiekader passend onderwijs opgesteld (Stuurgroep passend onderwijs, 2011). Het referentiekader moet samenwerkingsverbanden en scholen houvast geven bij de invulling van het regionaal onderwijsondersteuningsplan en het schoolondersteuningsprofiel. Deze twee documenten zijn verplicht binnen het passend onderwijs. Hoffmans (2010b) beschrijft drie functies van het referentiekader. Ten eerste is er de communicatiefunctie. Er is behoefte aan gemeenschappelijke taal. Het referentiekader helpt de communicatie te structureren. Ten tweede heeft het referentiekader een ondersteuningsfunctie. Het ondersteunt scholen en samenwerkingsverbanden bij de inrichting van de zorgstructuur en passend onderwijs. Tot slot heeft het kader een referentiefunctie. Er staan afspraken en uitgangspunten in beschreven die kaderstellend zijn. In onderstaand figuur is weergegeven hoe het referentiekader helpt bij het opstellen van beide documenten.



Figuur 1. Schematische weergave van Referentiekader Passend onderwijs. Bron: Stuurgroep Passend onderwijs, 2011, p. 3

##### 2.1.4.1 Regionaal onderwijsondersteuningsplan

In het regionaal onderwijsondersteuningsplan moeten de samenwerkingsverbanden gemaakte afspraken vastleggen. Dit zijn afspraken “over de wijze waarop voor alle leerlingen een passende plek in het onderwijs kan worden gerealiseerd” (Stuurgroep Passend onderwijs, 2011, p.17). Het onderwijsondersteuningsplan omvat de schoolondersteuningsprofielen van alle individuele scholen die binnen het samenwerkingsverband vallen. Een belangrijk onderdeel van het

onderwijsondersteuningsplan is het vastgestelde (ambitieniveau) van basisondersteuning dat voor de scholen binnen het samenwerkingsverband geldt. De Stuurgroep Passend onderwijs (2011) omschrijft basisondersteuning als “het door het samenwerkingsverband afgesproken geheel van preventieve en licht curatieve interventies die binnen de onderwijszorgstructuur van de school planmatig en op een overeengekomen kwaliteitsniveau, eventueel in samenwerking met ketenpartners, worden uitgevoerd” (p.8).

#### **2.1.4.2 Schoolondersteuningsprofiel**

“In het schoolondersteuningsplan beschrijft een school haar mogelijkheden om leerlingen te ondersteunen die extra onderwijsbehoeften hebben” (PO-Raad, 2012, p. 4). Er worden gegevens verzameld die betrekking hebben op de mogelijkheden van de school. Te denken valt aan de deskundigheid van het team, de beschikbare voorzieningen en methodieken, de tijd en ruimte die er aanwezig is en de kwaliteit van de organisatie.

De ondersteuning die een school kan bieden wordt in twee niveaus beschreven: basisondersteuning en extra ondersteuning. Een school kan aan de hand van deze niveaus de eigen kwaliteiten en ambities in beeld brengen. Onder basisondersteuning vallen vier aspecten, te weten: basiskwaliteit, preventieve en licht curatieve interventies, onderwijsondersteuningstructuur en planmatig werken. Het niveau van basisondersteuning zal door het samenwerkingsverband voor alle scholen binnen het verband worden vastgesteld. Met de extra ondersteuning worden de mogelijkheden van een school bedoeld die verder gaan dan de basisondersteuning. De arrangementen, waarin de extra ondersteuning wordt georganiseerd, bestaan uit vijf aspecten:

- “de aanwezige deskundigheid binnen het team van leerkrachten
- de aandacht en tijd die het team kan vrijmaken voor een leerling
- de protocollen, aanpakken en methodieken en materialen die een school heeft
- de mogelijkheden van het schoolgebouw
- de samenwerkingsrelaties met onderwijs- en ketenpartners” (PO-Raad, 2012, p. 5).

Het schoolondersteuningsprofiel is in de eerste plaats bedoeld om aan te geven of een school kan voorzien in de behoeften van een leerling. Daarnaast heeft het ondersteuningsprofiel nog een aantal andere functies: het vormt de basis voor communicatie met ouders, het ondersteunt het professionaliseringsbeleid van de school en het wordt gebruikt binnen het samenwerkingsverband om het niveau van basisondersteuning te bepalen (PO-Raad, 2012).

### 2.1.5 Passende zorgstructuur

De wijze waarop een school haar zorgstructuur vorm geeft, hangt samen met de visie die een school heeft. Greven en Timmerhuis (2008) noemen twee benaderingen: het defectperspectief en het burgerschapsperspectief. “Het defectperspectief gaat ervan uit dat mensen met een beperking patiënt zijn en verzorging nodig hebben in een gespecialiseerde instelling. Uitgangspunt van het burgerschapsperspectief is dat mensen met een beperking in de eerste plaats gelijkwaardige burgers in de samenleving zijn” (p. 14). De belangrijkste verschillen zijn in onderstaand figuur weergegeven.

	Defectperspectief	Burgerschapsperspectief
Mensvisie	Mens met stabiele beperkingen	Mens met rechten en plichten
Maatschappelijke positie	Patiënt	Volwaardig burger
Begeleidingsstrategie	Verzorgen	Ondersteunen
Locatie	Apart instituut/segregatie	Reguliere voorziening/integratie

*Figuur 2. Verschillen tussen het defectperspectief en het burgerschapsperspectief. Bron: Greven & Timmerhuis, 2008, p. 14.*

Greven & Timmerhuis (2008) hebben het over vier schoolprofielen voor passend onderwijs, die aan kunnen sluiten bij de visie die een school heeft: de netwerkschool, de smalle zorgschool, de brede zorgschool of de inclusieve school. De netwerkschool lijkt op de situatie van reguliere scholen, zoals die eruit zag voordat de leerlinggebonden financiering beschikbaar kwam. De smalle zorgschool kiest ervoor om onderwijs aan te bieden aan een bepaalde categorie kinderen met een speciale onderwijsbehoefte. De school vangt ongeveer 1/3 deel van de geïndiceerde kinderen op. De brede zorgschool vangt meerdere categorieën kinderen met speciale onderwijsbehoeften op. De inclusieve school laat (bijna) alle kinderen met speciale onderwijsbehoeften toe. Greven & Timmerhuis (2008) geven verder aan dat er bij elk profiel een eigen interne en externe zorgstructuur past. De netwerkschool en smalle zorgschool vragen voornamelijk om voorzieningen voor speciale onderwijszorg. De brede zorgschool en de inclusieve school halen de zorg naar het regulier onderwijs via bijvoorbeeld ambulante begeleiding. Voor alle vier de schoolprofielen is het van belang om de expertise, die nodig is om kinderen met speciale onderwijsbehoeften te begeleiden, te waarborgen en waar nodig uit te breiden en te ontwikkelen.

## 2.2 Grensoverschrijdend gedrag

### 2.2.1 Wat verstaan we onder grensoverschrijdend gedrag?

Binnen de literatuur komen we de term grensoverschrijdend gedrag niet overal tegen. Er worden

verschillende termen genoemd, die verwijzen naar ongeveer hetzelfde gedrag. Van Lieshout (2009) heeft het over Oppositional Defiant Disorder (ODD) en Conduct Disorder (CD), die vallen onder de bredere categorie van agressieve, disruptieve gedragsstoornissen. Ze spreekt bij deze stoornissen van een probleemgebied waarbij andere mensen worden benadeeld en normen en waarden worden overtreden. Van der Ploeg (2005) heeft het over probleemgedrag. Hij geeft de volgende formulering: "We spreken van probleemgedrag als ouders, leerkrachten en andere personen dit gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels en/of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on)gezondheid" (p. 27). Jeninga (2008) geeft in zijn boek de veelheid van termen en begrippen aan die betrekking hebben op problematisch gedrag bij kinderen en jongeren. Hij stelt dat de term die gebruikt wordt vaak samenhangt met de wetenschappelijke achtergrond van de auteur. Zelf hanteert hij het begrip gedragsproblemen, hij gaat in op de problemen die beïnvloedbaar zijn binnen de schoolsituatie. Taghon (2008) richt zich op agressief gedrag. Hij geeft de volgende werkdefinitie: "Onder agressie verstaan we iedere vorm van dreigend en/of destructief gedrag die gericht is op het teweegbrengen van schade (psychisch, fysisch, materieel) aan een andere persoon" (p. 17).

Het mag duidelijk zijn dat er binnen de literatuur een veelheid aan termen wordt gebruikt als men het heeft over probleemgedrag. Binnen dit onderzoek wordt de term grensoverschrijdend gedrag gehanteerd. Hiermee wordt agressief, naar buiten gericht probleemgedrag bedoeld. Een duidelijke grens kan niet worden aangegeven, omdat deze subjectief is. "Ouders, leerkrachten en andere opvoeders bepalen vanuit de voor hen geldende normen wanneer er sprake is van probleemgedrag. Probleemgedrag is een subjectief en normatief begrip" (Jeninga, 2008, p. 17).

### **2.2.2. Ontstaan van probleemgedrag**

Er zijn in de loop van de tijd veel pogingen gedaan om probleemgedrag te verklaren en achter de oorzaken van het gedrag te komen. Hieronder zal een aantal benaderingen kort worden toegelicht.

Jeninga (2008) beschrijft het psycho-dynamische model dat gebaseerd is op de psychoanalyse van Sigmund Freud (1856-1939). Binnen de psychoanalyse wordt de persoonlijkheid als een psychisch model gezien dat bestaat uit het Ego, het Super-Ego en het Id. Het Id is het onderbewuste, dit zijn de driften die een mens heeft. Het Super-Ego wordt omschreven als het geweten, het is het deel dat zich bezig houdt met de normen en waarden. Het Ego representeert het verstand; het moet het Id en Super-Ego in balans houden. Van der Ploeg (2005) geeft verder aan dat er in de psycho-dynamische stroming veel aandacht wordt besteed aan de interne psychische processen, die zich afspelen in het

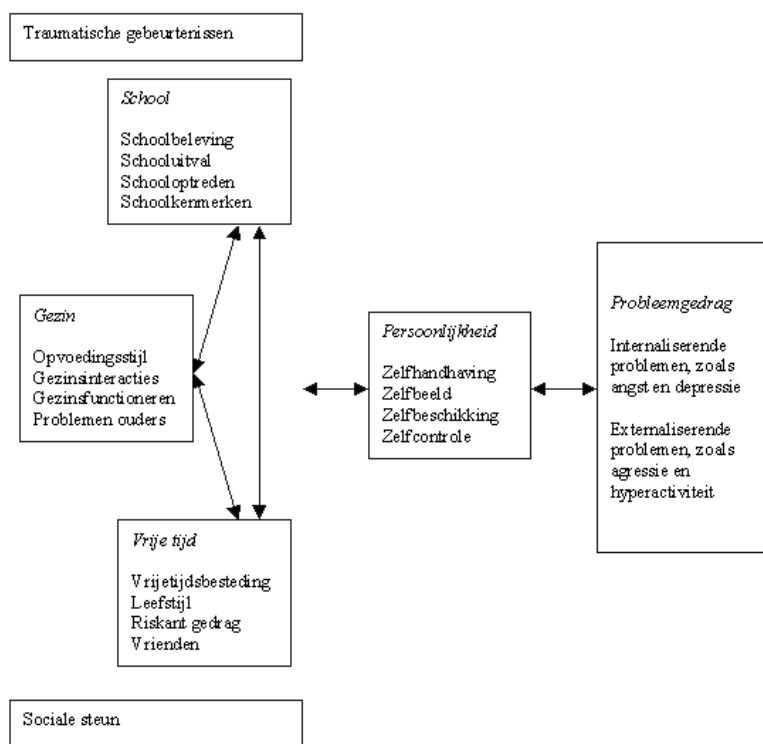
bewustzijn, maar vooral in het onderbewustzijn. Als het Ego de intrapsychische processen niet ongestoord kan laten verlopen, kan dit leiden tot probleemgedrag dat een weerspiegeling is van de interne psychische problemen. Bij de behandeling van probleemgedrag richt de psycho-dynamische stroming zich op het aanpakken van onderliggende interne psychische conflicten.

Van der Ploeg (2005) beschrijft het gedragsmodel, waarbinnen men ervan uitgaat dat alle gedrag aangeleerd is en dat (probleem)gedrag dus ook weer afgeleerd kan worden. Het gedragsmodel vindt zijn oorsprong binnen de klassieke conditionering van Pavlov (1849-1936) en de operante conditionering van Skinner. Binnen de gedrag- of leertheorieën gaat men ervan uit dat gedrag blijft voortbestaan zolang dit gedrag door de omgeving wordt bevestigd.

Jeninga (2008) geeft aan dat men er bij de interactionele benadering van uitgaat dat de interactie tussen het kind en de belangrijke opvoeders een cruciale rol speelt. Een individu wordt tijdens zijn levensfasen voor een aantal ontwikkelingsopgaven gesteld. Als deze niet goed uitgevoerd kunnen worden, kunnen er op termijn problemen ontstaan. Een eerste, fundamentele ontwikkelingsopgave is het opbouwen van een veilige gehechtheidrelatie met voor het kind belangrijke opvoeders. Het niet juist uitvoeren van deze opgave heeft een negatieve invloed op de verdere ontwikkeling van een kind. "Onveilige hechting is een belangrijke risicofactor bij het ontstaan van forse gedragsproblemen op latere leeftijd" (p. 32). Jeninga (2008) geeft daarnaast aan dat een kind, naast de veilige gehechtheid, ook andere ontwikkelingsopgaven moet volbrengen, waaronder het ontwikkelen van autonomie, het effectief omgaan met leeftijdsgenoten en het vormen van een eigen identiteit. Bij alle ontwikkelingsopgaven is een goede interactie met de voor het kind belangrijke opvoeders van belang, om een opgave op de juiste manier te volbrengen. "Het slagen in het oplossen van ontwikkelingsopgaven leidt uiteindelijk tot een harmonische persoonlijkheidsontwikkeling" ( p. 34).

Van der Ploeg (2005) geeft aan dat binnen het cognitieve model de aandacht uitgaat naar de cognitieve verwerkingsprocessen. Er wordt gewerkt met de formule SOR (stimulus-organisme-respons). Het verschillend reageren van mensen op dezelfde prikkel, moet worden gezocht in de manier waarop de prikkel wordt verwerkt. Het cognitieve verwerkingsproces wordt gestuurd door een mix van prikkelgestuurde en cognitiegestuurde verwerkingsprocessen. Volgens hem spelen daarbij de volgende elementen een belangrijke rol: verwachtingen, coderingen, plannen en doelen, waarden, competenties en attributies. "Het belang van het cognitieve model schuilt onder meer in het kunnen verwijzen naar cognitieve stoornissen bij het verklaren van verschillende probleemgedragingen" (p. 71).

Over het meervoudig risicomodel zegt Van der Ploeg (2005) het volgende: “Het meervoudig risicomodel gaat ervan uit dat het risico op probleemgedrag meer is te voorspellen wanneer de relatie c.q. interactie tussen beide clusters van risicovolle situaties en van risicoverhogende persoonlijkheidsfactoren in ogenschouw wordt genomen” (p. 76). Verder maakt hij een onderscheid tussen risicovolle situaties en risicoverhogende persoonlijkheidskenmerken. Onder risicovolle situaties vallen drie omgevingscategorieën: het gezin, de school en vrije tijd. Binnen elke categorie worden vier clusters onderscheiden. De clusters hebben een positieve en een negatieve pool die respectievelijk beschermend en belemmerend kunnen werken. Naast de omgevingscategorieën moet er rekening worden gehouden met traumatische gebeurtenissen en sociale steun. Onder persoonlijkheidskenmerken vallen vier aspecten: zelfhandhaving, het zelfbeeld, zelfbeschikking en zelfcontrole. “De kans op probleemgedrag neemt aanzienlijk toe wanneer elk van de vier genoemde zelf-concepten als risicoverhogend moet worden beschouwd” (Van der Ploeg, 2005, p. 78). Bovenstaande is weergegeven in onderstaand figuur.



Figuur 3. Meervoudig risicomodel. Bron: Van der Ploeg, 2007, p. 80.

### 2.2.3 Grensoverschrijdend gedrag op school

Als we het hebben over grensoverschrijdend of externaliserend, agressief gedrag onderscheidt Dodge (1991) twee soorten: proactieve agressie en reactieve agressie. Bij proactieve agressie is er sprake van het bewust inzetten van agressie om een doel te bereiken. Er wordt koelbloedig gehandeld. Reactieve agressie komt voort uit frustratie als er een grens wordt overschreden.



Taghon (2008) gebruikt de termen frustratie-agressie en instrumentele agressie. Bij de frustratie-agressie bestaat er een verband tussen frustraties en agressieve handelingen. Die frustraties ontstaan op het moment dat er een grens bij het kind wordt overschreden. De frustraties die opbouwen kunnen ontladen in agressie. Bij instrumentele agressie is er sprake van het weloverwogen inzetten van agressie om anderen te manipuleren en te bedreigen. Instrumentele agressie is doelgericht en vertrekt niet uit de eigen emotie van een persoon. Van Lieshout (2009) voegt nog de termen openlijk (overt) antisociaal gedrag en heimelijk (covert) antisociaal gedrag toe. Bij openlijk antisociaal gedrag is er sprake van tiranniseren, pesten en vechten. Bij heimelijk antisociaal gedrag is er sprake van stelen, liegen en bedriegen. Zij geeft aan dat je in de schoolsituatie belangrijke verschillen ten aanzien van agressie tegen kunt komen tussen jongens en meisjes. Het zijn vaak de meisjes die heimelijke agressie vertonen. Hun vermogen om zich in te leven in een ander, maakt dat ze een ander kunnen bespelen en kunnen manipuleren. Jongens vertonen meer openlijke agressie, ze zijn van nature daadkrachtiger en impulsiever.

#### **2.2.4 Aanpak van grensoverschrijdend gedrag**

In paragraaf 2.2.2 zijn diverse modellen beschreven om naar probleemgedrag te kijken en het gedrag te verklaren. Binnen deze modellen worden verschillende methodieken gehanteerd om probleemgedrag aan te pakken.

Het gedragsmodel is gebaseerd op de behavioristische visie en gaat ervan uit dat alle gedrag aangeleerd is en dus ook weer afgeleerd kan worden (Van der Ploeg, 2005). Jeninga (2008) beschrijft drie begrippen die aangeven hoe gedrag aan- en afgeleerd wordt: versterken, uitdoven en straffen. Een *versterker* wordt gebruikt om gewenst gedrag te vermeerderen. Er kan gebruik worden gemaakt van een continue versterking of een onderbroken versterking. Een continue versterking is vooral belangrijk bij het aanleren van nieuw gedrag. De beloning volgt iedere keer direct op het gewenste gedrag. Bij een onderbroken versterking wordt het gewenste gedrag soms beloond. Gewenst gedrag wordt met name in stand gehouden door de verwachting van het kind dat het beloond zal worden. Er worden verschillende soorten versterkers onderscheiden: sociale versterkers (complimenteren), ruilversterkers (beloningskaart), activiteitenversterkers (prettige activiteit als beloning) en materiële versterkers (sticker). Bij *uitdoving* wordt ongewenst gedrag verminderd, doordat het zoveel mogelijk genegeerd wordt. In eerste instantie zal het probleemgedrag toenemen, omdat de leerling niet gewend is dat hij genegeerd wordt. Als het negeren volgehouden wordt, zal het probleemgedrag verminderen. Tot slot kan ongewenst gedrag afgeleerd worden door te *straffen*. De eerste manier van straffen is het wegnemen van de plezierige gevolgen van het ongewenste gedrag. Dit kan door het toepassen van een boetesysteem of het geven van een time-out. Er kan ook een vervelend

gevolg worden toegediend op het ongewenste gedrag. Er worden vier vormen onderscheiden: materiële straf (afstaan van iets fijns), sociale straf (boze opmerking van de leerkracht), activiteitenstraf (doen van een vervelende taak) en fysieke straf (een tik). “Combineer een aanpak waarbij straf wordt ingezet als strategie altijd met het geven van positieve versterkers voor gewenst gedrag” (Jeninga, 2008, p. 114).

Jeninga (2008) geeft aan dat men binnen de interactionele benadering de sociaal-emotionele ontwikkeling als een reeks ontwikkelingsopgaven ziet die opgelost moeten worden. “De interactionele benadering verklaart probleemgedrag vanuit een discrepantie tussen de eisen die aan de leerling gesteld worden en de capaciteit van de leerling om aan deze eisen tegemoet te komen” (p. 132). Als kinderen voor het eerst op een basisschool komen, hebben zij al een reeks ontwikkelingsopgaven achter de rug, op school komen daar nieuwe opgaven en eisen bij. Probleemgedrag wordt gezien als een vraag om hulp aan de leerkracht, omdat ze niet in staat zijn om de ontwikkelingsopgaven zelfstandig op te lossen. Jeninga (2008) geeft daarnaast aan dat het van belang is dat een leerkracht goede sociaal-emotionele ondersteuning biedt, waardoor het zelfbeeld van het kind positief ontwikkelt en de sociale competenties vergroot worden. Het is voor een leerkracht belangrijk om sensitief te zijn voor de signalen van de kinderen en responsief te reageren. Het is van belang dat een leerkracht zich verdiept in de kinderen en weet wat er bij hen leeft, alleen dan is het mogelijk om sensitief te zijn en adequaat te reageren.

Jeninga (2008) geeft een omschrijving van de rationeel-emotieve therapie (RET), die binnen het cognitieve model wordt beschreven als benadering voor gedragsproblemen. Er wordt binnen deze psychotherapie aandacht besteed aan het herstructureren van het denken. Volgens de RET ontstaan problemen niet door gebeurtenissen, maar door de manier waarop mensen cognitief met deze gebeurtenissen omgaan. Deley (2004) geeft aan dat de RET uitgaat van de vier G's: gebeurtenis, gedachte, gevoel en gedrag. Door constructief te denken over een bepaalde gebeurtenis, kunnen gevoelens veranderd worden en daarmee het gedrag. Jeninga (2008) stelt dat de RET efficiënt ingezet kan worden bij kinderen die agressief gedrag vertonen, cognitieve processen spelen een belangrijke rol bij dit gedrag. “Het analyseren van irrationele cognities moet ertoe leiden deze te vervangen door effectieve rationale gedachten, waaruit gevoelens en gedrag volgen die ingaan tegen de oude gedachte” (p. 148).

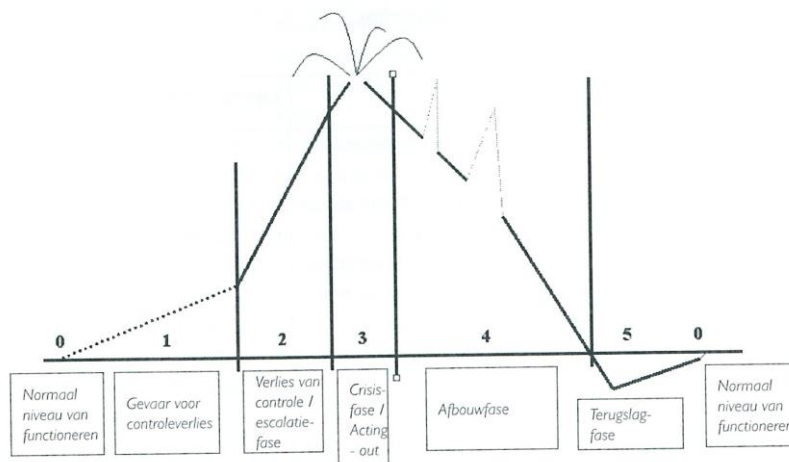
De Jong & Kim Berg (2004) beschrijven de oplossingsgerichte benadering waarin de focus is verlegd van een probleemgerichte aanpak naar een oplossingsgerichte aanpak. Grondleggers zijn Steve de Shazer, Insoo Kim Berg en hun collega's van het Brief Family Therapy Center in Milwaukee. De

oplossingsgerichte benadering is toekomstgeoriënteerd, er worden heldere doelen geformuleerd en er wordt gezocht naar uitzonderingen. Cauffman & Van Dijk (2010) hebben een drietal basisregels opgesteld die aansluiten bij het oplossingsgerichte gedachtegoed:

- “Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
- Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.
- Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders” (p. 33).

Cauffman & Van Dijk (2010) zien de interactie tussen een leerkracht en zijn leerlingen als een dans. Er wordt gestreefd naar een zo harmonieus mogelijke manier van bewegen. Er zijn zeven basisstappen geformuleerd die ertoe bijdragen om samen tot een oplossing te komen. Dit wordt de ‘zevenstappendans’ genoemd. Jeninga (2008) geeft aan dat het bij de begeleiding van kinderen zeer belangrijk is om doelen te stellen. Deze doelen zijn echter vaak gericht op de problemen, waardoor de aandacht daarop gericht blijft. De aandacht moet daarentegen gevestigd worden op succeservaringen in de toekomst en het nemen van kleine stappen.

Taghon (2008) beschrijft het crisisonwikkelingsmodel dat het verloop van een crisis in kaart brengt. Als een leerkracht zich bewust is van de fase waarin een crisis zich bevindt, kan hij zijn gedrag, stijl en interventie daarop aanpassen om zo escalatie te voorkomen. Het model bevat zes fases: normaal functioneren, gevaar voor controleverlies, escalatiefase, acting-out fase, afbouwfase en dip-fase. Taghon (2008) geeft aan dat het met name tijdens het gevaar voor controleverlies en de escalatiefase belangrijk is dat de leerkracht oog heeft voor (non-verbale) signalen van de leerlingen. Met de juiste interventies is een acting-out fase nog te voorkomen. Het crisisonwikkelingsmodel is hieronder schematisch weergegeven.



Figuur 4. Crisisonwikkelingsmodel. Bron: Taghon, 2008, p. 45

### 2.3. Coachingstechnieken

Als gedragsspecialist treed je binnen de school op als coach voor collega's die te maken krijgen met grensoverschrijdend gedrag binnen hun groep. Dit hangt samen met één van de zeven competenties die zijn beschreven in het generiek competentieprofiel, namelijk het samenwerken met collega's (WOSO, 2004). Van de Vorst (2011) beschrijft coachen als een term die in veel verschillende levensgebieden voorkomt. Het wordt vaak verward met andere begeleidingsvormen als therapie, counseling en supervisie. Ze geeft de volgende definitie van coachen: "Het in de rol van coach vanuit een gelijkwaardige coachingsrelatie persoonlijk begeleiden van een individu (coachee) met behulp van coachingstechnieken om hem op eigen kracht zelfgekozen doelen te laten bereiken op het gebied van werk en leven. De nadruk ligt hierbij op het vergroten van de zelfsturing en effectiviteit van de coachee" (p. 30).

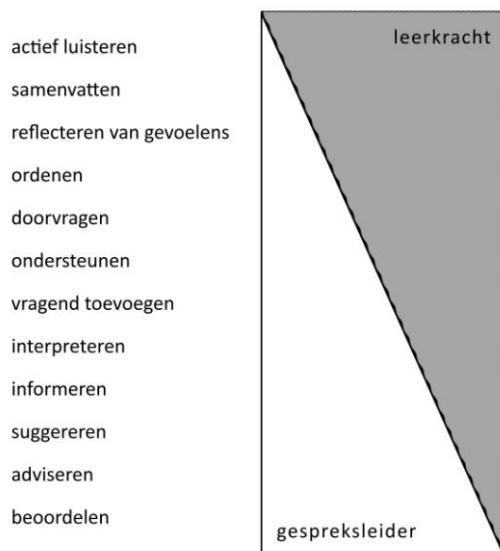
Binnen dit onderzoek houdt coachen in dat de gedragsspecialist de leerkracht bewust maakt van zijn eigen gedrag en de nadruk legt op het aanleren van nieuwe competenties en vaardigheden. De voorkeur gaat uit naar de oplossingsgerichte manier van werken. Hierbij wordt uitgegaan van de krachtbronnen van de leerkracht, in kleine stappen wordt er gewerkt aan gestelde doelen. Uit eigen ervaring is gebleken dat deze methode effectief werkt en leidt tot successen.

De oplossingsgerichte denkwijze biedt de gedragsspecialist handreikingen om met collega's in gesprek te gaan en ze te ondersteunen bij het zoeken naar oplossingen. Het is belangrijk dat men zich bewust is van de werkrelatie die er bestaat tussen de gespreksleider (gedragsspecialist) en de leerkracht. Cauffman & Van Dijk (2010) beschrijven vier types werkrelaties. Allereerst is er de *vrijblijvende* werkrelatie, er is dan geen sprake van een concrete hulpvraag. Bij de *zoekende* werkrelatie is er een onwerkbaar hulpvraag. Als derde is er de *consulterende* werkrelatie. In dat geval is er een werkbaar hulpvraag, maar is de betrokken leerkracht niet in staat om eigen krachtbronnen in te zetten. Tot slot wordt de *co-expert* werkrelatie beschreven, waarbij er een werkbaar hulpvraag is en de eigen krachtbronnen aangeboord kunnen worden. Het is van belang zich bewust te zijn van de werkrelatie die bestaat, zodat er passende interventies ingezet kunnen worden. Daarnaast is het belangrijk dat men zich bewust is van het mandaat dat men heeft. Cauffman & Van Dijk (2010) geven de volgende definitie van mandaat: "Een mandaat is een volmacht om een functie te kunnen uitoefenen" (p.120). Als professional in het onderwijs heb je nooit één mandaat, je bent tegelijkertijd leider, manager en coach. Deze mandaten overlappen elkaar en kunnen niet los van elkaar gezien worden. Als een gedragsspecialist beseft vanuit welk mandaat hij het beste kan werken in een

bepaalde situatie en snel kan schakelen tussen de mandaten, dan gaat hij effectiever te werk (Cauffman & Van Dijk, 2010).

Veel professionals passen een systematiek toe tijdens het voeren van gesprekken, de zogeheten LSD-techniek: Luisteren, Samenvatten, Doorvragen. Reekers & Spijkerman (2010) geven aan dat een gesprek effectiever en doelgerichter kan verlopen als er goed geluisterd wordt. Tijdens een gesprek is het van belang dat de luisteraar openstaat voor alle signalen die hij van de spreker ontvangt en zijn handelen hierop afstemt. Het moet voor de spreker merkbaar zijn dat er goed geluisterd wordt. Ze geven aan dat dit non-verbaal kan, door een lichaamshouding, gebaren en mimiek. Door te knikken en te hummen tijdens het gesprek geeft de luisteraar aan dat hij actief betrokken is. Ook verbaal kan de betrokkenheid getoond worden, door vragend aan te sluiten op het verhaal van de spreker en het vertelde samen te vatten. Met samenvatten controleert de luisteraar tevens of hij het vertelde goed begrepen heeft.

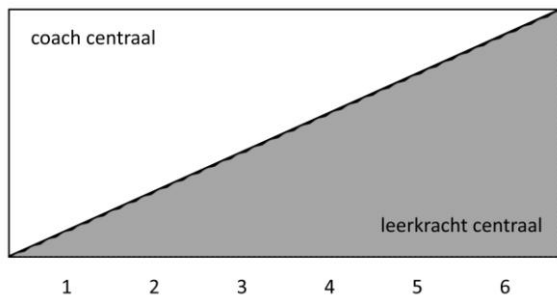
Als een gedragspecialist in gesprek gaat met een leerkracht, kunnen er verschillende interventies worden ingezet om het gesprek te sturen. Bokhorst (2004) heeft deze interventies schematisch weergegeven, waarbij te zien is wie er in het gesprek de meeste invloed heeft. Als de gespreksleider, de gedragspecialist in dit geval, een minder sturende rol aanneemt, biedt hij de leerkracht meer ruimte om te reflecteren en activeert hij de inbreng van de leerkracht. In onderstaand figuur zijn de gespreksinterventies schematisch weergegeven.



*Figuur 5. Gespreksinterventies. Naar: Bokhorst, 2004, p. 138*

Bokhorst (2004) beschrijft coachen als een 'putting-out activiteit'; de coach stelt vragen en probeert daarmee de leerkracht zelf met ideeën te laten komen. Hij heeft in een continuüm van begeleiding

weergegeven wanneer de coach centraal staat en wanneer de leerkracht centraal staat. Dit is in onderstaand figuur weergegeven.



Figuur 6. Coachingscontinuüm. Naar: Bokhorst, 2004, p. 141

De nummers onder het schema staan voor de volgende vormen van begeleiding:

1. Overnemen: De coach geeft aan wat de leerkracht moet doen en wanneer hij dat moet doen.
2. Adviseren: De coach geeft aanbevelingen wat de leerkracht zou kunnen doen.
3. Aanvullen: De coach luistert naar de oplossingen die de leerkracht aandraagt en geeft nog wat extra ideeën.
4. Verhelderen: De coach bespreekt veronderstellingen om de leerkracht meer inzicht te laten krijgen.
5. Spiegelen: De coach koppelt ideeën terug om het bewustzijn van de leerkracht te vergroten.
6. Beschikbaar zijn: De coach stelt zich beschikbaar voor de leerkracht, indien er behoefte aan is.

Bokhorst (2004) geeft aan dat het afhankelijk is van de situatie welke begeleidingsvorm er moet worden gekozen. Er zal vooral gebruik worden gemaakt van verhelderen en spiegelen, bij deze vormen wordt de leerkracht aangezet tot reflecteren.

Whitmore (2010) vindt het geven van feedback bij het coachen van collega's van groot belang. Door feedback kunnen mensen leren en hun functioneren verbeteren. Feedback moet betrekking hebben op de resultaten, maar zeker ook op het proces. Koopmans (2011) beschrijft richtlijnen voor het geven van effectieve feedback. De feedback moet betrekking hebben op specifiek en concreet waargenomen gedrag en niet gericht zijn op de persoon. Men moet niet interpreteren of oordelen over het gedrag, maar beschrijven wat men gezien heeft. De ontvanger moet in staat worden gesteld om te reageren op de feedback en er iets mee te doen. Er moeten geen adviezen worden gegeven. Degene die feedback geeft moet in de ik-vorm spreken en aangeven welk effect het gedrag van de ander op hem had. Door in de ik-vorm te spreken, voorkom je dat de feedback beschuldigend of veroordelend overkomt. Wederzijds respect en eerlijkheid zijn van belang, evenals het goed luisteren naar elkaar.

## 2.4 Competentieprofiel gedragsspecialist

Het Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO) heeft, in samenwerking met de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL), het generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg opgesteld. Dit profiel moet richting geven aan de individuele ontwikkeling van de leraar en de ontwikkeling van de professionaliteit van het team als geheel. Het fungeert als referentiekader voor de uitwerking van afzonderlijke profielen. Het WOSO (2004) geeft de volgende definitie van lerarencompetenties: “Lerarencompetenties zijn een geïntegreerd geheel van gedragsrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en -opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten” (p.19). Het competentieprofiel bestaat uit zeven competenties en twee verdieppingsdimensies. Dit is in onderstaand figuur in een matrix weergegeven.

### Dimensie A: professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten:

- normatieve professionaliteit: afstemmen op de meergelaagdheid in de hulpvraag van de leerlingen.
- authentiek functioneren: zichzelf kunnen hanteren in werksituaties, afstemmen op de meergelaagdheid in het eigen functioneren.

Contexten van het handelen	Competent in het werken met de leerlingen	Competent in samenwerken met collega's	Competent in samenwerken met de omgeving	Competent in reflectie en ontwikkeling
Beroepsrollen				
<b>Interpersoonlijk competent</b>	Competentie 1			
<b>(Ortho)pedagogisch competent</b>	Competentie 2	Competentie 5	Competentie 6	Competentie 7
<b>(Ortho)didactisch competent</b>	Competentie 3			
<b>Organisatorisch competent</b>	Competentie 4			

### Dimensie B: diepgang in kennistoepassing en -ontwikkeling:

- toepassing van (praktische, methodische, theoretische) kennis m.b.t. leerling, leren en vak.
- bekwaamheid in het hanteren van de cyclus van professioneel handelen: diagnosticerend onderwijzen, handelingsgerichte diagnostiek.

Figuur 7. Competentiematrix en verdieppingsdimensies. Bron: WOSO, 2004, p. 23

De eerste twee competenties, interpersoonlijk competent en (ortho)pedagogisch competent, worden gezien als de belangrijkste competenties. Ze bevatten de kern van wat er verwacht wordt van een leerkracht die omgaat met kinderen met gedragsproblemen en zijn een voorwaarde voor goed functioneren. De gedragspecialist moet in staat zijn om te communiceren en contact te maken met het kind. Er moet sprake zijn van een goede verstandhouding, zodat er een juiste sociale structuur ontstaat. Als er aan deze voorwaarde wordt voldaan, kan de gedragspecialist zorgen voor een goed pedagogisch klimaat. Hiermee wordt een uitdagende leef- en leeromgeving bedoeld, die de groep kinderen een passende verhouding biedt tussen veiligheid en uitdaging, waarbij aandacht is voor de basisbehoeften relatie, autonomie en competentie (WOSO, 2004). Naast de eerste twee competenties, die de nadruk leggen op het werken met kinderen, is het voor een gedragspecialist van belang dat hij competent is in het samenwerken met collega's (competentie 5). Dit houdt in dat de gedragspecialist in staat is om een positieve bijdrage te leveren aan het pedagogisch en didactisch klimaat op school en de onderlinge samenwerking bevordert. Hij moet een collegiale houding hebben en de kennis en vaardigheden bezitten om collega's te ondersteunen en te coachen.

Naast de zeven competenties zijn er twee verdiepingsdimensies opgesteld, die met name voor leerkrachten die omgaan met kinderen met gedragsproblemen van belang zijn. Ze geven uitdrukking aan de diepgang in het functioneren van de gedragspecialist. De verdiepingsdimensies zijn gericht op het professioneel handelen van de gedragspecialist als hij werkt met de kinderen en de diepgang in kennistoepassing die hij inzet tijdens het werken met kinderen en het coachen van collega's.

## **2.5 Generale conclusie**

Gezien de ontwikkelingen ten aanzien van passend onderwijs is het aannemelijk dat er steeds meer kinderen met gedragsproblemen binnen het regulier basisonderwijs blijven. Scholen moeten gaan voldoen aan de zorgplicht en voor elk kind een passend onderwijsondersteuningsaanbod vinden. Ze zullen hun zorgstructuur goed vorm moeten geven, om zo alle kinderen te kunnen bieden wat ze nodig hebben. Het passend onderwijs heeft naar verwachting tot gevolg dat leerkrachten vaker te maken zullen krijgen met gedragsproblemen binnen hun klas. Dit kan zich uiten in externaliserend, agressief gedrag. Dit probleemgedrag kan vanuit verschillende invalshoeken bekeken en verklaard worden. De manier waarop er naar het gedrag wordt gekeken, biedt ook handreikingen voor de aanpak van het (probleem)gedrag. Een gedragspecialist kan op school ingeschakeld worden om collega's te ondersteunen en met kinderen te werken. Essentieel om deze taken uit te voeren is het hebben van inzicht in gedragsproblematiek, de kennis van methodieken om probleemgedrag aan te pakken en het beheersen van verscheidene technieken om collega's te coachen. De



gedragsspecialist moet verschillende competenties bezitten om zijn taken goed uit te kunnen voeren. Deze zijn terug te vinden in het competentieprofiel. Met name de interpersoonlijke competent, de (ortho)pedagogische competent en de competentie samenwerken met collega's zijn voor een gedragsspecialist belangrijk. Daarnaast spelen de twee verdiepingdimensies een grote rol, die diepgang geven aan het functioneren van de gedragsspecialist.

## Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

### 3.1 Verantwoording onderzoeksmethodologie

Om het onderzoek te kunnen doorlopen moet ik eerst in kaart brengen hoe de zorgstructuur op gedragsmatig en sociaal-emotioneel gebied er op dit moment uitziet op mijn school. Pas als dat bekend is kan ik bepalen waar de gedragspecialist geplaatst kan worden binnen die structuur en wat zijn taken worden. Ik ga documenten die op school aanwezig zijn en die betrekking hebben op de sociaal-emotionele zorgstructuur raadplegen. Vervolgens stel ik vragen op die ik wil voorleggen aan de orthopedagoog en de zorgcoördinator tijdens een interview. Zij houden zich op dit moment bezig met de zorgstructuur en zullen mij meer kunnen vertellen over de huidige situatie en de visie die hierachter zit. Door het gebruik van beide methodologieën kan ik duidelijk in kaart brengen hoe de zorgstructuur er op dit moment uitziet op school.

Als de huidige situatie bekend is, is het belangrijk te weten wat de behoeften zijn van het team ten aanzien van het werk van de gedragspecialist. Door middel van een vragenlijst, die zowel gesloten als open vragen bevat, worden deze behoeften in kaart gebracht. De gegevens uit de vragenlijst worden geanalyseerd en gebruikt om de taakomschrijving van de gedragspecialist concreet weer te geven en aan te laten sluiten bij de wensen en behoeften van het team.

Door middel van een literatuurstudie wil ik achterhalen welke interventies een gedragspecialist voor handen heeft om collega's te coachen en te ondersteunen als zij te maken krijgen met gedragsproblemen. Hierbij richt ik me voornamelijk op interventies die in de klas ingezet kunnen worden als er sprake is van grensoverschrijdend gedrag en op verschillende coachingstechnieken die een gedragspecialist kan gebruiken.

Er zijn al veel scholen die een gedragspecialist in dienst hebben en een taakomschrijving voor deze persoon hebben gemaakt. Door middel van het raadplegen van de website van de Landelijke Beroepsgroep voor Gedragspecialisten wil ik in kaart brengen welke taken gedragspecialisten op andere scholen hebben en op welke manier zij binnen de zorgstructuur van de school geplaatst zijn. Ik wil ook in contact komen met één of meerdere scholen die een gedragspecialist in dienst hebben. Door een bezoek te brengen aan deze scholen krijg ik een beter beeld van het werk van een gedragspecialist in de praktijk.

Voordat de gedragspecialist aan de slag kan gaan, is het belangrijk dat duidelijk is waar hij binnen de zorgstructuur op sociaal-emotioneel gebied geplaatst zal worden en wanneer collega's hem in kunnen schakelen. In een overleg met alle betrokkenen (directeur, orthopedagoog en zorgcoördinator) wil ik afspraken maken over de taken van de gedragspecialist bij ons op school. Tijdens dit overleg zal de gedragspecialist binnen de zorgstructuur geplaatst worden en wordt

besproken wat zijn taken en methodieken zullen zijn.

Tot slot zal de taakomschrijving en methodiek worden besproken met de directeur en na goedkeuring worden gepresenteerd aan het team, waarna we er mee gaan werken vanaf het schooljaar 2012-2013.

### 3.2 Schematische uitwerking onderzoeksopzet

De onderzoeksmethodologie die ik hierboven beschreven heb, heb ik schematisch weergegeven om op heldere wijze aan te geven welke stappen in ga zetten en in welke volgorde ik dat wil doen. Het schema vormt de leidraad voor het uitvoeren van mijn onderzoek.

Deelvraag	Betrokkenen	Methodologie	Tijdspad	Verwachte opbrengst
1. Hoe ziet de zorgstructuur op gedragsmatig en sociaal-emotioneel gebied er op dit moment uit op mijn school?	Onderzoeker Orthopedagoog Zorgcoördinator	Raadplegen documenten  Interview	december – januari 2012	Ik heb duidelijk in kaart hoe de zorgstructuur van onze school op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling er uitziet, met name gericht op gedragsproblemen.
2. Welke behoeften heeft het team op school ten aanzien van het werk van een gedragspecialist?	Onderzoeker Team	Vragenlijst	januari – februari 2012	Ik heb in beeld wat de knelpunten in de huidige situatie zijn en welke wensen en behoeften de teamleden hebben ten aanzien van het werk van de gedragspecialist.
3. Wat voor methodieken en interventies zijn er voor een gedragspecialist, die ingezet kunnen worden om collega's te ondersteunen en te coachen?	Onderzoeker	Literatuurstudie	december – maart 2012	Ik heb een helder overzicht van mogelijke interventies die ingezet kunnen worden door de gedragspecialist. Ik heb een overzicht van de benodigde kennis en materialen voor een gedragspecialist.
4. Welke taken hebben gedragspecialisten op andere scholen, landelijk gezien?	Onderzoeker LBGS Team andere school	Raadplegen website  Gesprek en observatie school	februari – maart 2012	Ik heb in beeld wat de taken zijn van gedragspecialisten op andere scholen.
5. Op welke plek binnen de zorgstructuur kan de gedragspecialist geplaatst worden en wanneer kunnen collega's gebruik maken van zijn expertise?	Onderzoeker Orthopedagoog Zorgcoördinator Directeur	Analiseren gegevens  Vergadering	april – mei 2012	Ik heb na afstemming in beeld waar de gedragspecialist geplaatst kan worden binnen de zorgstructuur op school, wanneer hij ingeschakeld kan worden door collega's en wat zijn taken en methodieken zijn.
6. Hoe kan het werk van de gedragspecialist geïmplementeerd worden op school?	Onderzoeker Team	Afstemmen taakomschrijving en methodiek met directeur  Presentatie voor het team en implementatie van de taakomschrijving en methodiek	september 2012	De taakomschrijving en methodiek van de gedragspecialist zijn bekend en goedgekeurd door het managementteam. Ze worden aan het team gepresenteerd en we gaan er mee werken.

## Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de gegevens verwerkt die met behulp van de verschillende onderzoeksmethoden zijn verzameld. De data wordt per deelvraag uitgewerkt, om het overzicht te behouden.

### 4.1 Hoe ziet de zorgstructuur op gedragsmatig en sociaal-emotioneel gebied er op dit moment uit op mijn school?

#### 4.1.1 Raadplegen documenten

De zorgstructuur van de school waar ik werkzaam ben bestaat uit zeven fasen. Deze fasen geven de procedure weer die gehanteerd wordt als er kinderen uitvallen. Hieronder zullen de fasen kort worden beschreven.

**Fase 1:** Indien er via spontane observaties afwijkend gedrag wordt gesignaleerd komt een kind in fase 1. Sociaal-emotionele ontwikkelingsaspecten worden opnieuw aangeboden en het kind wordt in staat gesteld om te participeren. De leerkracht zoekt in of buiten de methode naar ontwikkelingsmaterialen en laat het kind participeren. Een kind zit maximaal één maand in fase 1. Bij onvoldoende ontwikkeling komt het kind in fase 2.

**Fase 2:** In deze fase vindt er een analyseoverleg plaats. Dit gesprek wordt gevoerd met de groepsleerkracht en eventueel een collegiale consultant. Bevindingen uit het analyseoverleg worden vastgelegd en met de ouders besproken. De groepsleerkracht ontvangt handelingsadviezen die hij in de klas uitvoert indien hij deze noodzakelijk acht om tot een oplossing te komen. Een kind zit minimaal één maand en maximaal drie maanden in deze fase. Bij onvoldoende rendement komt het kind in fase 3.

**Fase 3:** In fase 3 wordt er een klein intern onderzoek uitgevoerd door de daartoe aangewezen collega's. Welke dit zijn is afhankelijk van de problematiek die zich voordoet. Met behulp van het onderzoek worden de ontwikkelingshiaten op sociaal-emotioneel gebied zichtbaar gemaakt. Criteria voor een onderzoek wordt bij kleuters uit de KIJK-lijst gehaald. Bij oudere kinderen wordt de informatie uit het digitaal leerlingvolgsysteem gehaald, hier moeten punten van zorg gescoord zijn. De groepsleerkracht levert alle benodigde informatie voor het onderzoek en ondersteunt indien nodig. Aan ouders wordt toestemming gevraagd om het onderzoek uit te voeren, bevindingen worden met de betrokken partijen besproken. Afwijkende meningen en/of visies worden in een

contract vastgelegd. De tijdsinvestering is afhankelijk van het onderzoek.

**Fase 4:** In deze fase wordt er remediale ondersteuning of interne SoVa- of faalangstreductietraining geboden om het kind te laten participeren op sociaal-emotioneel vlak en de ontwikkelingshiaten aan te spreken. Er wordt een plan van aanpak opgesteld dat kan worden ingezet in de klas, buiten de klas in een remediërende setting en/of als ondersteuning thuis. De groepsleerkracht voert de handelingsadviezen die zijn vermeld onder 'hulp in de klas' uit. Op regelmatige basis zijn er gesprekken tussen alle betrokken partijen, waaronder de ouders. Het plan van aanpak wordt na drie maanden geëvalueerd. Bij onvoldoende vooruitgang kan worden gekozen voor een verlenging van drie maanden in fase 4 of het kind stroomt door naar fase 5.

**Fase 5:** In fase 5 wordt er een groot intern of extern onderzoek uitgevoerd. De nadruk ligt op het zichtbaar maken van het ontwikkelingsperspectief van het kind op sociaal-emotioneel en communicatief vlak. Het groot onderzoek wordt door de schoolorthopedagoog of externe professionals afgenomen. De groepsleerkracht communiceert de aanvraag met de teamcoördinator en levert alle benodigde informatie voor het onderzoek. Aan ouders wordt toestemming gevraagd om het onderzoek uit te voeren, bevindingen worden met de betrokken partijen besproken. Afwijkende meningen en/of visies worden in een contract vastgelegd. De tijdsinvestering is afhankelijk van het onderzoek.

**Fase 6:** In deze fase wordt er weer een plan van aanpak opgesteld om het kind te laten participeren op sociaal-emotioneel vlak en de ontwikkelingshiaten aan te spreken. Per drie maanden worden de vorderingen van het kind geëvalueerd. Het kind werkt met een traject-op-maat. Bij onvoldoende vooruitgang kan worden gekozen voor een verlenging van drie maanden in fase 6 of het kind stroomt door naar fase 7.

**Fase 7:** In deze laatste fase wordt er een aanvraag gedaan voor additionele middelen voor kinderen met speciale behoeften. De plaatsing op het S(B)O wordt omgezet in een rugzak waardoor de school gebruik maakt van extra externe ondersteuning. Er worden een begeleidings- en handelingsplan opgesteld die kunnen worden ingezet in de klas, buiten de klas in een remediërende setting en/of als ondersteuning thuis. Bij een leerlinggebonden financiering (LGF) wordt de materiële ondersteuning opgenomen. Driemaal per jaar worden het begeleidings- en handelingsplan besproken met alle betrokken partijen tijdens een Groot Overleg. De ambulante begeleider ondersteunt de groepsleerkracht middels observaties en/of activiteiten.

In het schooljaar 2004-2005 is de school begonnen met het vormgeven van het beleid rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Het was belangrijk om te komen tot een zo objectief mogelijke aanpak ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze doelstelling heeft geleid tot de keuze voor een klassikale methode: Amigo (Imago groep, 2005), waarin aandacht

werd besteed aan sociale vaardigheden en het leren begrijpen van emoties. De methode Amigo is in het schooljaar 2005-2006 binnen alle jaargroepen ingevoerd. In het schooljaar 2008-2009 is overgestapt op de methode Kanjertraining (Instituut voor Kanjertrainingen) en heeft het voltallige team deelgenomen aan een Kanjerlicentie A cursus.

In het schooljaar 2006-2007 is er een digitaal leerlingvolgsysteem ingezet, waarbij de sociaal emotionele ontwikkeling van de kinderen, binnen een aantal deelgebieden, in kaart wordt gebracht. Hieruit voortvloeiend is er een beleid opgesteld. In dit beleid is vermeld of er voor de problematiek een benadering binnen de klas, buiten de klas (bijv. RT), inschakelen van externe hulp (bijv. SoVa: sociale vaardigheidstraining) of verwijzing via permanente commissie leerlingenzorg (PCL) of Commissie van Indicatiestelling (CvI) nodig is. Alle groepsleerkracht leveren een groepsoverzicht van het leerlingvolgsysteem in bij de zorgcoördinator. Hij bekijkt samen met de groepsleerkracht of er stappen moeten worden ondernomen bij kinderen die negatief opvallen op sociaal-emotioneel gebied.

Er is op school een zorgcoördinator aangesteld die de sociaal-emotionele leerlijn moet waarborgen. In samenwerking met het managementteam geeft hij vorm aan het beleid omtrent sociaal-emotionele ontwikkeling. In 2004 is er een plan van aanpak opgesteld waarin werd beschreven welke stappen er moesten worden genomen om te komen tot een passend beleid. Het stappenplan is vrijwel in zijn geheel doorlopen, met uitzondering van de volgende vraagstelling;

*“Welke vormen van (gediagnosticeerde) SEO-problematiek zijn er op dit moment binnen de school, wat kunnen we in de toekomst verwachten? Hiermee kunnen binnen het te bepalen beleid specifieke problemen reeds ondervangen worden”* (Plan van aanpak, 2004, p. 2).

In maart 2009 is het plan van aanpak geëvalueerd. Bovenstaande vraagstelling bleek een te omvangrijk dossieronderzoek, waardoor geen eenduidig beeld gevormd kon worden. In de evaluatie komt naar voren dat het management het de moeite waard vindt om dit alsnog te onderzoeken. In een nieuw plan van aanpak zal dit punt nogmaals opgenomen worden. Dit plan is tot op heden nog niet opgesteld.

Er is een document opgesteld waarin de criteria zijn opgenomen t.a.v. de aanvraag van een psychodiagnostisch onderzoek gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals beschreven in fase 5. Voordat er een onderzoek aangevraagd kan worden, moet er in de klas re-teaching zijn geweest en dit moet aantoonbaar zijn middels een handelingsplan (zie fase 4), moeten er leerlingenbesprekingen zijn geweest met de RT en/of intern coördinator leerlingenzorg (aantoonbaar middels leerlingbesprekingverslagen), moet er een intern onderzoek zijn geweest zoals beschreven in

fase 3 (aantoonbaar middels een RT verslag en handelingsplan) en moet er ondersteuning buiten de groep zijn geweest. De resultaten van het intern onderzoek moeten de minimum score op de verschillende instrumenten aangeven. Na inzet van een handelingsplan moet na zes maanden blijken dat de vooruitgang minimaal is geweest. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt gevolgd vanuit het leerlingvolgsysteem. Indien hieruit blijkt dat een intern onderzoek wenselijk is, worden de Devereux-schalen, filmische observaties en de interactiewijzer ingezet.

Sinds 2009 wordt er voor kinderen die moeite hebben met de interpersoonlijke vaardigheden of het omgaan met sterkere emoties een sociale vaardigheidstraining (SoVa) aangeboden. Dit correspondeert met fase 4 van de zorgstructuur. Twee leerkrachten hebben een training gevolgd om de SOVA te kunnen en mogen verzorgen. In maart 2010 is er een beleid opgesteld ten aanzien van de procedure voor toewijzing van de SoVa-training. Leerkrachten mogen namen doorgeven van kinderen die in hun ogen behoefte hebben aan een dergelijke training en die in het digitaal leerlingvolgsysteem opvallend scoren, dit past in fase 2 van de zorgstructuur. De leerkracht wordt gevraagd de checklist 'sociaal niet-vaardige kinderen' in te vullen. Ook het kind moet een vragenlijst invullen. Het invullen van deze lijsten valt onder fase 3. Aan de hand van een aantal opgestelde criteria worden kinderen vervolgens al dan niet toegewezen aan de training. Door middel van verslaglegging wordt de toe- of afwijzing gemotiveerd. Deze motivatie wordt vervolgens aan de ouders en de groepsleerkracht voorgelegd. Indien er weinig of geen vooruitgang is geboekt, zowel aantoonbaar als in de beleving van het kind, dient gekeken te worden naar herhaling van het traject of een andere begeleidingsvorm, zoals een individuele begeleiding door de zorgcoördinator. Er is een handelingsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling beschikbaar (zie bijlage 1). Deze kan door leerkrachten of RT'ers worden ingevuld, indien er zich op dit gebied problemen voordoen.

Sinds 2011 wordt er op school ook een faalangstreductietraining aangeboden aan kinderen uit de groepen 6, 7 en 8 die daar behoefte aan hebben. Dit past in fase 4 van de zorgstructuur van school. Er is een beleid opgesteld ten aanzien van de procedure voor toewijzing van de faalangstreductietraining. Net als bij de aanmelding voor de SoVa-training kunnen leerkrachten namen van kinderen uit hun klas doorgeven. Aan de hand van opgestelde criteria worden kinderen toe- of afgewezen, dit wordt vervolgens gecommuniceerd naar ouders en de groepsleerkracht.

#### **4.1.2 Interview**

Na het raadplegen van de zorgdocumenten die betrekking hebben op de sociaal-emotionele en gedragsmatige zorgstructuur, heb ik vragen opgesteld die ik voor wilde leggen aan de orthopedagoog

en de zorgcoördinator. Deze vragen zijn opgenomen als bijlage 2. Met dit interview wilde ik meer inzicht krijgen in de zorgstructuur van school en de visie die hier achterligt.

De orthopedagoog begon het gesprek door aan te geven dat de zeven fasen structuur die we op school hanteren is ontwikkeld vanuit de didactiek. Er is geprobeerd om de fasen van sociaal-emotionele ontwikkeling in de zeven fasen structuur te voegen. Het blijkt lastig om dit volledig samen te laten vallen, omdat er meerdere protocollen naast elkaar bestaan die vragen om verschillende actieregels en waarvan externe organisaties soms mede bepalen wanneer een bepaalde fase ingaat.

Wanneer een kind in fase 1 van de zorgstructuur terecht komt, is afhankelijk van de interactie tussen het kind en de leerkracht. “De subjectieve maat voor jou is in feite jouw objectieve maat”, geeft de orthopedagoog aan. Het is afhankelijk van de groepsleerkracht of signalen worden opgemerkt en er stappen worden ondernomen. Door middel van het stellen van vragen probeert de orthopedagoog de situatie helder te krijgen en hierdoor ook de subjectiviteit van de leerkracht naar boven te halen. Het kan voorkomen dat problemen bij een kind pas later gesignaleerd worden, omdat leerkrachten situaties op verschillende manieren ervaren. Dit wordt door de orthopedagoog als werkelijkheid aangemerkt.

Tijdens het gesprek is er met de orthopedagoog en de zorgcoördinator gesproken over het digitaal leerlingvolgsysteem dat op school gebruikt wordt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in kaart te brengen. De zorgcoördinator bekijkt de uitdraaien van het leerlingvolgsysteem van elke klas, maar doet er op dit moment niet veel mee. Hij geeft aan dat de manier waarop leerkrachten de lijsten invullen subjectief is. Er is geprobeerd de stellingen zo min mogelijk interpretatief te maken, maar leerkrachten vullen het toch allemaal op een andere manier in. Het wordt voor de oudergesprekken ‘pedagogisch optimistisch’ ingevuld. De zorgcoördinator vraagt zich af in hoeverre je er conclusies aan kunt en mag verbinden. Hij geeft aan de mogelijkheden te willen onderzoeken om een nieuw leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling in gebruik te nemen of de huidige versie aan te passen.

In de fasen 4 en 6 van de zorgstructuur wordt er gesproken over een plan van aanpak dat opgesteld wordt. De orthopedagoog geeft aan dat deze plannen in overleg met de leerkracht worden opgesteld door de specialisten die op school aanwezig zijn, zoals de orthopedagoog, de zorgcoördinator of een RT leerkracht. Er is een RT'er die de continuïteit waarborgt bij het kleine, interne onderzoek. De orthopedagoog houdt dat in de gaten bij het grote interne of externe onderzoek.



Er is aan de zorgcoördinator gevraagd te beschrijven hoe de verwijzing van kinderen naar de interne SoVa- en faalangstreductietraining binnen de zeven fasen structuur past. Hij gaf aan dat de aanvraag van de groepsleerkracht om een kind te laten deelnemen aan één van de trainingen in fase 2 geplaatst kan worden. Er wordt meestal geen gepland analytisch gesprek gevoerd, die gebeurt vaak in de wandelgangen en op een informele manier. Dit hoort bij de cultuur van de school, niet alles wordt op papier gezet. Na de aanmelding moeten de leerkracht en het kind vragenlijsten invullen, dit valt onder fase 3. Indien nodig vraagt de zorgcoördinator om een extra toelichting van de groepsleerkracht.

In één van de zorgdocumenten wordt er gesproken over de Devereux-schalen. Op de vraag of deze nog gebruikt worden geeft de orthopedagoog aan dat deze niet meer gebruikt worden. Het document is nog niet aangepast, dit wordt direct genoteerd om aan te passen.

De orthopedagoog gaf in het gesprek aan dat de groepsleerkracht te allen tijde verantwoordelijk is voor de kinderen in zijn groep. Als hij problemen signaleert bij bepaalde kinderen kan hij specialisten inschakelen die op school aanwezig zijn. Afhankelijk van de zorgfase waarin het kind zich bevindt, worden er personen aan de begeleiding toegevoegd. De teamcoördinatoren worden gezien als lijnfunctionaris. Zij kunnen problemen signaleren en hierover met de leerkracht in overleg gaan of een analyseoverleg aanvragen. Hiermee wordt deels ondervangen dat een leerkracht bepaalde problemen niet signaleert of geen stappen onderneemt. De orthopedagoog en de zorgcoördinator zijn staffunctionarissen. Zij doen voorstellen als ze bepaalde problemen signaleren, maar ze kunnen verder geen zaken opleggen. Er is een RT leerkracht die langere tijd op het speciaal onderwijs heeft gewerkt. Hij is de 'casemanager' voor kinderen die een LGF beschikking hebben vanuit REC 4. Indien er geen indicatie is, ligt de verantwoordelijkheid bij de groepsleerkrachten en is er geen specifieke 'casemanager' aangewezen.

#### **4.2 Welke behoeften heeft het team op school ten aanzien van het werk van een gedragsspecialist?**

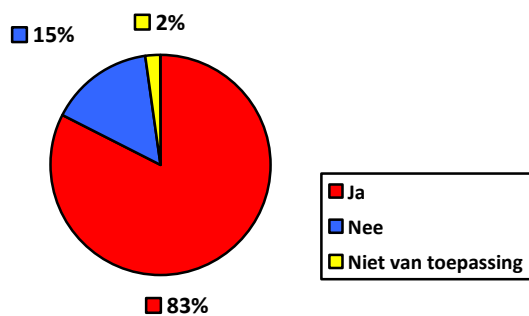
Met behulp van een vragenlijst, welke is opgenomen als bijlage 3, heb ik de teamleden gevraagd aan te geven of ze wel eens te maken hebben gehad met gedragsproblemen en zo ja, op welke wijze ze de situatie hebben aangepakt. Ik wilde daarmee in kaart brengen welke eventuele knelpunten er in de huidige situatie zijn. Daarnaast heb ik hen gevraagd aan te geven welke wensen en behoeften ze hebben ten aanzien van het werk van de gedragsspecialist.

Alle teamleden hebben een vragenlijst ontvangen, dit houdt in dat er 64 vragenlijsten zijn uitgedeeld. Ik heb in totaal 46 ingevulde vragenlijsten teruggekregen, dat komt neer op een respons van 71,9 %. In onderstaand figuur is schematisch weergegeven hoeveel vragenlijsten er per functie en per bouw ingevuld zijn.

	Aantal uitgedeelde vragenlijsten (percentage t.o.v. totaal)	Aantal ingevulde vragenlijsten (percentage t.o.v. totaal)	Percentage aantal ingevulde vragenlijsten per functie
<b>Teamcoördinator</b>	3 (4,7 %)	3 (6,5 %)	100 %
<b>Groepsleerkracht</b>	<b>49 (76,6 %)</b>	<b>33 (71,7 %)</b>	<b>67,3 %</b>
<i>onderbouw</i>	11 (17,2 %)	5 (10,9 %)	45,5 %
<i>middenbouw</i>	20 (31,3 %)	14 (30,4 %)	70 %
<i>bovenbouw</i>	18 (28,1 %)	14 (30,4 %)	77,8 %
<b>RT'er</b>	4 (6,3 %)	4 (8,7 %)	100 %
<b>Onderwijsassistent</b>	3 (4,7 %)	2 (4,3 %)	66,7 %
<b>Anders<sup>1</sup></b>	5 (7,8%)	4 (8,7 %)	80 %
<b>Totaal</b>	<b>64 (100 %)</b>	<b>46 (100 %)</b>	<b>71,9 %</b>

Figuur 8. Overzicht vragenlijsten uitgesplitst naar functie

Op de vraag of de betrokken collega een keer te maken heeft gehad met externaliserend probleemgedrag werd er 38 keer met “ja” geantwoord, 7 keer met “nee” en 1 keer werd er “niet van toepassing” ingevuld. Dit is in onderstaand figuur procentueel weergegeven.



Figuur 9. Teamleden die te maken hebben gehad met externaliserend probleemgedrag

Hieronder is schematisch weergegeven hoe de antwoorden per functie en per bouw verdeeld zijn.

<sup>1</sup> Dit zijn de directeur, de orthopedagoog, de vakleerkracht muziek, de administratief medewerkster en een ICT medewerker.

	Wel met externaliserend probleemgedrag te maken gehad (percentage t.o.v. functie)	Niet met externaliserend probleemgedrag te maken gehad (percentage t.o.v. functie)	Niet van toepassing (percentage t.o.v. functie)	Totaal aantal ingevulde vragenlijsten
<b>Teamcoördinator</b>	3 (100 %)			3
<b>Groepsleerkracht</b>	<b>28 (84,8 %)</b>	<b>5 (15,2 %)</b>		<b>33</b>
<i>onderbouw</i>	3 (60 %)	2 (40 %)		5
<i>middenbouw</i>	13 (92,9 %)	1 (7,1 %)		14
<i>bovenbouw</i>	12 (85,7 %)	2 (14,3 %)		14
<b>RT'er</b>	3 (75 %)	1 (25 %)		4
<b>Onderwijsassistent</b>	2 (100 %)			2
<b>Anders</b>	2 (50 %)	1 (25 %)	1 (25 %)	4

Figuur 10. Verdeling voorkomen van externaliserend probleemgedrag over de verschillende functies binnen de school

De collega's die hadden aangegeven dat ze te maken hebben gehad met probleemgedrag werd gevraagd de probleemsituatie kort te beschrijven. Er is een inhoudsanalyse gemaakt, waarbij de gegeven antwoorden zijn geclusterd. Hieronder zijn de clusters aangegeven en is er genoteerd hoe vaak het antwoord is gegeven.

Beschreven probleemsituaties	Aantal keer genoemd	Percentage t.o.v. aantal betrokken collega's bij externaliserend probleemgedrag (N = 38) <sup>2</sup>	Percentage t.o.v. totaal aantal beschreven probleemsituaties (N = 57)
<b>Agressie/conflicten tussen kinderen onderling</b>	<b>29</b>	<b>76,3 %</b>	<b>50,9 %</b>
<i>Fysieke agressie naar kinderen toe</i>	15	39,5%	26,3 %
<i>Verbale agressie naar kinderen toe</i>	8	21,1 %	14,0 %
<i>Conflicten opzoeken, ruzie zoeken</i>	3	7,9 %	5,3 %
<i>Uitdagen van andere kinderen</i>	2	5,3 %	3,5 %
<i>Pestgedrag</i>	1	2,6 %	1,8 %
<b>Agressie /conflicten tussen kind en leerkracht</b>	<b>17</b>	<b>44,7 %</b>	<b>29,8 %</b>
<i>Ongehoorzaamheid, niet luisteren naar leerkracht</i>	5	13,2%	8,8 %

<sup>2</sup> Bij deze vraag hadden de collega's de mogelijkheid om meerdere antwoorden te geven.

<i>Brutaal tegen de leerkracht</i>	5	13,2 %	8,8 %
<i>Weglopen bij een boze bui, niet willen communiceren</i>	5	13,2 %	8,8 %
<i>Verbale agressie naar de leerkracht toe</i>	2	5,3 %	3,5 %
<b>Kindkenmerken</b>	<b>11</b>	<b>28,9 %</b>	<b>19,3%</b>
<i>Bewegingsonrust, overactief gedrag</i>	5	13,2 %	8,8 %
<i>Door de klas roepen tijdens de les</i>	4	10,5 %	7,0 %
<i>Woedeaanvallen (huilen, schreeuwen)</i>	2	5,3 %	3,5 %

Figuur 11. Beschreven probleemsituaties

Er is gevraagd of de collega's aan konden geven hoe ze in de betreffende situatie hebben gehandeld en welke stappen ze hebben gezet om het probleem op te lossen. De antwoorden die zijn gegeven, zijn geclusterd en er is aangegeven hoe vaak een bepaald antwoord is gegeven.

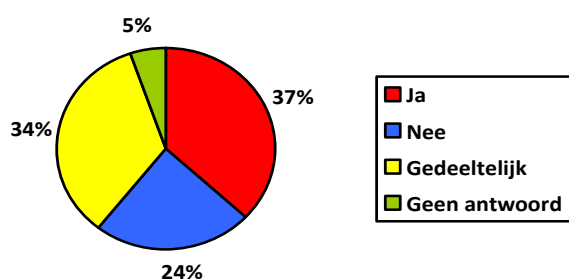
Beschreven interventies	Aantal keer genoemd	Percentage t.o.v. aantal betrokken collega's bij externaliserend probleemgedrag (N = 38) <sup>3</sup>	Percentage t.o.v. totaal aantal beschreven interventies (N = 101)
<b>Gesprekken</b>	<b>50</b>	<b>131,6 %</b>	<b>49,5 %</b>
<i>Gesprek met de ouders</i>	20	52,6 %	19,8 %
<i>Gesprek met zorgteam (orthopedagoog, zorgcoördinator, RT)</i>	9	23,7 %	8,9 %
<i>Gesprek met het kind of de groep</i>	9	23,7 %	8,9 %
<i>Gesprek met teamcoördinator</i>	7	18,4 %	6,9 %
<i>Gesprek met collega's</i>	5	13,2 %	5,0 %
<b>Observaties</b>	<b>11</b>	<b>28,9 %</b>	<b>10,9 %</b>
<i>Observatie door CC'er (en nagesprek)</i>	8	21,1 %	7,9 %
<i>Observatie door AB'er (en nagesprek)</i>	2	5,3 %	2,0 %
<i>Eigen observatie (klas, vrije situaties, buiten)</i>	1	2,6 %	1,0 %

<sup>3</sup> Bij deze vraag hadden de collega's de mogelijkheid om meerdere antwoorden te geven.

<b>Interventies gericht op het kind</b>	<b>23</b>	<b>60,5 %</b>	<b>22,8 %</b>
<i>Time-out plek, isoleren</i>	6	15,8 %	5,9 %
<i>Inzet beloningssysteem</i>	5	13,2 %	5,0 %
<i>Opstellen handelingsplan</i>	4	10,5 %	4,0 %
<i>Individuele afspraken met het kind</i>	4	10,5 %	4,0 %
<i>Inzet Kanjermethode</i>	2	5,3 %	2,0 %
<i>Inzet methode Stop-Denk-Doe</i>	2	5,3 %	2,0 %
<b>Aanpassen handelen leerkracht</b>	<b>6</b>	<b>15,8 %</b>	<b>5,9 %</b>
<i>Goed gedrag benoemen</i>	2	5,3 %	2,0 %
<i>Veranderen eigen handelen in de klas</i>	2	5,3 %	2,0 %
<i>Meer structuur bieden</i>	2	5,3 %	2,0 %
<b>Contact met externe instanties</b>	<b>9</b>	<b>23,7 %</b>	<b>8,9 %</b>
<i>Verwijzing naar externe instantie</i>	4	10,5 %	4,0 %
<i>Aanvraag onderzoek (Edux, psycholoog, psychiater)</i>	2	5,3 %	2,0 %
<i>Aanvraag PAB of LGF</i>	2	5,3 %	2,0 %
<i>Aangemeld voor SoVa/training</i>	1	2,6 %	1,0 %
<b>Overig</b>	<b>2</b>	<b>5,3 %</b>	<b>2,0 %</b>
<i>Problemen waren bekend, geen stappen ondernomen</i>	1	2,6 %	1,0 %
<i>Schorsing</i>	1	2,6 %	1,0 %

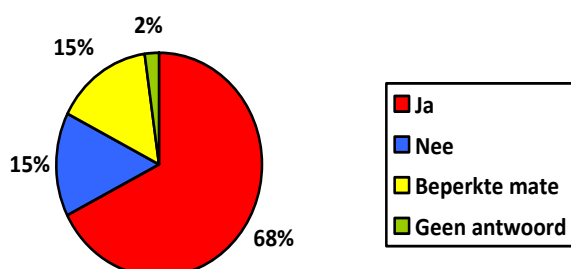
Figuur 12. Beschreven interventies bij probleemsituaties

Op de vraag of de stappen toereikend waren om het probleem op te lossen, werd er 14 keer bevestigend geantwoord. Er werd 9 keer aangegeven dat de stappen niet toereikend waren en dat de problemen nog steeds bestonden, hierbij werd in bepaalde gevallen ook aangegeven dat een leerling is verwezen naar het S(B)O en nu niet meer op het regulier onderwijs zit. In 13 gevallen was er wel een verbetering zichtbaar na de interventies die ingezet waren, maar was het probleem nog niet volledig opgelost. Tweemaal werd er geen antwoord ingevuld. In onderstaand figuur is dit procentueel weergegeven.



Figuur 13. Teamleden die aangeven dat de problemen opgelost waren na interventie

Aan alle teamleden is gevraagd aan te geven of ze denken dat er op school behoefte is aan een gedragspecialist. Van de 46 collega's die de vragenlijst hebben ingevuld, hebben 31 personen aangegeven dat er volgens hen behoefte is aan een gedragspecialist en dat dit zeker meerwaarde heeft voor de school. Er is 7 keer aangegeven dat er geen behoefte aan is, omdat er al meerdere personen op school aanwezig zijn met de nodige expertise (orthopedagoog, zorgcoördinator, RT'er). Volgens 7 personen is een gedragspecialist in beperkte mate noodzakelijk is, zij hebben er zelf geen behoefte aan, maar het is voor andere collega's misschien wel prettig. Eenmaal is er geen antwoord gegeven op de vraag. In onderstaand figuur is dit percentueel weergegeven.



Figuur 14. Teamleden die aangeven behoefte te hebben aan een gedragspecialist

	Wel behoefte aan gedragspecialist (percentage t.o.v. totaal)	Geen behoefte aan gedragspecialist (percentage t.o.v. totaal)	In beperkte mate behoefte aan gedragspecialist (percentage t.o.v. totaal)	Geen antwoord (percentage t.o.v. totaal)
<b>Teamcoördinator</b>	2 (4,3 %)		1 (2,2 %)	
<b>Groepsleerkracht onderbouw</b>	22 (47,8 %) 4 (8,7 %)	6 (13,0 %)	4 (8,7 %)	1 (2,2 %)

<i>middenbouw</i>	10 (21,7 %)	3 (6,5 %)	1 (2,2 %)	1 (2,2 %)
<i>bovenbouw</i>	8 (17,4 %)	3 (6,5 %)	3 (6,5 %)	
<b>RT'er</b>	2 (4,3 %)	1 (2,2 %)	1 (2,2 %)	
<b>Onderwijsassistent</b>	2 (4,3 %)			
<b>Anders</b>	3 (6,5 %)		1 (2,2 %)	
<b>Totaal (N = 46)</b>	31 (67,4 %)	7 (15,2 %)	7 (15,2 %)	1 (2,2 %)

Figuur 15. Verdeling behoefte aan een gedragsspecialist

Tot slot is aan alle teamleden gevraagd aan te geven welke taken een gedragsspecialist op school zou moeten hebben en waarvoor zij hem in zouden willen zetten. Er is een inhoudsanalyse gemaakt, waarbij de gegeven antwoorden zijn geclusterd. Er is aangegeven hoe vaak een bepaald antwoord is gegeven.

<b>Beschreven taken gedragsspecialist</b>	<b>Aantal keer genoemd</b>	<b>Percentage t.o.v. totaal (N = 46)<sup>4</sup></b>	<b>Percentage t.o.v. totaal aantal genoemde taken (N = 109)</b>
<b>Collegiale consultatie</b>	<b>57</b>	<b>123,9 %</b>	<b>52,3 %</b>
<i>Adviseren leerkracht, concrete handreikingen bieden</i>	23	50 %	21,1 %
<i>Observeren in de klas</i>	18	39,1 %	16,5 %
<i>Begeleiding bij contact met ouders</i>	11	23,9 %	10,1 %
<i>Gesprek met leerkracht</i>	5	10,9 %	4,6 %
<b>Informatie verstrekken</b>	<b>24</b>	<b>52,2 %</b>	<b>22,0 %</b>
<i>Vraagbaak zijn voor collega's</i>	9	19,6 %	8,3 %
<i>Kennisoverdracht over gedragsproblemen en – stoornissen</i>	8	17,4 %	7,3 %
<i>Verzorgen van studiemomenten over probleemgedrag</i>	4	8,7 %	3,7 %
<i>Volgen ontwikkelingen op soc-em. vlak en collega's op de hoogte brengen</i>	2	4,3 %	1,8 %
<i>Verzorgen van trainingen voor collega's, zoals communicatietraining</i>	1	2,2 %	0,9 %

<sup>4</sup> Bij deze vraag hadden de collega's de mogelijkheid om meerdere antwoorden te geven.

<b>Begeleiding van het kind/de groep</b>	<b>22</b>	<b>47,8 %</b>	<b>20,2 %</b>
<i>Individueel werken met het kind</i>	12	26,1 %	11,0 %
<i>Opstellen handelingsplan</i>	7	15,2 %	6,4 %
<i>Werken met de groep (intensieve Kanjertraining)</i>	2	4,3 %	1,8 %
<i>Experimenteren met diversiteit in aanpak</i>	1	2,2 %	0,9 %
<b>Beleid maken</b>	<b>6</b>	<b>13,0 %</b>	<b>5,5 %</b>
<i>Opstellen beleid/protocollen ten aanzien van probleemgedrag</i>	5	10,9 %	4,6 %
<i>Zitting in MTZ (managementteam zorg)</i>	1	2,2 %	0,9 %

Figuur 16. Mogelijke taken van een gedragspecialist

#### **4.3 Wat voor methodieken en interventies zijn er voor een gedragspecialist, die ingezet kunnen worden om collega's te ondersteunen en te coachen?**

Eén van de hoofdtaken van een gedragspecialist is het coachen en begeleiden van collega's bij het omgaan met probleemgedrag. Deze taak kan op verschillende manieren uitgevoerd worden. De gedragspecialist kan onder andere op een oplossingsgerichte manier te werk gaan. De oplossingsgerichte denkwijze biedt hem handreikingen om met collega's in gesprek te gaan en ze te ondersteunen bij het zoeken naar oplossingen. De nadruk ligt op het nemen van kleine stappen om de gestelde doelen te bereiken. Samen met de collega gaat de gedragspecialist op zoek naar uitzonderingen, momenten dat het probleemgedrag zich niet of in mindere mate voordoet. De krachtbronnen van de collega worden aangeboord en ingezet om tot een oplossing te komen. Bij oplossingsgericht werken staat het geven van complimenten centraal. Door het geven van complimenten zorgt de gedragspecialist ervoor dat de collega weer vertrouwen krijgt in zijn eigen handelen en in staat is om zelf een oplossing voor de problemen te zoeken.

Als een gedragspecialist in gesprek is met een collega kan hij gebruik maken van de LSD-techniek: Luisteren, Samenvatten, Doorvragen. Door goed te luisteren zal het gesprek effectiever en doelgerichter verlopen. Het is belangrijk dat de spreker tijdens het gesprek merkt dat er goed geluisterd wordt. De luisteraar kan dit non-verbaal laten merken door zijn lichaamshouding, gebaren en mimiek. Ook verbaal kan de betrokkenheid getoond worden, door met de vragen aan te sluiten op het verhaal van de spreker en het vertelde samen te vatten.



Met het continuüm voor gespreksinterventies wordt aangegeven welke rol de gespreksleider en de leerkracht innemen tijdens het gesprek en welke interventies er worden ingezet om het gesprek te sturen. Als de gespreksleider een minder sturende rol aanneemt, geeft hij de leerkracht de mogelijkheid om te reflecteren en activeert hij het gesprek van de leerkracht. Bij een coachende begeleiding kan de leerkracht of de coach centraal staan in de begeleidingsvorm. Welke vorm wordt ingezet is afhankelijk van de situatie. Een coach zal voornamelijk kiezen voor verhelderen en spiegelen, omdat deze vormen de leerkracht aanzetten tot reflecteren.

In een coachingsgesprek is het geven van feedback van groot belang. Door feedback kunnen mensen leren en hun functioneren verbeteren. Een gedragsspecialist moet zich ervan bewust zijn dat de feedback die hij geeft moet gaan over specifiek en concreet waargenomen gedrag. De ontvanger moet in staat zijn om te reageren en er iets mee te doen. Tijdens een feedbackgesprek zijn wederzijds respect, eerlijkheid en goed luisteren belangrijk.

#### **4.4 Welke taken hebben gedragsspecialisten op andere scholen, landelijk gezien?**

##### **4.4.1 Raadplegen website LBGS**

In juni 2010 is de Landelijke Beroepsgroep voor Gedragsspecialisten (LBGS) opgericht. Samen met de beroepsgroepen voor intern begeleiders en ambulante begeleiders valt deze beroepsgroep onder de Landelijke Beroepsgroep voor Begeleiders in het Onderwijs (LBBO). De LBGS wil voor gedragsspecialisten op twee gebieden iets betekenen: kwaliteitsborging van de functie en belangenbehartiging. Op de website van de LBGS geeft men aan dat de taken van een gedragsspecialist bestaan uit het werken met kinderen die probleemgedrag vertonen en het coachen van collega's en andere betrokkenen in het omgaan met dit probleemgedrag. Er wordt momenteel hard gewerkt aan het ontwikkelen van een beroepsstandaard met bekwaamheidseisen en een functieomschrijving voor gedragsspecialisten. Het is de bedoeling dat deze beroepsstandaard in boekvorm uitgegeven gaat worden. Op dit moment is deze echter nog niet beschikbaar.

##### **4.4.2 Verslag bezoek andere scholen**

De functie van gedragsspecialist is vrij nieuw. Toch zie je de functie op steeds meer scholen opgenomen worden in de zorgstructuur, omdat het wordt gezien als een belangrijke toegevoegde waarde voor het team. De gedragsspecialist is de aangewezen persoon om kinderen die probleemgedrag vertonen te begeleiden en collega's te coachen in het omgaan met dit gedrag.

Hieronder zal kort worden beschreven welke taken de gedragsspecialisten op enkele basisscholen in Noord-Brabant hebben. De interviewvragen zijn opgenomen als bijlage 4.

1. Een openbare basisschool in Roosendaal werkt sinds het schooljaar 2011-2012 met een gedragsspecialist. Deze persoon is ongeveer 4 uur per week werkzaam in de rol van gedragsspecialist, de werkzaamheden worden naast de lestaken uitgevoerd. Op het moment is de gedragsspecialist nog niet vrij geroosterd om de taken uit te voeren. De school is momenteel bezig met het opstellen van een functieomschrijving. Het is de bedoeling dat deze dit schooljaar af is, de functie wordt dan op papier gezet en beschreven in het gedragsprotocol van de school.

De voornaamste taken van de gedragsspecialist zijn het coachen van collega's in de omgang met kinderen die probleemgedrag vertonen, het voeren van gesprekken met ouders en het opstarten van de methode Kids' Skills bij individuele kinderen. Deze methode leert kinderen hun eigen problemen op te lossen, door hen vaardigheden aan te leren. Als het traject van Kids' Skills door de gedragsspecialist is opgestart, is het de bedoeling dat de groepsleerkracht het overneemt. Deze wordt hierbij ondersteund door de gedragsspecialist. Omdat er tijdens het overblijven veel conflicten waren, is de gedragsspecialist ook ingeschakeld om daarbij te ondersteunen.

Collega's mogen de gedragsspecialist inschakelen wanneer ze behoefte hebben aan ondersteuning. Na schooltijd kunnen collega's komen voor advies, steun, een luisterend oor, informatie of het aanreiken van materialen. De gedragsspecialist streeft ernaar collega's zodanig te coachen, dat ze na van uitleg of advies zelf verder aan de slag kunnen met het kind, zodat ze leren om te gaan met probleemgedrag. De gedragsspecialist begeleidt ook enkele kinderen buiten de klas. Dit gebeurt na schooltijd, omdat er geen vervanging is onder schooltijd. Kinderen zien de begeleiding op dit moment af straf, omdat ze in hun vrije tijd op school moeten blijven. Het is de bedoeling dat dit probleem volgend schooljaar opgelost is, omdat er dan uren vrijgemaakt worden voor de gedragsspecialist. Als de gedragsspecialist ingeschakeld wordt door een collega, wordt er allereerst een (oplossingsgericht) gesprek gevoerd om de hulpvraag helder te krijgen. Er worden doelen opgesteld die stap voor stap behaald kunnen worden. De gedragsspecialist wil de collega zoveel mogelijk succeservaringen op laten doen. Er wordt veel gecompimenteerd, omdat dit stimulerend werkt. De gedragsspecialist vraagt regelmatig naar de voortgang en houdt een vinger aan de pols. Ook bij het individueel werken met kinderen wordt er gestart met het voeren van een oplossingsgericht gesprek, zodat duidelijk wordt waar het kind aan wil werken. De gedragsspecialist voert gedurende de dag meerdere korte feedbackgesprekjes met het kind. Dit kan even kort in de gang zijn of tijdens de pauze. Er is wekelijks een vaste afspraak om de voortgang met het kind te evalueren. De begeleiding wordt langzaam overgedragen aan de groepsleerkracht van het kind.

2. In Zevenbergen is er op een basisschool een leerkracht werkzaam die in het schooljaar 2010-2011 is afgestudeerd als gedragsspecialist. De functie van gedragsspecialist is nog niet officieel opgenomen in de zorgstructuur van de school. In het schooljaar 2012-2013 wordt dit wel opgenomen en krijgt de gedragsspecialist uren toebedeeld.

De gedragsspecialist begeleidt momenteel een kind op school dat probleemgedrag vertoont en ondersteunt de leerkracht bij wie het kind in de klas zit. De voornaamste taak van de gedragsspecialist is het observeren van het kind en het luisteren naar de verhalen van het kind en de leerkracht. Vervolgens probeert hij de oplossing uit het kind en de leerkracht te laten komen. Ze moeten zelf nadenken hoe ze kunnen handelen om de problemen te verminderen. Hierbij wordt positief gedrag bij het kind beloond en negatief gedrag omgezet naar mogelijkheden om het gedrag aan te pakken. Als collega's problemen ervaren met kinderen kunnen ze altijd bij de gedragsspecialist terecht voor adviezen of informatie. Ze kunnen hem inschakelen om in de klas te observeren. Deze observatie wordt vervolgens met de leerkracht besproken en de gedragsspecialist vraagt de leerkracht een vragenlijst in te vullen om het probleem helder te krijgen. Er worden adviezen gegeven aan de leerkracht. Vervolgens voert de gedragsspecialist een gesprek met het kind en worden er doelen opgesteld en een mogelijke aanpak besproken. Er vindt regelmatig een terugkoppeling plaats met de leerkracht en het kind. De gedragsspecialist zet de methode Kids' Skills in om kinderen te begeleiden. Daarnaast is er aandacht voor de interactiewijzer en wordt er op een oplossingsgerichte manier gewerkt met de schaalvragen en de wondervraag.

3. Op een basisschool in Oud-Gastel is sinds september 2011 een gedragsspecialist werkzaam. Deze persoon is zes uur per wijk vrij geroosterd om de taken behorende bij de functie uit te voeren. De voornaamste taak van de gedragsspecialist is het begeleiden van kinderen met gedragsproblemen en begeleiden van hun leerkrachten. Daarnaast voert de gedragsspecialist gesprekken met ouders, neemt ze deel aan zorgteam overleg en begeleidt ze groepen waarin er problemen zijn. De gedragsspecialist wordt door collega's ingeschakeld op het moment dat kinderen niet lekker in hun vel zitten en de groepsleerkracht niet weet wat hij moet doen om het kind te helpen. De problemen van het kind kunnen voortkomen uit een stoornis, maar ook vanuit bijvoorbeeld een moeilijke thuissituatie. Ook als er problemen zijn in de interactie in de groep wordt de gedragsspecialist ingeschakeld. Als een groepsleerkracht de hulp van de gedragsspecialist inschakelt, wordt hem gevraagd een aanmeldingsformulier in te vullen waarin het kind wordt omschreven en kan worden aangegeven welke stappen er al zijn gezet. Hierna wordt er een gesprek gevoerd met de betreffende leerkracht en de ouders. De begeleiding van het kind en de groepsleerkracht bestaat uit de inzet van de methodes Kids' Skills en Kanjertraining. Daarnaast worden de interactiewijzer en de methode Denken Voelen Doen gebruikt.

#### **4.5 Op welke plek binnen de zorgstructuur kan de gedragsspecialist geplaatst worden en wanneer kunnen collega's gebruik maken van zijn expertise?**

Om dit onderzoek te kunnen doen, heb ik documenten op school geraadpleegd die zijn gericht op de sociaal-emotionele zorgstructuur. Met behulp van een vragenlijst heb ik eventuele knelpunten in de huidige situatie en de wensen en behoeften van het team ten aanzien van het werk van een gedragsspecialist in kaart gebracht. Vervolgens heb ik enkele coachingstechnieken besproken en beschreven welke taken en methodieken gedragsspecialisten op andere scholen hebben. Ik heb alle verzamelde resultaten samengevoegd en deze gegevens voorgelegd aan de orthopedagoog, de zorgcoördinator en het managementteam. Na dit overleg heb ik enkele zaken bijgesteld en een taakomschrijving en methodiek voor de gedragsspecialist op onze school opgesteld.

#### **4.6 Hoe kan het werk van de gedragsspecialist geïmplementeerd worden op school?**

Met de directeur zullen de taakomschrijving en methodiek, die zijn opgesteld voor de gedragsspecialist, besproken worden. In overleg met de directeur wordt dit in het schooljaar 2012-2013 geïmplementeerd op school en opgenomen in de zorgstructuur. Ik ben van plan om in september 2012 een presentatie te verzorgen voor het team, waarin de taakomschrijving en methodiek van de gedragsspecialist worden toegelicht, zodat de teamleden weten wanneer ze de gedragsspecialist in kunnen schakelen en wat ze van hem mogen verwachten.

## Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de conclusies weergegeven die uit het onderzoek, de theorie en de praktijk, naar voren zijn gekomen. Vervolgens worden er aanbevelingen geformuleerd voor de praktijk. Dit leidt uiteindelijk tot het eindproduct; een taakomschrijving en methodiek voor de gedragspecialist bij mij op school.

### 5.1 Conclusies

1. Uit de literatuurstudie komt naar voren dat er met de komst van het passend onderwijs veel verandert binnen het regulier onderwijs. Scholen moeten voldoen aan de zorgplicht en voor elk kind een passend onderwijsondersteuningsaanbod vinden. Het is aannemelijk dat er steeds meer kinderen met gedragsproblemen binnen het regulier onderwijs zullen blijven en dat leerkrachten te maken krijgen met grensoverschrijdend gedrag in hun groep. Uit de vragenlijst die is ingevuld door het team, blijkt dat 83 % van de teamleden te maken heeft gehad met grensoverschrijdend gedrag. **Teamleden op mijn school hebben te maken met grensoverschrijdend gedrag. Dit gedrag neemt in de toekomst waarschijnlijk toe met de komst van passend onderwijs.**

2. Uit de resultaten van de vragenlijst die is ingevuld door het team komt naar voren dat de meeste vormen van grensoverschrijdend gedrag te maken hebben met agressie en conflicten tussen kinderen onderling. Van alle beschreven probleemsituaties had 50,9 % te maken met problemen tussen kinderen. In 29,8 % van de gevallen waren er problemen tussen het kind en de leerkracht. 19,3 % van de beschreven problemen hadden te maken met kindkenmerken, zoals bewegingsonrust. **De meest voorkomende vormen van grensoverschrijdend gedrag op school zijn conflicten tussen kinderen.**

3. Uit de vragenlijsten die door de teamleden zijn ingevuld blijkt dat er verschillend wordt omgegaan met kinderen die problemen hebben op sociaal-emotioneel gebied, specifiek externaliserend probleemgedrag. De 38 collega's die hebben aangegeven dat ze te maken hebben gehad met grensoverschrijdend gedrag, beschreven in totaal 101 verschillende interventies. Er wordt gehandeld naar eigen inzicht. De ingezette interventies leiden in 58 % van de gevallen niet of slechts gedeeltelijk tot een oplossing.

**Op school wordt er door collega's op verschillende manieren gehandeld als er kinderen zijn die problemen hebben op gedragsmatig gebied en de interventies leiden niet altijd tot een oplossing.**

4. De hoofdtaken van de gedragsspecialist zijn het begeleiden van kinderen die probleemgedrag vertonen en het coachen van collega's in het omgaan met dat gedrag. Dit komt naar voren in de literatuurstudie en uit de gesprekken met gedragsspecialisten op andere scholen. In de vragenlijst geeft 68 % van de collega's aan behoefte te hebben aan een gedragsspecialist op school. 15 % geeft aan in beperkte mate behoefte te hebben aan een gedragsspecialist. De collega's die de vragenlijst hebben ingevuld noemen in totaal 57 mogelijke taken voor een gedragsspecialist die vallen onder collegiale consultatie. Dit komt neer op een percentage van 123,9 % (collega's konden meerdere antwoorden geven). Verder willen de collega's dat de gedragsspecialist informatie verstrekt, kinderen individueel of in een groep begeleidt en een bijdrage levert aan het opstellen van beleid ten aanzien van grensoverschrijdend gedrag.

**Er is op school behoefte aan een gedragsspecialist die met name wordt ingezet als collegiale consultant.**

5. In de literatuurstudie komt naar voren dat de oplossingsgerichte gesprekvoering ingezet kan worden door een gedragsspecialist om collega's te coachen. De gedragsspecialist moet daarbij een actieve luisterhouding aannemen en de collega voldoende ruimte geven om een eigen inbreng te hebben en te reflecteren.

**De oplossingsgerichte manier van werken is een goede manier om collega's te coachen in het omgaan met gedragsproblemen.**

6. In bepaalde zorgdocumenten die betrekking hebben op de sociaal-emotionele zorgstructuur staan instrumenten beschreven die verouderd en/of niet op school aanwezig zijn. Uit een interview met de orthopedagoog en de zorgcoördinator blijkt dat deze instrumenten niet meer worden ingezet. De zorgdocumenten zijn echter nog niet aangepast aan de nieuwe situatie.

**De informatie die is opgenomen in bepaalde zorgdocumenten strookt niet met de praktijk.**

7. In het gesprek met de orthopedagoog en de zorgcoördinator komt naar voren dat veel gesprekken op een informele manier plaatsvinden. Meerdere gesprekken die zijn beschreven in de diverse fasen van de zorgstructuur, worden niet altijd gevoerd en er wordt geen geschreven verslag van gemaakt.

**De gesprekken en contactmomenten die zijn beschreven in de diverse fasen van de zorgstructuur worden niet altijd gestructureerd gevoerd en de afspraken en conclusies worden niet op papier gezet.**

8. Er wordt op school gewerkt met een digitaal leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling dat tweemaal per jaar door de groepsleerkrachten wordt ingevuld. In het gesprek met

de orthopedagoog en de zorgcoördinator is besproken dat de manier waarop de leerkrachten vragen interpreteren en invullen subjectief is. Hierdoor kan een kind bij de ene leerkracht positief naar voren komen en bij een andere leerkracht negatief. Dit heeft tot gevolg dat de problematiek van een kind in bepaalde gevallen laat wordt opgemerkt.

**Het leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling dat op school gebruikt wordt, geeft geen eenduidig beeld van de kinderen.**

9. De zorgstructuur op school bestaat uit zeven fasen. Een kind komt in de eerste fase terecht als er via spontane observaties afwijkend gedrag wordt gesignaleerd door de leerkracht. Als leerkracht geen problemen signaleert op gedragsmatig vlak of geen stappen zet als er problemen gesignaleerd worden, komt een kind niet in de zorgstructuur terecht. Het kan daardoor voorkomen dat een kind pas op latere leeftijd geholpen wordt, omdat een leerkracht de problematiek van het kind niet heeft gezien of niet serieus heeft genomen. Iedereen kijkt op een subjectieve manier naar een kind en ervaart gedrag op een andere manier. Alleen als een kind een LGF beschikking heeft vanuit REC 4 is er iemand aangewezen die de ontwikkeling van het kind nauwgezet volgt.

**Het is niet altijd eenduidig wanneer een kind in de zorgstructuur wordt opgenomen. Dit is afhankelijk van subjectieve factoren.**

10. In het gesprek met de orthopedagoog en de zorgcoördinator is er gesproken over de aanwezigheid van een 'casemanager' op het gebied van gedrag. Als een kind een LGF beschikking heeft vanuit REC 4 is er een RT leerkracht aangesteld die de ontwikkeling van deze kinderen in de gaten houdt. Bij de overige kinderen is dit niet het geval. Dit kan tot gevolg hebben dat problemen bij kinderen niet of niet tijdig worden gesignaleerd en aangepakt.

**Er is op school geen 'casemanager' aangesteld om de ontwikkeling van kinderen op gedragsmatig vlak in de gaten te houden.**

## **5.2 Aanbevelingen**

Vanuit de conclusies die hierboven zijn weergegeven kom ik tot de volgende aanbevelingen:

1. Er wordt door de teamleden verschillend gehandeld indien men te maken krijgt met grensoverschrijdend gedrag. Er zit geen lijn in de manier waarop dit wordt aangepakt.

**Er moet een beleid worden opgesteld dat aangeeft welke stappen leerkrachten kunnen en moeten zetten als ze te maken krijgen met grensoverschrijdend gedrag.**

2. Er is geconcludeerd dat er op school behoefte is aan een gedragspecialist. Collega's willen een specialist die hen kan coachen in het omgaan met kinderen met gedragsproblemen, maar die ook informatie kan verstrekken over verschillende gedragsproblemen, kinderen kan begeleiden en een bijdrage levert aan het opstellen van het beleid. In de conclusies komt naar voren dat collega's behoefte hebben aan collegiale consultatie van een gedragspecialist. Na de consulterende taken van de gedragspecialist kan er overgegaan worden op het coachen van collega's. De oplossingsgerichte gespreksvoering biedt de gedragspecialist handreikingen om met collega's in gesprek te gaan en hen na te laten denken over mogelijke oplossingen voor problemen.

**Er moet op school een gedragspecialist aangesteld worden die als collegiale consultant observaties uitvoert en door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering collega's coacht in het omgaan met kinderen met gedragsproblemen.**

3. Uit de conclusies blijkt dat de meeste vormen van grensoverschrijdend gedrag tussen kinderen onderling te zien zijn. Er worden veel interventies ingezet door de leerkrachten, maar deze leiden in weinig gevallen tot een oplossing van de problemen.

**De gedragspecialist moet collega's gericht coachen in het hanteren van een preventieve aanpak in de klas ten aanzien van de interactie tussen kinderen.**

4. In de conclusies komt naar voren dat er op school zorgdocumenten aanwezig zijn, waarvan de inhoud niet strookt met de huidige situatie. Veel documenten zijn verouderd.

**De zorgdocumenten die betrekking hebben op de sociaal-emotionele en gedragsmatige zorgstructuur moeten gescreend worden en waar nodig geactualiseerd.**

5. Naar aanleiding van het gesprek met de orthopedagoog en de zorgcoördinator is geconcludeerd dat meerdere gesprekken niet gestructureerd gevoerd worden en dat er geen verslagen worden gemaakt van deze gesprekken.

**De gesprekken die gevoerd worden in de diverse fasen van de zorgstructuur moeten gepland en gedocumenteerd worden.**

6. Er is geconcludeerd dat het digitaal leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling teveel ruimte laat voor de interpretatie van de groepsleerkracht en hierdoor geen eenduidig beeld van een kind schetst.

**Het leerlingvolgsysteem gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling moet bekeken en aangepast worden. Indien nodig moet er een nieuw systeem worden gezocht.**



7. Er is op school niemand aangewezen om de ontwikkeling van kinderen op gedragsmatig gebied in de gaten te houden. Dit is alleen het geval indien een kind een LGF beschikking heeft vanuit REC 4.

**Er moet een 'casemanager' aangesteld worden die de ontwikkeling van kinderen op gedragsmatig vlak in de gaten houdt. Hiervoor komt de gedragsspecialist in aanmerking, de leerkracht blijft echter te allen tijde verantwoordelijk.**

8. De conclusies die zijn getrokken uit het onderzoek hebben geleid tot een aantal aanbevelingen. Zo moeten de zorgdocumenten die op school betrekking hebben op de sociaal-emotionele en gedragsmatige zorgstructuur gescreend en waar nodig aangepast worden. Hierin moet ook het leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling meegenomen worden. Er moet een gedragsspecialist aangesteld worden die ingezet wordt als collegiale consultant. Na consultatie kan de gedragsspecialist collega's op een coachende manier begeleiden in het omgaan met gedragsproblemen. De gedragsspecialist moet aangesteld worden als 'casemanager' om de ontwikkeling van kinderen op gedragsmatig gebied in de gaten te houden. De leerkracht blijft wel te allen tijde verantwoordelijk voor de kinderen in zijn groep. Bovenstaande aanbevelingen hebben geleid tot een taakomschrijving en methodiek voor de gedragsspecialist. Deze is opgenomen als bijlage 5.

## Hoofdstuk 6 Reflectie

### 6.1 Reflectie op het onderzoek

Met dit meesterstuk wilde ik een bijdrage leveren aan het creëren van een duidelijke en overzichtelijke zorgstructuur bij ons op school en mezelf daar als gedragsspecialist een plaats in geven. Ik ben begonnen met het maken van een startplan, waarin ik mijn onderzoeksvraag geformuleerd heb en een plan heb opgesteld om mijn onderzoek uit te kunnen voeren. Ondanks dat ik de verlegenheidsituatie van waaruit ik wilde vertrekken duidelijk in mijn hoofd had, vond ik het toch erg lastig om mijn onderzoeksvraag helder te formuleren en een gedegen onderbouwing te geven aan mijn onderzoek. Dit heeft me veel tijd gekost en maakte me vrij onzeker. Met de hulp van mijn begeleider en critical friend is het uiteindelijk gelukt om zaken goed op papier te krijgen.

Nadat mijn onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd waren, heb ik een literatuurstudie gedaan om mijn onderzoek theoretisch te kunnen onderbouwen. Het onderwerp van mijn onderzoek omvat meerdere aspecten, hierdoor was er ook veel verschillende literatuur te vinden. Ik heb gemerkt dat ik het lastig vind om de meeste essentiële stukken hieruit te halen. Ik vind het erg interessant om literatuur te lezen en ik wilde het liefst van alle stukken iets gebruiken. Het was voor mij een lastige opgave om mijn theoretisch kader te vullen met datgene dat daadwerkelijk belangrijk was voor mijn onderzoek. Met veel schaven, schrappen en herschrijven heb ik uiteindelijk een gedegen theoretische onderbouwing op papier gekregen. Ik verwacht dat het me bij een eventueel ander onderzoek al beter zal lukken om een theoretisch kader te schrijven, omdat ik er met dit onderzoek veel mee bezig ben geweest en er van geleerd heb.

Toen ik mijn onderzoeksvraag, deelvragen en theoretisch kader goed op papier had staan, verliep het uitvoeren van mijn onderzoek eigenlijk vrij goed. Ik heb gesprekken gevoerd met collega's en gedragsspecialisten op andere scholen, een vragenlijst afgenomen bij mijn collega's en documenten geraadpleegd. Dit leverde een enorme hoeveelheid informatie op dat allemaal geanalyseerd moest worden. Dit heeft veel tijd gekost, maar ik vond het wel leuk om dit te doen. Ik kreeg een goed inzicht in de zorgstructuur op school en gaandeweg werd me duidelijk waar een gedragsspecialist ingezet zou kunnen worden. In de vragenlijst die ik voor mijn collega's had opgesteld, heb ik vooral open vragen gesteld. Ik was bang dat dit té veel informatie op zou leveren en dat het lastig was om alle gegevens te analyseren en er een overzichtelijk geheel van te maken. Achteraf ben ik blij dat ik vooral open vragen gesteld heb. De antwoorden hebben veel informatie opgeleverd. Het analyseren kostte inderdaad veel tijd, ik had daarna wel goed voor ogen wat de wensen en behoeften van de

teamleden zijn ten aanzien van het werk van een gedragspecialist. Bij een volgend onderzoek zal ik zeker weer kiezen voor open vragen, omdat dit veel belangrijke informatie oplevert. Met gesloten vragen kun je dit misschien niet geheel ondervangen.

Het onderzoek heeft geleid tot een taakomschrijving en methodiek voor de gedragspecialist bij ons op school. Ook is de zorgstructuur op sociaal-emotioneel en gedragsmatig vlak opnieuw in kaart gebracht en zijn er hiaten in deze structuur gesignaleerd. Deze kunnen nu opgelost worden, zodat we een duidelijke lijn hebben op school. Ik vind het prettig dat ik daar met mijn onderzoek een bijdrage aan heb kunnen leveren. Ik hoop dat ik volgend jaar als gedragspecialist aan de slag kan en mag gaan op school en dat ik voort kan zetten wat ik nu met dit onderzoek ben gestart. Met het maken van dit meesterstuk heb ik veel geleerd over het opzetten, uitvoeren en beschrijven van een onderzoek. Vooraf zag ik er erg tegenop, maar ik vond het uiteindelijk erg leuk om te doen. Het heeft me veel praktische en theoretische kennis opgeleverd. De school waar ik werkzaam ben is sinds kort aangemerkt als 'academische basisschool'. Dit houdt in dat de school innovatie en schoolontwikkeling verbindt aan praktijkonderzoek. Mijn teamcoördinator heeft al gevraagd of ik volgend schooljaar mede vorm wil geven aan de uitvoering van dit onderzoek en eventueel studenten wil begeleiden bij het uitvoeren van hun onderzoek. Dat lijkt me een enorme uitdaging en ik wil deze uitdaging zeker aangrijpen om mezelf te blijven ontwikkelen.

## **6.2 Reflectie op mijn ontwikkeling**

Het maken van dit meesterstuk heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan mijn eigen ontwikkeling. Als ik kijk naar de leerstijlen zoals die door Kolb beschreven zijn, dan is mijn voorkeursstijl die van 'doener'. Ik wil het liefste direct aan de slag gaan en leren door dingen te doen en uit te proberen. In dit onderzoek heb ik deze voorkeursstijl regelmatig aan de kant moeten schuiven en me meer op de andere leerstijlen moeten richten. Ik moest als 'denker' aan de slag om verbanden te leggen tussen verschillende theorieën. Als 'bezinner' heb ik alle informatie tot me door laten dringen en nagedacht over te zetten stappen. In de rol van 'beslisser' heb ik de verbanden gelegd tussen theorie en praktijk. Het is voor mij belangrijk geweest om alle leerstijlen aan bod te laten komen, ze hebben geholpen om mijn onderzoek met goed gevolg af te ronden.

Met dit onderzoek wilde ik een bijdrage leveren aan de zorgstructuur bij ons op school. Er moeten op sociaal-emotioneel vlak, met name gericht op de gedragsmatige kant, nog veel stappen worden gezet. Als leerkracht vind ik het belangrijk dat we de expertise in huis hebben om kinderen te helpen en op de juiste manier te begeleiden als ze probleemgedrag vertonen. Ik voel me daar erg betrokken

bij. Als ik het ui-model van Korthagen (2009) erbij betrek, kan ik zeggen dat dat de kern is van waaruit ik vertrokken ben, het vormde de basis voor dit onderzoek. Ik zie mezelf als een bevrogen leerkracht die ervoor wil zorgen dat alle kinderen het naar hun zin hebben op school en de mogelijkheid krijgen om zich te ontwikkelen tot zelfstandige en zelfbewuste jongeren. Als leerkracht wil ik hen ondersteunen en begeleiden bij deze ontwikkeling, zeker als het allemaal niet vanzelf gaat. Het is dan wel belangrijk dat je als leerkracht de expertise bezit om de kinderen op de juiste manier te begeleiden. Dit onderzoek heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het uitbreiden van mijn kennis en vaardigheden.

Het uitvoeren van dit onderzoek is niet altijd zonder horten en stoten verlopen. Er zijn regelmatig momenten geweest dat ik geen vertrouwen meer had in mijn competenties en hierdoor ook niet meer in mezelf geloofde. Door gesprekken met mijn begeleider, mijn critical friend en collega's vond ik toch steeds weer de kracht om door te zetten. Ik heb ervaren dat het voor mij belangrijk is om bevestiging te krijgen van mensen, ik heb af en toe een duwtje in de rug nodig om verder te kunnen en weer in mezelf te geloven. Uiteindelijk kan ik nu terugkijken op een hele leerzame periode en kan ik volmondig zeggen dat ik trots ben op mijn eindresultaat.

## Literatuurlijst

- Basisschool (2004). *Plan van aanpak beleidsvorming SEO*. Breda
- Basisschool (2011). *Schoolgids*. Breda
- Bokhorst, K. (2004). *Praktijkboek Interne Begeleiding*. Baarn: HB Uitgevers.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen, Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (eds.) *The development and treatment of childhood aggression* (p. 201-218). Hillsdale: NY Erlbaum.
- Furman, B. (2006). *Kids' Skills, Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.
- Greven, L.F. & Timmerhuis, A. (2008). *Passend Onderwijs: Kansen in Beeld!, Sardes Speciale Editie*. Baarn: Sardes.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hoffmans, C. (2010a). *IJkpunten voor basiszorg in het primair onderwijs, Eindrapport over het thema kwaliteit in het kader van Passend onderwijs*. Emmeloord: Hoffmans & Heegsma.
- Hoffmans, C. (2010b). *Koersvast op weg naar passend onderwijs, Vervolgrapportage over het thema kwaliteit in het kader van Passend onderwijs*. Emmeloord: Hoffmans & Heegsma.
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers.
- Jong, de P. & Kim Berg, I. (2004). *De kracht van oplossingen: Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.
- Koopmans, M. (2011). *Feedback. Commentaar geven en ontvangen*. Zaltbommel: Uitgeverij Thema.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2009). *Leren van binnenuit, Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

OCW (2010). *Brief t.a.v. de Tweede Kamer, Betreft: Passend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs

OCW (2011). *Brief t.a.v. de Tweede Kamer, Betreft: Naar Passend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs

Pameijer, N. en Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.

Ploeg, J.D. van der (2005). *Gedragsproblemen, Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

PO-Raad (2012). *Instrumentarium passend onderwijs, Werken met het schoolondersteuningsprofiel*. Utrecht: PO-Raad.

Reekers, M. & Spijkerman, R. (2010). *Professionele gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.

Stuurgroep Passend onderwijs (2011). *Referentiekader Passend onderwijs: Concept ten behoeve van informatie Tweede Kamer*.

Taghon, G. (2008). *Loop naar de maan, Praktijkgids omgaan met agressie in onderwijs en opvoeding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verstegen, R. & Lodewijks, H.P.B. (1997). *Interactiewijzer, Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Van Gorcum.

Vorst, I. van de (2011). Coachen. In Donders, W. *Coachende gespreksvoering* (p. 27-56). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Whitmore, J. (2010). *Succesvol coachen*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.

WOSO (2004). *Bekwaam en Speciaal*. Antwerpen-Amsterdam: Garant.

#### **Websites:**

<http://www.passendonderwijs.nl/nieuws/uitkomsten-debat-passend-onderwijs/> ( geraadpleegd op 7-2-2012, 20-3-2012 en 10-4-2012)

## **Bijlagen**

Bijlage 1: Handelingsplan sociaal-emotionele ontwikkeling

Bijlage 2: Interviewvragen over de zorgstructuur op school

Bijlage 3: Vragenlijst teamleden

Bijlage 4: Interviewvragen over de taken van de gedragsspecialist op andere scholen

Bijlage 5: Taakomschrijving en methodiek gedragsspecialist

## Bijlage 1

### HANDELINGSPLAN SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

---

**Naam leerling:**

**Geboortedatum:**

**Groep:**

**Leerkracht:**

**ICL-er:**

**Datum:**

---

#### A. Beginsituatie

<input type="checkbox"/>	Zorg met betrekking tot relatie leerling-leerkracht
<input type="checkbox"/>	Zorg met betrekking tot relatie leerling-leerling in de klas
<input type="checkbox"/>	Zorg met betrekking tot relatie leerling-leerling in vrije situaties
<input type="checkbox"/>	Zorg met betrekking tot omgaan met emoties
<input type="checkbox"/>	Zorg met betrekking tot zelfvertrouwen
<input type="checkbox"/>	Zorg met betrekking tot zelfstandigheid
<input type="checkbox"/>	Zorg met betrekking tot taakgedrag en werkhouding
<input type="checkbox"/>	Zorg met betrekking tot omgaan met regels en afspraken

*Overige opmerkingen:*

---

#### B. Doelstelling

*Het werken aan verbetering van de sociaal-emotionele ontwikkeling op het gebied van:*

<input type="checkbox"/>	Relatie leerling-leerkracht
<input type="checkbox"/>	Relatie leerling-leerling in de klas
<input type="checkbox"/>	Relatie leerling-leerling in vrije situaties
<input type="checkbox"/>	Omgaan met emoties
<input type="checkbox"/>	Zelfvertrouwen
<input type="checkbox"/>	Zelfstandigheid
<input type="checkbox"/>	Taakgedrag en werkhouding
<input type="checkbox"/>	Regels en afspraken

*Anders, nl.:*

---



**C. Benodigde materialen / middelen**

**D. Organisatie van de hulp**

**E. Wijze van evaluatie**

**Opgesteld namens school**

**voor akkoord ouders**

.....  
**(leerkracht)**

.....

## **Bijlage 2**

### **Interviewvragen over de zorgstructuur op school**

*Gesprek met orthopedagoog en zorgcoördinator*

1. Een kind komt in fase 1 van de zorgstructuur terecht als een groepsleerkracht via spontane observaties afwijkend gedrag signaleert. Hoe wordt een eventuele subjectieve visie van de groepsleerkracht ondervangen?
2. Wat wordt er gedaan met de gegevens die uit het digitaal leerlingvolgsysteem komen
3. Wie stelt het plan van aanpak, genoemd in de fasen 4 en 6, op?
4. Hoe past de verwijzing van kinderen naar de interne SoVa- en faalangstreductietraining binnen de zeven fasen structuur?
5. Er zijn criteria opgesteld t.a.v. de aanvraag van een psychodiagnostisch onderzoek met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij gebruikte instrumenten wordt beschreven dat de Devereux-schalen worden gebruikt. Zijn die nog aanwezig op school en worden deze nog gebruikt?
6. Wie is er verantwoordelijk voor dat een kind 'in' de zeven fasen terecht komt? Wie is de 'case manager'?

## Bijlage 3

### Vragenlijst teamleden

Beste collega's,

Zoals de meesten van jullie zullen weten, ben ik op het moment bezig met de afronding van de opleiding Master SEN Gedragsspecialist. In mijn onderzoek richt ik mij op de zorgstructuur bij ons op school en op welke manier de gedragsspecialist ingezet kan worden om collega's te ondersteunen die te maken krijgen met kinderen met gedragsproblemen. Mijn doel is straks een duidelijk stappenplan op te stellen dat geraadpleegd kan worden op het moment dat iemand tegen problemen aanloopt. Ik vind het belangrijk om te weten welke wensen en behoeften jullie hebben ten aanzien van het werk van een gedragsspecialist. Ik wil jullie vriendelijk vragen om deze vragenlijst in te vullen, zodat ik op een goede wijze invulling kan geven aan bovenstaande. Bij voorbaat hartelijk dank voor jullie medewerking.

Kelly Visser

#### Algemeen

1. Wat is je functie op school?
- Directeur
  - Teamcoördinator
  - Groepsleerkracht
  - RT'er
  - Onderwijsassistent
  - Anders, namelijk
2. In welke bouw ben je werkzaam?
- Onderbouw
  - Middenbouw
  - Bovenbouw

#### Probleemgedrag

Binnen de literatuur verstaat men onder probleemgedrag: gedrag dat wordt beschouwt als strijdig met de gehanteerde normen en regels. Probleemgedrag kan internaliserend (naar binnen gericht) of externaliserend (naar buiten gericht) zijn. Binnen mijn onderzoek richt ik mij alleen op externaliserend probleemgedrag, waarbij men kan denken aan agressie, ongehoorzaamheid en overactief gedrag.

3. Heb je op school wel eens te maken met probleemgedrag?
- Ja, ga verder naar vraag 4.
  - Nee, ga verder naar vraag 7.

4. Geef een korte beschrijving van de situatie(s).

-----  
-----

5. Welke stappen heb je ondernomen toen je te maken kreeg met probleemgedrag?

-----  
-----  
-----  
-----

6. Waren deze stappen toereikend om het probleem/de problemen op te lossen? Licht je antwoord toe.

-----  
-----  
-----  
-----

**Gedragsspecialist**

7. Wanneer zou jij een gedragsspecialist in willen schakelen?

-----  
-----  
-----  
-----

8. Welke taken moet een gedragsspecialist binnen onze school hebben volgens jou?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Hartelijk dank voor je tijd.

## **Bijlage 4**

### **Interviewvragen over de taken van de gedragsspecialist op andere scholen**

1. Sinds wanneer ben je werkzaam als gedragsspecialist?
2. Hoeveel uur per week vervul je de functie van gedragsspecialist?
3. Ben je vrij geroosterd om de taken uit te voeren of doe je dit naast je lestakingen?
4. Wat is je voornaamste taak als gedragsspecialist?
5. Welke taken heb je daarnaast nog?
6. Is de functie van gedragsspecialist opgenomen in de zorgstructuur van school? Staat de functie op papier?
7. Wanneer word je ingeschakeld op school? Wanneer kunnen/mogen collega's je inschakelen?
8. Welke stappen zet je als je wordt ingeschakeld? Wat is je werkwijze?
9. Welke methodieken hanteer je als je met kinderen of collega's werkt?

# **Taakomschrijving en methodiek gedragspecialist**



**Naam:** Kelly Visser

**Breda, juni 2012**

## **1. Aanleiding**

Gezien de ontwikkelingen ten aanzien van passend onderwijs is het aannemelijk dat er steeds meer kinderen met speciale onderwijsbehoeften op gedragsmatig vlak binnen het reguliere basisonderwijs blijven. Dit heeft naar verwachting tot gevolg dat leerkrachten vaker te maken zullen krijgen met gedragsproblemen binnen hun klas. Het is noodzakelijk dat er expertise binnen de school wordt gehaald om met deze problemen om te gaan. Op de school waar ik werkzaam ben ontbreekt op dit moment een duidelijke lijn in de sociaal-emotionele zorgstructuur, met name gericht op gedragsmatig vlak. Dit is de aanleiding geweest om mijn onderzoek te richten op de zorgstructuur op school en een taakomschrijving en methodiek voor de gedragsspecialist te ontwikkelen, zodat collega's weten wanneer ze hem kunnen en mogen inschakelen.

## **2. Gedaan**

Om te komen tot de taakomschrijving en methodiek heb ik eerst een literatuurstudie gedaan. Door deze literatuurstudie werd het theoretisch kader omschreven waarbinnen het onderzoek plaats zou vinden. Vervolgens heb ik door het raadplegen van documenten en door een gesprek te houden met de orthopedagoog en de zorgcoördinator de zorgstructuur van school op gedragsmatig vlak in kaart gebracht. Met behulp van een vragenlijst heb ik collega's gevraagd te beschrijven hoe ze nu handelen als ze te maken krijgen met kinderen met gedragsproblemen. Ook is hen gevraagd aan te geven wat hun wensen en behoeften zijn ten aanzien van het werk van een gedragsspecialist. Ik heb de website van het LBGS geraadpleegd en gesprekken gevoerd met gedragsspecialisten op andere scholen om in kaart te brengen welke taken gedragsspecialisten voornamelijk hebben. Na analyse van alle gegevens ben ik gekomen tot een aantal conclusies en heb ik de taakomschrijving en methodiek voor de gedragsspecialist op papier gezet.

## **3. Conclusies**

1. Teamleden op mijn school hebben te maken met grensoverschrijdend gedrag. Dit gedrag neemt in de toekomst waarschijnlijk toe met de komst van passend onderwijs.
2. De meest voorkomende vormen van grensoverschrijdend gedrag op school zijn conflicten tussen kinderen.
3. Op school wordt er door collega's op verschillende manieren gehandeld als er kinderen zijn die problemen hebben op gedragsmatig gebied en de interventies leiden niet altijd tot een oplossing.

4. Er is op school behoefte aan een gedragspecialist die met name wordt ingezet als collegiale consultant.
5. De oplossingsgerichte manier van werken is een goede manier om collega's te coachen in het omgaan met gedragsproblemen.
6. De informatie die is opgenomen in bepaalde zorgdocumenten strookt niet met de praktijk.
7. De gesprekken en contactmomenten die zijn beschreven in de diverse fasen van de zorgstructuur worden niet altijd gestructureerd gevoerd en de afspraken en conclusies worden niet op papier gezet.
8. Het leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling dat op school gebruikt wordt, geeft geen eenduidig beeld van de kinderen.
9. Het is niet altijd eenduidig wanneer een kind in de zorgstructuur wordt opgenomen. Dit is afhankelijk van subjectieve factoren.
10. Er is op school geen 'casemanager' aangesteld om de ontwikkeling van kinderen op gedragsmatig vlak in de gaten te houden.

#### **4. 1 Taakomschrijving gedragspecialist**

##### *Algemeen:*

De gedragspecialist is werkzaam op een grote basisschool in Breda. Deze school is gelegen in een jonge, levendige woonwijk. De school telt ruim 800 leerlingen, verdeeld over 32 klassen. Op school werkt een team van zo'n 60 professionals samen om goed onderwijs te verzorgen voor de kinderen die de school bezoeken. De populatie kinderen op school is een afspiegeling van de wijk; veel kinderen van hoog opgeleide ouders met een goed inkomen. Er zijn weinig tot geen allochtone kinderen op school.

Binnen de school vormen de directeur en de drie teamcoördinatoren de lijnfunctionarissen. Het overgrote deel van het team bestaat uit leerkrachten. Zij worden ondersteund door specialisten, zoals remedial teachers, een orthopedagoog en een coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast zijn er enkele onderwijsassistenten werkzaam en is er onderwijsondersteunend personeel aangesteld.

##### *Rol van de gedragspecialist:*

De gedragspecialist is een leerkracht die gespecialiseerd is in gedragsproblematiek bij kinderen. Hij treedt op als coach voor collega's en ouders en begeleidt hen in het omgaan met kinderen die probleemgedrag vertonen. Door middel van coaching probeert hij ongewenst gedrag te verminderen



en kinderen te leren om te gaan met hun problemen. Hij zoekt naar creatieve oplossingen om kinderen weer deel te laten nemen aan de schoolse situaties en hen verder te laten ontwikkelen.

*Taken en verantwoordelijkheden:*

Op school wordt er gewerkt met de methode Kanjertraining. Met deze methode wordt klassikaal aandacht besteed aan sociale vaardigheden en het leren begrijpen van emoties. De groepsleerkrachten zijn er verantwoordelijk voor dat deze lessen worden gegeven en dat de ontwikkeling van de kinderen in de gaten wordt gehouden. Zij vullen tweemaal per jaar het digitale leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling in, om de ontwikkeling van de kinderen in kaart te brengen. Als de groepsleerkracht problemen bij een kind signaleert, moet de leerkracht interventies inzetten om het kind weer te laten participeren in de schoolse situatie. De gedragsspecialist is aangesteld als 'casemanager' om de ontwikkeling van kinderen op sociaal-emotioneel en gedragsmatig vlak in de gaten te houden. Hij screent de overzichten van het digitaal leerlingvolgsysteem en neemt bij opvallende punten contact op met de betreffende groepsleerkracht om te bespreken of er stappen moeten worden ondernomen om het kind verder te helpen. Een kind is hiermee in fase 1 van de zeven fasen zorgstructuur opgenomen, zoals deze door school is opgesteld.

Indien de ingezette interventies van de leerkracht geen of onvoldoende effect hebben, dan kan de hulp van de gedragsspecialist ingeschakeld worden. Deze zal in eerste instantie optreden als consultant. De gedragsspecialist voert observaties uit in de klas en bespreekt deze tijdens een analyseoverleg na met de groepsleerkracht. Dit correspondeert met fase 2 van de zorgstructuur. De gedragsspecialist heeft als doel de leerkracht krachtbronnen te laten aanboren om hem zo zelf tot een oplossing van de problemen te laten komen. Hij coacht de leerkracht in het hanteren van een preventieve aanpak in de klas ten aanzien van de interactie tussen kinderen.

Als er onvoldoende vooruitgang is in de ontwikkeling van het kind, kan er gekozen worden voor een klein intern onderzoek dat door de gedragsspecialist uitgevoerd wordt. In deze fase 3 van de zorgstructuur gaat de gedragsspecialist met het kind in gesprek om meer inzicht te krijgen in de situatie. Hij bespreekt dit gesprek na met de groepsleerkracht en de ouders van het kind. Belangrijke afspraken en conclusies worden op papier gezet. In overleg met de groepsleerkracht, de ouders en het kind wordt er een plan van aanpak opgesteld, waarin wordt opgenomen aan welke vaardigheden het kind wil gaan werken en hoe hij daarin ondersteund wordt door de leerkracht, de ouders en indien nodig de gedragsspecialist. Hiermee is een kind in fase 4 van de zorgstructuur gekomen.

De gedragsspecialist kan ingezet worden om individueel met kinderen of groepjes kinderen te werken om hen te helpen problemen op te lossen en benodigde vaardigheden aan te leren. De gedragsspecialist treedt dan op als coach voor het kind. Indien er onvoldoende resultaat wordt geboekt met de ingezette interventies, kan er worden gekozen voor een groot onderzoek, wat correspondeert met fase 5 van de zorgstructuur. De gedragsspecialist ondersteunt de leerkracht, indien nodig, bij het invullen van vragenlijsten en het omschrijven van de problematiek van het kind. Als de resultaten van het onderzoek, dat wordt uitgevoerd door een externe instantie, binnen zijn, worden deze besproken met alle betrokkenen. De gedragsspecialist zal hier ook bij aanwezig zijn. In onderling overleg maken de betrokken partijen nieuwe plannen om met het kind aan de slag te gaan en te zoeken naar oplossingen voor de problemen.

Naast de hierboven genoemde taken van de gedragsspecialist, die geplaatst zijn in de zorgstructuur van school, heeft de gedragsspecialist ook de taak van adviseur en vraagbaak. Collega's kunnen bij hem terecht voor informatie over bepaalde gedragsproblemen en/of –stoornissen. De gedragsspecialist verzorgt meerdere keren per jaar studiemomenten voor het team gericht op gedrag en gedragsproblematiek. Ook neemt hij zitting in het managementteam zorg en levert hij een bijdrage aan het opstellen van beleid omtrent gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling.

De leerkracht blijft te allen tijde verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de kinderen in zijn groep. De gedragsspecialist treedt op als 'casemanager', hij houdt de ontwikkeling van de kinderen op gedragsmatig vlak in de gaten en onderneemt stappen op het moment dat hij problemen bij kinderen signaleert. Hij neemt hierin een proactieve rol aan en toont initiatief voor de aanpak van probleemgedrag. De gedragsspecialist streeft ernaar om de leerkracht op zodanige wijze te coachen dat deze zelfstandig verder kan werken met het kind. Indien de gedragsspecialist een individueel traject met kinderen opstart, wordt de begeleiding hiervan op den duur overgedragen aan de leerkracht. De gedragsspecialist blijft op de achtergrond aanwezig als coach voor leerkracht en kind.

#### **4.2 Methodiek gedragsspecialist**

De gedragsspecialist werkt volgens het model van handelingsgericht werken (HGW). Dit model omvat vijf fasen: intake, strategie, onderzoek, indicering en advisering. Bij handelingsgericht werken staan de onderwijsbehoeften van het kind en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht en de ouders centraal. De focus wordt verlegd van probleemgericht naar oplossingsgericht denken en handelen. Er wordt niet alleen naar het kind gekeken, maar met name naar de wisselwerking tussen het kind en zijn omgeving. Positieve aspecten die aanwezig zijn bij het kind en de omgeving worden

ingezet om de problemen aan te pakken en op te lossen. Verder is een samenwerking tussen alle betrokken partijen van belang, zodat heldere doelen kunnen worden geformuleerd en er een effectieve aanpak wordt gerealiseerd (Pameijer & Van Beukering, 2006).

In de *intakefase* gaat de gedragsspecialist met de leerkracht in gesprek om de situatie helder te krijgen. Dit gesprek wordt op een oplossingsgerichte manier gevoerd. De leerkracht wordt gevraagd aan te geven wat zijn hulpvraag is en waarover hij zich zorgen maakt. De gedragsspecialist legt de focus op de positieve aspecten die aanwezig zijn bij het kind en in de omgeving. Met behulp van schaalvragen wordt er een differentiatie aangebracht in het probleem en laat de gedragsspecialist de leerkracht nadenken over uitzonderingen, momenten dat het probleemgedrag niet of in mindere mate aanwezig was. Door oplossingsgerichte vragen te stellen, laat de gedragsspecialist de leerkracht nadenken over zijn eigen handelen en de dingen die hij anders doet op momenten dat het goed gaat met het kind. Hierbij betreft de gedragsspecialist de interventies die al zijn ingezet door de leerkracht om de problemen aan te pakken en daar worden positieve aspecten uitgehaald.

Na het gesprek met de leerkracht gaat de gedragsspecialist ook met het kind en eventueel de ouders in gesprek, zodat hij ook hun visie op het probleem te horen krijgt. Het kind kan in het gesprek aangeven wat zijn onderwijsbehoeften zijn en wat hij van de leerkracht nodig heeft om zich te (blijven) ontwikkelen. Ook de ouders krijgen de kans om hun wensen ten aanzien van de diagnostiek aan te geven. De gesprekken worden, net als het gesprek met de leerkracht, oplossingsgericht gevoerd.

In de *strategiefase* analyseert de gedragsspecialist alle informatie die uit de gesprekken naar voren zijn gekomen. Deze gegevens worden gebruikt om een oriënterend beeld van de situatie te schetsen, de zogeheten diagnostische hypothese. Indien de gedragsspecialist meer gegevens nodig heeft om de hulpvragen te kunnen beantwoorden, wordt er in de *onderzoeksfase* aanvullende informatie verzameld. Er wordt gezocht naar factoren in het kind en de omgeving die van invloed kunnen zijn op het probleemgedrag. In deze fase gaat de gedragsspecialist het kind observeren in de klas en eventueel in vrije situaties. Hij maakt hier een filmisch verslag van en bespreekt dit na met de leerkracht. Met behulp van de Interactiewijzer (Verstegen & Lodewijks, 1997) brengt de gedragsspecialist in kaart hoe het kind reageert in interactie met andere kinderen en de leerkracht. Ook wordt de manier waarop andere kinderen en de leerkracht op het kind reageren zichtbaar gemaakt. De gedragsspecialist kan er ook voor kiezen om gebruik te maken van de uitspraken- en competentiemethodiek van de methode Denken Voelen Doen (Deley, 2004). Met behulp van deze methodieken wordt in kaart gebracht op welke gebieden het kind de meeste problemen heeft. Deze

gegevens kunnen worden gebruikt bij het opstellen van een handelingsplan.

De *indiceringsfase* is een fase van reflectie. De verzamelde gegevens worden gebruikt om een helder beeld te schetsen van de situatie. Hierbij wordt beschreven welke factoren van invloed zijn op het probleemgedrag en hoe deze factoren elkaar beïnvloeden. De onderwijsbehoeften van het kind worden op papier gezet. Ook worden de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht op papier gezet. De leerkracht is de sleutel in het geheel, door zijn gedrag te veranderen kan hij voorwaarden scheppen voor de ontwikkeling van het kind.

Tot slot volgt de *adviesfase*. In een gesprek met alle betrokken partijen geeft de gedragsspecialist aanbevelingen voor de aanpak van het probleemgedrag. Er wordt een advies gekozen dat het beste aansluit bij de wensen die de betrokkenen hebben ten aanzien van de diagnostiek. Er worden concrete afspraken gemaakt die worden omgezet in een plan van aanpak. De gedragsspecialist maakt afspraken over de wijze waarop het plan van aanpak geëvalueerd zal worden.

Na de adviesfase blijft de gedragsspecialist op de achtergrond aanwezig als 'casemanager' om de ontwikkeling van de kinderen op gedragsmatig vlak in de gaten te houden en als coach voor de leerkracht. De gedragsspecialist zet coachingstechnieken in om de leerkracht te ondersteunen. De oplossingsgerichte werkwijze heeft hierbij de voorkeur. Het biedt de gedragsspecialist handreikingen om met collega's in gesprek te gaan en ze te ondersteunen bij het zoeken naar oplossingen, waarbij de krachtbronnen van de leerkracht aangeboord en ingezet worden. Als de gedragsspecialist in gesprek gaat met een collega past hij de LSD-techniek: Luisteren, Samenvatten, Doorvragen, toe. Het gesprek zal effectiever en doelgerichter verlopen als de gedragsspecialist goed luistert en dit ook laat merken aan zijn gesprekspartner. Dit kan door verbale of non-verbale signalen. Er kunnen verschillende interventies ingezet worden om het gesprek te sturen, deze zijn opgenomen in het interventiecontinuüm dat door Bokhorst (2004) is opgesteld. Als de gedragsspecialist een minder sturende rol aanneemt biedt hij de leerkracht meer ruimte om te reflecteren en activeert hij de inbreng van de leerkracht. Bij een coachende begeleiding kan de leerkracht of de coach centraal staan in de begeleidingsvorm. Welke vorm wordt ingezet is afhankelijk van de situatie. Een coach zal voornamelijk kiezen voor verhelderende en spiegelen, omdat deze vormen de leerkracht aanzetten tot reflecteren. In een coachingsgesprek is het geven van feedback van groot belang. Door feedback kunnen mensen leren en hun functioneren verbeteren. Een gedragsspecialist moet zich ervan bewust zijn dat de feedback die hij geeft moet gaan over specifiek en concreet waargenomen gedrag en niet gericht zijn op de persoon. Tijdens een feedbackgesprek zijn wederzijds respect, eerlijkheid en goed luisteren belangrijk.

Indien de gedragsspecialist wordt ingezet om individueel met het kind te werken, kan de methode Kids Skills (Furman, 2006) ingezet worden. Deze methode leert kinderen hun eigen problemen op te lossen, door hen vaardigheden aan te leren. Als het traject van Kids Skills door de gedragsspecialist is opgestart, is het de bedoeling dat de groepsleerkracht het overneemt. Deze wordt hierbij ondersteund door de gedragsspecialist. De leerkracht blijft te allen tijde verantwoordelijk voor de ontwikkeling van het kind.