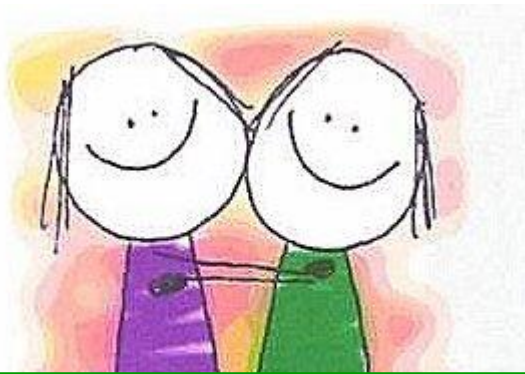




Praktijkonderzoek: Master-SEN

Biedt de Interactiewijzer Jonge
Kind een meerwaarde bij het
signaleren van
gedragsproblemen onder 4-6
jarigen?

Marin Belt

Studnr: 2151316

Fontys/OSO

Begeleiders: V.Siemerink/M.Urff

juni '2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	p.4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en Probleemstelling.	p.6
1.1. Onderzoeksvraag	p.7
1.2. De huidige situatie	p.7
1.3. De toekomstige situatie	p.7
1.4. Deelvragen	p.8
1.5. Ontwikkelingen tot nu toe	p.8
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing.	p.9
2.1. Hoe uit gedragsproblematiek zich bij 4-6 jarigen?	p.9
2.2. Welke interventies zijn mogelijk voor gedragsproblematiek bij 4-6 jarigen?	p.13
2.3. Waarop is de Interactiewijzer Jonge Kind gebaseerd?	p.14
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.	p.18
3.1. Context	p.18
3.2. Doelgroep	p.18
3.3. Onderzoeksperiode	p.20
3.4. Onderzoeksmethode	p.23
3.5. Onderzoeksinstrumenten	p.23
3.6. Betrouwbaarheid en Validiteit	p.24
3.7. Ethiek	p.26
Hoofdstuk 4: Data analyse en Resultaten.	p.28
4.1. Hoe uit gedragsproblematiek zich bij 4-6 jarigen?	p.28
4.2. Welke behoefte ligt er bij de leerkrachten in de onderbouw van School V. met betrekking tot het signaleren van gedragsproblematiek?	p.29
4.3. Welke interventies zijn mogelijk voor gedragsproblematiek bij 4-6 jarigen?	p.30
4.4. Waarop is de Interactiewijzer Jonge Kind gebaseerd?	p.31
4.5. Welke meerwaarde biedt de Interactiewijzer Jonge kind voor School V. bij het signaleren van gedragsproblematiek bij 4-6 jarigen?	p.31
4.5.1 Gebruikerservaring leerkrachten.	

4.5.2 Gebruikerservaring ouders.

4.5.3 Gebruikerservaring scholen die de Interactiewijzer gebruiken.

4.5.4 Resultaten leerlingen na interventieperiode met de Interactiewijzer.

Hoofdstuk 5: Conclusies.	p.38
5.1. Hoe uit gedragsproblematiek zich bij 4-6 jarigen?	p.38
5.2. Welke behoefte ligt er bij de leerkrachten in de onderbouw van School V. met betrekking tot het signaleren van gedragsproblematiek?	p.39
5.3. Welke interventies zijn mogelijk voor gedragsproblematiek bij 4-6 jarigen?	p.39
5.4. Waarop is de Interactiewijzer Jonge Kind gebaseerd?	p.40
5.5. Biedt de Interactiewijzer Jonge kind een meerwaarde bij het signaleren van gedragsproblemen onder 4-6 jarigen?	p.40
5.6. Onderzoeksvraag.	p.42
5.7. Aanbevelingen.	p.42
 Hoofdstuk 6: Evaluatie.	 p.44
 Nawoord	 p.48
 Literatuurlijst.	 p.49
 Bijlagen.	 p.51
1. Gedragskaarten uit Verhulst (2008)	
2. Stappenplan IAWJK.	
3. Format individueel Handelingsplan.	
4. Oudervragenlijst	
5. Vragenlijst scholen met gebruikerervaring	
6. Verzamelde data behoeftepeiling	
7. Verzamelde data oudervragenlijst.	
8. Verzamelde data vragenlijst overige scholen.	

Samenvatting

Voor u ligt het onderzoek voor de Master-SEN opleiding Intern begeleider over de mogelijke functie van de Interactiewijzer bij het signaleren van gedragsproblemen onder 4-6 jarigen. Dit onderzoek vond plaats op basisschool V, een school met ruim 200 leerlingen. De aanleiding tot dit onderzoek was het vermoeden bij de onderzoeker dat er knelpunten ervaren werden door leerkrachten in de onderbouw die te maken kregen met kinderen met gedragsproblematiek. Na een behoeftepeiling kwam met name het gebrek aan goede observatie- en signaleringsinstrumenten naar voren. Bovendien gaven de leerkrachten aan dat ze zelf onvoldoende kennis over gedragsproblematiek paraat hadden.

De theorie wees uit dat er geen eenduidige aanpak mogelijk is voor kinderen met gedragsproblematiek. De tweedeling tussen gedragsstoornissen en gedragsproblemen zorgde voor meer duidelijkheid. Gedragsstoornissen (die genetisch bepaald zijn) kennen een aantal vaste symptomen, maar deze komen niet standaard voor bij kinderen in de leeftijd van 4-6 jaar. De lijsten met kenmerken die passen bij kinderen met een bepaalde gedragsstoornis; de gedragskaarten van Verhulst (2008) zijn opgenomen in bijlage 1 en kunnen in de toekomst als observatie-instrument gebruikt worden.

Op basisschool V. komen de leerkrachten vaak in aanraking met gedragsproblemen (problemen die veroorzaakt worden door allerlei factoren die de ontwikkeling van het kind beïnvloeden en dus niet genetisch bepaald zijn). Bij gedragsproblemen moet het kind gezien worden vanuit een transactioneel referentiekader (dit kind in deze groep, op deze school, met deze leerkracht en deze ouders in deze omgeving), (Pameijer en van Beukering, 2008). Vanuit de theorie is bekend dat kinderen tussen anderhalf en vier jaar een piek kennen wat betreft snel afgeleid zijn, impulsiviteit en opstandig en agressief gedrag. (Hill, Degnan, Calkins & Keane in Verhulst 2008).

Eén van de aspecten die een rol kunnen spelen bij gedragsproblemen zijn aspecten in de interactionele/communicatieve sfeer. Verstegen en Lodewijks (2009) hebben een instrument ontwikkeld voor de signalering en behandeling van interactieproblemen bij jonge kinderen: De Interactiewijzer Jonge Kind [IAWJK]. In

dit onderzoek werd gezocht naar een antwoord op de vraag of de IAWJK een bijdrage kan leveren aan het signaleren en behandelen van leerlingen met gedragsproblemen van 4-6 jaar. In 10 weken tijd werd de regulatieve cyclus van Van der Donk en van Lanen (2010) uitgevoerd. De interactiewijzer werd voor 8 kinderen ingevuld, de handelingsadviezen werden uitgevoerd en het proces werd systematisch geëvalueerd met de betrokken ouders en leerkrachten. Daarnaast werd een aantal scholen met gebruikerservaring gevraagd om een vragenlijst over de IAWJK in te vullen. Uiteindelijk werd alle data vergeleken en aantal conclusies getrokken.

Het is gebleken dat de IAWJK een goed instrument is om een kind specifiek te bekijken en gedragsproblemen in de interactionele sfeer te signaleren. De IAWJK geeft bovendien duidelijke begeleidingsadviezen. Zowel ouders en leerkrachten als andere scholen zijn erg enthousiast en zouden het instrument aan anderen aanbevelen. De resultaten werden bovendien duidelijk zichtbaar in de vooruitgang die de leerlingen geboekt hadden, na het volgen van het traject van de IAWJK. Het enige ervaren nadeel is het tijdrovende aspect van het instrument. Het invullen van de vragenlijst vergt veel tijd en inspanning van de leerkracht. Er moeten meerdere gesprekken gevoerd worden met ouders om het proces te laten slagen. De leerkrachten en andere scholen met gebruikerservaring zijn het met elkaar eens dat dit instrument met name geschikt is voor incidenteel gebruik.

Hoofdstuk 1.

Aanleiding en probleemstelling.

Olav komt in zijn eerste schoolweek onzeker binnen. Hij 'fladdert' door de klas, is moeilijk aanspreekbaar en lijkt in zijn eigen wereldje te leven. Na een maand onderwijs valt op dat Olav nauwelijks praat. Hij kijkt de ander nooit aan en deinst achteruit bij lichamelijk contact. Cognitief lijkt alles op niveau. De juf geeft bij haar IB aan dat ze zich zorgen maakt. Ze heeft al een extra mapje aangelegd om alle 'incidenten' rondom Olav op te schrijven en dit dreigt al aardig vol te raken. De IB geeft aan dat kinderen op deze leeftijd ontwikkelingskansen nodig hebben.*

Tijd verstrijkt en met een volgeschreven incidentendossier komt Olav in groep 2. De juf van groep 2 deelt meteen de zorg, ervaart ook dat 'nare' onderbuikgevoel en zoekt opnieuw een ingang bij de IB. De IB staat voor haar gevoel met de rug tegen de muur omdat kinderen op deze leeftijd niet/nauwelijks te testen zijn. Olav is te jong.

Uiteindelijk blijkt in groep 4 dat Olav een ernstige vorm van autisme heeft.

Wat hadden we Olav graag vanaf groep 1 op de juiste manier willen ondersteunen.

Kinderen zoals Olav zijn voor mij aanleiding geweest om onderzoek te doen naar signalering van gedragsproblematiek onder 4-6 jarigen. Op dit moment zijn er weinig aanknopingspunten op school op het gebied van gedragsproblematiek bij jonge kinderen om deze kinderen adequaat te helpen. Elke onderbouwleerkracht handelt vanuit zijn eigen ervaring, maar die ervaring verschilt per persoon. Er zijn een aantal observatielijsten maar deze worden niet gebruikt. De leerkracht beschrijft in het dossier het gedrag dat het kind laat zien. Zodra de kinderen met gedragsproblemen of een gedragsstoornis in groep 3 of 4 komen vindt diagnostiek plaats. De leerkrachten geven zelf aan dat ze te weinig specifieke kennis hebben om goed te observeren. Wellicht dat vroege interventie de problematiek ten goede komt. Eén van de methoden voor het analyseren van probleemgedrag bij jonge kinderen is de Interactiewijzer voor het Jonge Kind [IAWJK] (Verstegen en Lodewijks 2009). De IAWJK gaat uit van één aspect van gedragsproblematiek, namelijk problemen in de interactionele sfeer. Deze methode: de IAWJK, wordt als uitgangspunt genomen voor dit onderzoek.

* naam is vanwege privacyoverwegingen veranderd.

1.1 De onderzoeksvraag.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Biedt de Interactiewijzer Jonge Kind een meerwaarde bij het signaleren van gedragsproblemen onder 4-6 jarigen?

1.2 De huidige situatie.

De school beschikt over een aantal signaleringsinstrumenten gericht op cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen. In een aantal van deze instrumenten wordt het gedrag van het kind meegenomen, maar telkens fungeren deze vragen niet als doel op zich maar zijn ze onderdeel van een breder geheel, waardoor er niet specifiek gekeken kan worden. Specifieke observatielijsten voor specifieke gedragsproblemen zijn in beperkte mate aanwezig. In de groepen wordt gewerkt met het observatie-instrument Pravoo, waar vier vragen in gesteld worden, die gericht zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind (samenwerken, concentratie, motivatie en gedrag ten opzichte van anderen).

1.3 De toekomstige situatie.

De meest wenselijke situatie is een situatie waarin een teambreed gedragen visie geldt over het wel of niet laten onderzoeken van kinderen met gedragsproblemen in groep 1 en 2. De rolverdeling van IB en leerkracht is helder en wordt door iedereen gedragen. Er zijn voldoende mogelijkheden om kinderen op school te observeren. Uit de analyse van deze observaties kan de urgentie voor verder onderzoek door derden gehaald worden. Jutten (2008) beschrijft de weg naar verandering en benadrukt het nemen van kleine stappen, zodat iedere deelnemer in zijn/haar tempo deel kan nemen. De eerste stap die ik zet is het uitproberen van de interactiewijzer. Het kunnen observeren, de juiste middelen hebben om een observatie te doen, is een voorwaarde voor visieontwikkeling. De rolverdeling van IB en leerkracht zal ongetwijfeld ter sprake komen. In combinatie met de invoering van de 1-zorgroute zal wellicht een koppeling plaatsvinden tussen beide veranderingstrajecten als het gaat om verantwoordelijkheden en rollen van de IB en de leerkracht.

Jutten (2008) beschrijft tevens de waarde van gedeeld leiderschap. Maak mensen onderdeel van het proces en geef iedereen zijn eigen verantwoordelijkheid.

Vertrouwen uitstralen, mensen op een afstandje volgen en aanmoedigen zijn voor mij aandachtspunten tijdens dit onderzoek.

De functie van de Intern Begeleider zal in de toekomst meer gericht zijn op het coachen van de leerkrachten. Voor mij persoonlijk heeft het onderzoek de meerwaarde dat ik straks als IB beter in staat ben om mijn collega's in de groepen 1 en 2 goed te ondersteunen. Ik ontwikkel onderzoeksvaardigheden en leer leiding te geven aan een klein veranderingstraject. Voor school V. betekent dit onderzoek dat we straks een start gemaakt hebben om beter met gedragsproblemen in groep 1 en 2 om te gaan.

1.4 Deelvragen.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, dienen de volgende deelvragen beantwoorde te worden.

- Hoe uit gedragsproblematiek zich bij 4-6 jarigen?
- Welke behoefte ligt er bij de leerkrachten in de onderbouw van school V. met betrekking tot het signaleren van gedragsproblematiek?
- Welke interventies zijn mogelijk voor gedragsproblemen bij 4-6 jarigen?
- Waarop is de Interactiewijzer Jonge Kind [IAWJK] gebaseerd?
- Welke meerwaarde biedt de IAWJK voor school V. bij het signaleren van gedragsproblemen bij 4-6 jarigen?

1.5 Ontwikkelingen tot nu toe.

In het schooljaar 2007-2008 is de orthotheek kritisch bekeken. Daarbij zijn ook de kleuter-signaleringslijsten onder de loep genomen. In het schooljaar 2008-2009 is de discussie over inclusief onderwijs gestart. Deelaspect hiervan was het accepteren van kleuters met gedragproblemen, lichamelijke beperkingen en cognitieve problemen. Uit deze discussie kwam naar voren dat school V. in staat is om alle kinderen te accepteren, mits er voldoende middelen en handelwijzen beschikbaar zijn om goed onderwijs te kunnen geven. Acceptatie van een leerling met een beperking mag nooit leiden tot tekortkomingen naar de andere kinderen of de leerkracht. De kracht is de wil van het schoolteam om alles uit een kind te halen; om met hoge verwachtingen tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van een kind.

Hoofdstuk 2.

Theoretische onderbouwing

Gedragsproblemen staan in de huidige samenleving steeds meer in de belangstelling van leerkrachten. 'Het lijkt wel alsof we steeds meer kinderen met gedragsproblemen binnenkrijgen', wordt vaak gezegd in de wandelgangen van de onderbouw van basisschool V. Echter, Goodman & Pickles (in Verhulst 2008) hebben aangetoond dat er geen substantiële stijging van het aantal kinderen en jongeren met gedragsproblemen waar te nemen is in de Nederlandse bevolking. Van Tuijl (2009) gaat wel uit van een toename en noemt verschillende oorzaken. Zo zou gedacht kunnen worden aan veranderende opvoedingspatronen, veranderende gezinsstructuren, vervaging van normen en waarden en meer bekendheid over bepaalde stoornissen. Feit is dat we met kinderen met gedragsproblemen te maken krijgen en als basisschool in staat moeten zijn adequaat te handelen.

2.1 Hoe uit gedragsproblematiek zich bij 4-6 jarigen

Allereerst dient de tweedeling binnen gedragsproblematiek helder te zijn. Er kan namelijk sprake zijn van een gedragsstoornis of een gedragsprobleem.

Marlis (2010) omschrijft deze tweedeling. Bij een gedragsstoornis is er sprake van een niet te verhelpen probleem. De stoornis is genetisch bepaald en uitgangspunt bij de behandeling is een kind/de ouder/de leerkracht leren hoe hij/zij er het beste mee om kan gaan. Er kan sprake zijn van een geïnternaliseerd probleemgedrag, gedragingen zijn dan naar binnen gericht en de betrokkene leidt hier zelf vaak het meeste onder (bv. emotionele problemen) of geexternaliseerd probleemgedrag, gedragingen zijn naar buiten gericht en vormen vaak een probleem voor de omgeving (bv. Agressie).

Voorbeelden van een gedragsstoornis zijn autisme en ODD.

Een gedragsprobleem ligt volgens Marlis (2010) voornamelijk buiten het kind en is niet erfelijk bepaald. Allerlei factoren in de ontwikkeling van het kind hebben er voor gezorgd dat het kind probleemgedrag vertoont. Omdat het niet genetisch bepaald is, is behandeling invloedrijk. Een voorbeeld van een gedragsprobleem is bv. een trauma.

In het Actieplan Passend Onderwijs (2009) wordt aangegeven dat pas van een gedragsstoornis sprake is als een kind minstens zes maanden lang aanhoudend negatief, opstandig, vijandig of agressief gedrag vertoont en daardoor in zijn dagelijks functioneren wordt beperkt.

Het Actieplan Passend Onderwijs (2009) onderscheidt de oppositioneel-opstandige gedragsstoornis van de antisociale gedragsstoornis, waarbij de eerste gezien wordt als een voorloper en/of mildere variant dan de tweede.

2.1.1 Manifestatie gedragsproblemen.

Meij & Boendermaker (2008) spreken in hun zoektocht naar de oorzaken en achtergronden van gedragsproblemen telkens over risicofactoren en beschermende of protectieve factoren die van invloed zijn op het gedrag van een kind. Het kind zelf, de directe sociale omgeving en de bredere omgeving spelen een belangrijke rol. De factoren worden niet als directe oorzaken gezien, eerder als gunstige of ongunstige omstandigheden voor de ontwikkeling van een kind. Zo zal een temperamentvol kind beter gedijen in een rustige, stabiele thuissituatie. Het heeft de risicofactor: veel temperament, maar deze vindt zijn evenwicht in de beschermende factor: stabiele thuissituatie. Asscher en Paulussen-Hoogeboom (in Baard en van der Elst 2009)) zeggen dat kinderen van anderhalf tot tweeënhalft jaar meer problemen vertonen naarmate er meer risicofactoren aanwezig zijn.

Al vroeg in de ontwikkeling zoekt een kind de balans tussen risico en beschermende factoren. Als deze balans verstoord wordt zal het kind gedragsproblemen ontwikkelen. Pierce, Ewing & Campbell (in Verhulst 2008) geven aan dat gedragsproblemen soms vanzelf overgaan, afhankelijk van de blootstelling aan risicofactoren.

Los van de risico en beschermende factoren kan het gedragsprobleem (deels) genetisch bepaald zijn.

Hill, Degnan, Calkins & Keane (in Verhulst 2008) zeggen dat impulsiviteit, snel afgeleid zijn, opstandig en agressief gedrag een piek kennen wat betreft het aantal in de vroegschoolse periode, de periode tot en met groep 2.

2.1.2. Manifestatie gedragsstoornissen.

Verschillende gedragsstoornissen manifesteren zich al op jonge leeftijd. Verhulst (2008) maakt onderscheid tussen pervasieve (autismespectrumstoornissen),

externaliserende en internaliserende gedragsstoornissen. De gedragskaarten die Verhulst (2008) ontwikkelde zijn opgenomen in bijlage 1.

Pervasieve stoornissen.

Howlin & Moore (in Verhulst 2008) geven aan dat de gemiddelde leeftijd waarop de diagnose autisme gesteld wordt ongeveer 6 jaar is. Volkmar e.a. (in Verhulst 2008) geeft echter aan dat het wel mogelijk is om de diagnose eerder te stellen, zelfs voor het derde levensjaar. Het gevaar van te vroeg diagnosticeren ligt in het beloop van de ontwikkeling van het kind. Charman (in Verhulst 2008) zegt dat het moeilijk is om een voorspelling te maken en dus de juiste behandelwijze te kiezen. Met name kinderen met een lichte vorm van autisme, de kinderen met hoogfunctionerend autisme (IQ hoger dan 70) en de kinderen met de stoornis van Asperger zijn moeilijker te herkennen op jonge leeftijd.

Externaliserende gedragsstoornissen.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder [ADHD] is de meest voorkomende externaliserende gedragsstoornis. Deze chronische stoornis begint op jonge leeftijd en kan drie verschillende vormen aannemen: het overwegend aandachtsgestoorde type: Attention Deficit Disorder [ADD] het overwegend hyperactief-impulsieve type: het gecombineerde type.

Pas als aandachtsproblemen, hyperactiviteit en impulsiviteit in meerdere levensdomeinen voorkomen (bijvoorbeeld thuis en op school), kan er van een ADHD stoornis gesproken worden. Baard en van der Elst (2009) geven aan dat naar schatting 3-5 % van de kinderen een vorm van ADHD heeft, waarvan 1 % een ernstige vorm. Daarnaast is bekend dat er meer jongens dan meisjes zijn met ADHD. ADHD kan verschillende kenmerken hebben. Een aantal van deze kenmerken worden genoemd in de gedragskaart van ADHD in bijlage 1.

Non-verbal Learning Disorder [NLD] is een leerstoornis. Baard en van der Elst (2009) geven aan dat vermoedelijk één op de tien kinderen met leerproblemen NLD heeft. Kinderen met NLD hebben vaak een goede woordenschat en een goed geheugen voor verbale informatie, ze hebben problemen met het verwerken van de informatie die ze zien of voelen. Bij intelligentieonderzoek is een groot verschil te zien tussen verbaal en performale ontwikkeling. Vaak hebben deze kinderen een grote

weerstand tegen het opnemen van nieuwe informatie. Dit veroorzaakt gedragsproblemen. Ze hebben de neiging om vast te houden aan eigen regels en structuur omdat dat veilig is. Ze kunnen zich moeilijk inleven in anderen omdat ze de emoties van anderen niet doorzien.

Gilles de la Tourette, het Tourette-syndroom [TS] komt voor bij één op de vijfhonderd mensen en uit zich in tics. Baard en van der Elst (2009) zeggen dat ongeveer 8 procent van alle kinderen in de basisschool last heeft van tics. Deze openbaren zich meestal tussen het derde en tiende levensjaar, maar gaan vaak binnen een jaar vanzelf over. Als de tics vanzelf over gaan is er geen sprake van TS. Tics die horen bij TS zijn ongecontroleerde, kortdurende, plotselinge spierbewegingen die het kind niet expres maakt en die niet vanzelf overgaan.

Baard en van der Elst (2009) zeggen daarnaast dat als er sprake is van dwanghandelingen die minstens een uur maar meestal meer uren in beslag nemen er sprake kan zijn van Obsessive Compulsive Disorder [OCD]. Deze stoornis kan op zeer jonge leeftijd ontstaan.

Conduct Disorder [CD] (antisociale gedragsstoornis) en Oppositional Defiant Disorder [ODD] (oppositieel opstandige gedragsstoornis) horen ook bij de externaliserende categorie. Ze kenmerken zich door agressief gedrag. Verhulst (2008) stelt dat deze stoornissen frequent voorkomen bij kinderen en adolescenten. Gedragsstoornissen bestaan uit gedragingen die voor de omgeving als lastig worden beleefd. Dit kan variëren van pesterijtjes en ruziemaken tot brandstichting en vandalisme. Henry, Caspi, Moffitt en Silva (in Verhulst 2008) noemen het temperamentkenmerk zwakke impulsbeheersing, dat overigens ook een risicofactor is voor ADHD, een risico voor een antisociale gedragsstoornis.

Internaliserende gedragsstoornissen.

Angststoornissen uiten zich in een onplezierig gevoel van beklemming of spanning. Daarnaast doen zich vaak lichamelijke bijverschijnselen als trillen, beven, snel ademen, verhoogde hartslag, zweten en andere huidreacties voor. Separatieangst is de enige angststoornis die specifiek is voor de kinderleeftijd. Deze stoornis begint meestal op jonge leeftijd tussen het vierde en achtste jaar en gaat gepaard met bovenstaande symptomen. (Verhulst, 2008)

2.2 Welke interventies zijn mogelijk voor gedragsproblemen bij 4-6 jarigen?

In Nederland kennen we verschillende interventieprogramma's: Home-Start (Muller, 1997), Family First (Jagers & van der Steege, 2000) en HIPPY (Lombard, van Tuijl, Leseman & Rispen, 2001), maar geen van de interventieprogramma's is specifiek gericht op gedragsproblemen. Ze richten zich met name op opvoedingsondersteuning

Meij & Boendermaker (2008) beschrijven in een door hen zelf opgesteld model dat het belangrijk is om in te steken op alle aspecten die van invloed zijn op de ontwikkeling van het kind. Interventies zijn alleen zinvol als het kind zelf, de nabije omgeving en de ruimere omgeving tegelijk aangepakt worden. Zo zal een begeleidingstraject op school betere resultaten boeken als ouders (en het liefst ook de ruimere omgeving) er bij betrokken worden.

Meerschaert, Boone, Bosmans, Braet, Debbaut, Merlevede, Travers & van Leeuwen (2004) geven aan dat effectieve interventieprogramma's bij kinderen met probleemgedrag bij voorkeur gebaseerd zijn op een contextueel model waarbij de interventie aangeboden wordt binnen een voor de familie natuurlijke omgeving. Tot slot zien zij de overgang van voorschoolse naar schoolse periode als een belangrijke periode voor eventuele interventies.

Instrumenten voor de screening van 4-6 jarigen.

Het Nederlands Jeugd Instituut (2011), somt een lijst op met alle mogelijke testen die afgenomen worden bij een vermoeden van gedragsproblematiek. Het gaat hierbij om screeningsinstrumenten met een signalerend karakter en diagnostische instrumenten die door artsen, psychologen en pedagogen gebruikt mogen worden. De enige test die vrij beschikbaar is en door leerkrachten ingezet kan worden, is de Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ]- (Goodman 1997), beter bekend als: Sterke kanten en moeilijke kanten. De test richt zich op kinderen van 3 t/m 16 jaar en bestaat uit één vragenlijst voor de ouders, één voor de leerkracht, een scoringsmal en een scoringsprogramma waarmee de score berekend kan worden. De SDQ bestaat uit verschillende onderdelen: emotionele symptomen; gedragsproblemen; hyperactiviteit; problemen met leeftijdsgenoten; prosociaal gedrag. Daarnaast geeft SCQ een indicatie voor de ernst van de problematiek.

2.3 Waarop is de Interactiewijzer Jonge Kind gebaseerd?

Doelgroep:

De doelgroep voor de IAWJK zijn alle kinderen om wie de opvoeder zich duidelijk zorgen maakt vanwege hun chronische omgangsproblemen. De IAWJK richt zich voornamelijk op de systematische stimulering in de situatie van alledag.

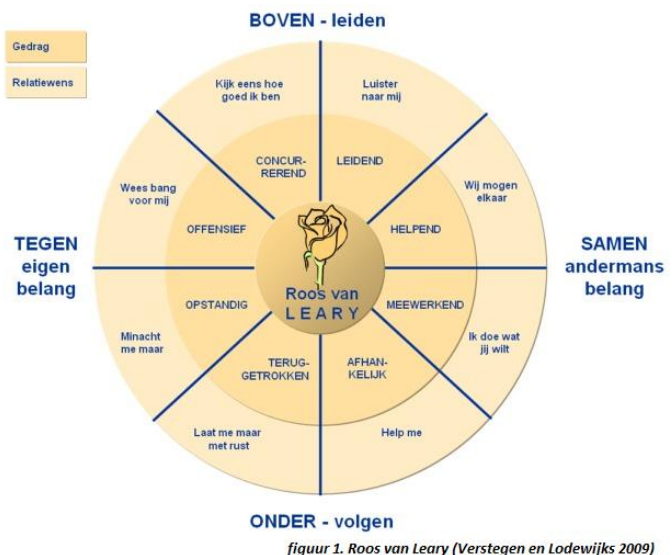
Kellam 1990 (in Verstegen en Lodewijks 2009) constateert dat contextgebonden interventies, die plaatsvinden onder leeftijdsgenoten, effectiever zijn dan begeleidingsinterventies in een afzonderlijke kunstmatige situatie. De IAWJK is niet bedoeld voor kinderen met gediagnosticeerde gedragsproblemen.

Achtergrond:

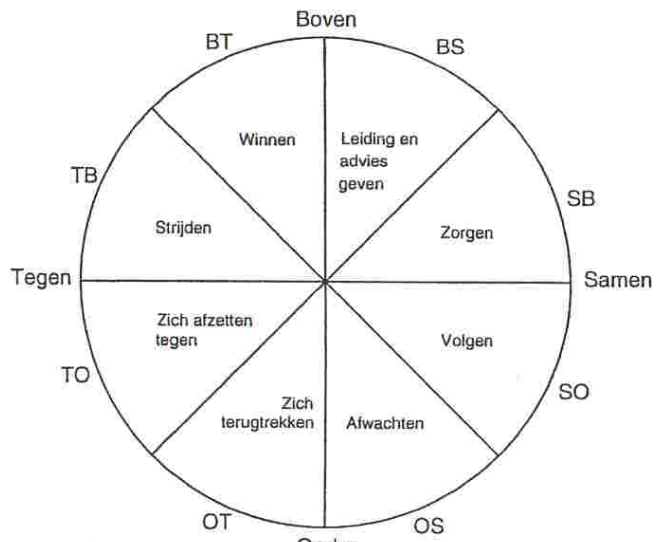
Verstegen en Lodewijks (2009) gaan met de IAWJK uit van de roos van Leary, zie figuur 1. Roos van Leary. Leary benadrukt de wederkerige beïnvloeding van sociale interactie tussen mensen en kinderen. Daarnaast onderscheidt Leary (in Verstegen en Lodewijks 2009) in zijn model een

'dominantiedimensie' (boven-onder) en een affiliatiedimensie' (tegen-samen). Met dominantie bedoelt hij het machtsaspect (leiden-volgen) en met affilatie bedoelt hij het nabijheidsaspect (eigen belang – andermans belang) van interactie. Als het gaat om de dominantie dan kan op de Y-as aangegeven worden in welke mate het kind zich met bepaald gedrag in een leidende, gelijkwaardige of afhankelijke positie ten opzichte van de ander opstelt. Als het gaat om affilatie dan kan op de X-as aangegeven worden in welke mate het kind zich coöperatief, dan wel afwerend ten opzicht van de ander opstelt.

Vervolgens worden door Verstegen en Lodewijks (2009) 8 gebieden, ook wel interactionele posities onderscheiden: winnen (BT), Leiden (BS), Zorgen (SB), volgens (SO), afwachten (OS), terugtrekken (OT), protesteren (TO) en strijden (TB),



zie figuur 2: *Globale typering van de 8 octanten*. Het adequaat beheersen van al deze interactionele posities is in de optiek van Verstegen en Lodewijks (2009) van groot belang. Alleen een tekort of een teveel (exces) in een bepaalde situatie kan problemen opleveren. Het is belangrijk dat aan alle interactionele posities een gelijke waarde wordt toegekend. De tegen-vaardigheden (winnen, strijden, zich afzetten tegen en zich terugtrekken) hebben met weerbaarheid te maken en kunnen worden omschreven als ik-gerichte vaardigheden. De samen-vaardigheden (adviseren/leiden, zorgen, volgen, afwachten) zijn op de ander gericht en hebben met socialisering te maken.



figuur 2, globale typering van de 8 octanten (Verstegen en Lodewijks 2009)

Werkwijze:

Verstegen en Lodewijks (2009) stelden een lijst samen met 32 sociale vaardigheden (4 per interactionele positie) die als uitgangspunt dienden voor de vragenlijsten. In totaal stelden zij 4 vragenlijsten op, waarmee een kind in relatie tot de professionele opvoeder (de leerkracht) en in relatie tot de andere kinderen op de roos van Leary geplaatst kan worden.

Vragenlijst A1 bepaalt in welke mate het kind bepaalde sociale vaardigheden beheerst in relatie met de opvoeder.

Vragenlijst A2 bepaalt de intensiteit van mogelijke reacties van de opvoeder op het betreffende kind.

Vragenlijst B1 bepaalt in welke mate het kind bepaalde sociale vaardigheden beheerst in relatie met andere kinderen.

Vragenlijst B2 inventariseert de intensiteit van mogelijke reacties van andere kinderen op het betreffende kind. Verstegen en Lodewijks (2009) p. 189-191

De professionele opvoeder moet telkens bereid zijn objectief en eerlijk naar zijn/haar eigen gedrag te kijken. In de vragenlijsten wordt de opvoeder gevraagd om aan te geven wat de eerste neiging is die de opvoeder bij dit kind op voelt komen. Het gaat dan niet zozeer om wat hij/zij letterlijk doet, maar om welk gevoel het kind bij de opvoeder oproept. In veel gevallen blijkt namelijk dat het gedrag van de opvoeder het interactionele probleem in stand houdt en soms zelfs versterkt. Verstegen en Lodewijks (2009) staan in hun boek expliciet stil bij de interactiepositie van de professionele opvoeder en zijn invloed op de sfeer in de groep. Verstegen en Lodewijks (2009) benoemen een aantal pedagogische stijlkenmerken die bepalend kunnen zijn voor de interactie met het kind. Van de professionele opvoeder wordt verwacht dat deze eerst naar zijn eigen aandeel in de interactieproblematiek kijkt. Het kan daarbij gaan over een incidenteel of om een structureel aandeel. Om de pedagogische stijl duidelijk te krijgen worden vijf ingangen genoemd: zelfreflectie, overleg met collega's, ouderbetrokkenheid, de informatie van de kinderen zelf en coaching door een deskundige. Voor de interactiewijzer is het van belang dat er een mate van stijlflexibiliteit is van de opvoeder wat inhoudt dat de opvoeder alle acht interactionele posities in moet kunnen nemen als dat voor de oplossing van een interactioneel probleem van een kind nodig is.

De uitkomst van de vragenlijsten worden weergegeven in interactiewielen, zie figuur 3: interactiewielen. Er zijn twee wielen: één voor de interactie professioneel opvoeder-kind (links) en één voor de interactie kind-andere kinderen (rechts). In de binnencirkel worden de vaardigheden in kaart gebracht en in de buitenring de reacties. Met deze interactiewielen kan geanalyseerd worden waar de excessen (tekorten of overdrijvingen) van het kind liggen. Tevens kunnen de omgevingsreacties in kaart gebracht worden.

Het beeld dat ontstaat na het invullen van de vragenlijsten mag volgens Verstegen

en Lodewijks (2009) niet gezien worden als definitief. Achenbach (in Verstegen en Lodewijks, 2009) wijst er op dat niet één bepaalde soort of bron van gegevens geschikt is om als criterium te gebruiken voor de vaststelling van emotionele en gedragsproblemen bij kinderen. Daarom kiezen Verstegen en Lodewijks (2009) er voor om de interactiewielen als uitgangspunt te nemen voor een interview met de ouders van het kind om na te gaan of het verkregen beeld klopt. Nadat bepaald is op welk gebied zich een exces voordoet, kan de bijbehorende interactiebeschrijving gelezen worden. Voor elke interactionele positie is een interactiebeschrijving toegevoegd achterin het boek. Deze interactiebeschrijvingen geven duidelijke handelingsadviezen. Veranderingen kunnen ingezet worden vanuit het kind, maar ook vanuit personen in de omgeving: er is namelijk altijd sprake van wederzijdse beïnvloeding.

Voor de interpretatie van de interactiewielen zijn een aantal dingen van belang:

- Bij een overdrijving is het zeer waarschijnlijk dat er bij een andere sociale vaardigheid sprake is van een tekort.
- Excessen kunnen worden verminderd of versterkt als de omgeving adequater op het kind reageert.
- Geen enkele vaardigheid is ethisch van meer belang dan de andere. Verstegen en Lodewijks (2009) gaan ervan uit dat een mens over alle vaardigheden moet kunnen beschikken, afhankelijk van de situatie.
- Van een exces is sprake wanneer een kind wel graag ander gedrag wil laten zien, maar het wordt geblokkeerd door een overdrijving van of een gebrek aan de sociale vaardigheid.

Als er interactieproblemen excessen vastgesteld zijn in de interactiewielen, dan wordt er duidelijk aangegeven welke sociale vaardigheden ingeoefend kunnen worden. Deze vaardigheden kennen 3 moeilijkheidsgraden, oplopend van gemakkelijk (A) naar moeilijk (C). De A-vaardigheden vergen soms een kleine aanpassing van het kind en zijn omgeving. De B-vaardigheden vragen al wat meer aanpassingsvermogen en de C-vaardigheden vergen een grote inspanning van het kind of zijn/haar omgeving.

A-vaardigheden: vaardigheden die grenzen aan de interactionele positie waar zich het exces voordoet.

B-vaardigheden: liggen tussen de A en C-vaardigheden in.

C-vaardigheden: vaardigheden die horen bij de tegenoverliggende interactionele positie, en de twee gebieden die aan dit tegenoverliggende gebied grenzen.

Bijvoorbeeld: een exces in de interactionele positie: zorgen.

A-vaardigheden: leiden en volgen.

B-vaardigheden: winnen en afwachten.

C-vaardigheden: protesteren, strijden en terugtrekken.

Bij het opstarten van een handelingsplan wordt gestart met de A-vaardigheden, vervolgens de B-vaardigheden en ten slotte de C-vaardigheden. Telkens wordt gekeken of er sprake is van een tekort. Verstegen en Lodewijks (2009) gaan uit van de zone van naaste ontwikkeling en nemen kleine stappen om teleurstelling te voorkomen. Na een aantal weken kan opnieuw de IAWJK afgenomen worden om te kijken het exces van de leerling verbeterd is,

Hoofdstuk 3.

Onderzoeksmethodologie

Gedragsproblemen zijn zo veel omvattend dat gekozen is voor één mogelijke oorzaak van gedragsproblemen: interactieproblemen bij jonge kinderen. Het instrument dat hier bij aansluit is de IAWJK, dat mogelijk als hulpmiddel kan dienen voor het vroegtijdig signaleren/analyseren en behandelen van interactieproblemen bij jonge kinderen. Dit hoofdstuk dient als ruggengraat voor de overige hoofdstukken en is een uiteenzetting van alle aspecten die horen bij het uitvoeren van een praktijkonderzoek.

3.1 Context.

Dit onderzoek wordt verricht op Basisschool V. De school telt 204 leerlingen, die verdeeld zijn over 8 groepen. De kleuterbouw is onderverdeeld in groep 0/1 (30 leerlingen) en groep 1/2 (28 leerlingen). Het schoolteam bestaat uit 14 personen. Groep 0/1 staat onder leiding van twee leerkrachten, maandag t/m woensdag en donderdag. Groep 1/2 staat onder leiding van twee leerkrachten, maandag en dinsdag en woensdag t/m vrijdag. Groep 0/1 bestaat op dit moment uit 30 leerlingen, waarvan 17 jongens. Groep 1/2 bestaat uit 27 leerlingen, waarvan 13 jongens. In beide groepen gaan 2 kinderen naar ergotherapie gericht op SI-problemen. Eén leerling in groep 1 wordt onderzocht op kenmerken van ADHD. Eén leerling in groep 1 gaat naar speltherapie voor sociaal-emotionele ontwikkeling. De leerkrachten van groep 1 zijn 25 en 51 jaar oud en geven zelf aan weinig ervaring te hebben met het werken met kleuters. De leerkrachten van groep 1/2 zijn 49 en 51 jaar oud. Beide werken al ruim 20 jaar met kleuters.

3.2 Doelgroep.

Dit onderzoek richt zich op kinderen van 4 t/m 6 jaar met interactieproblemen in groep 1 en 2. Mijn populatie, de groep die uiteindelijk profiteert van dit onderzoek wordt gevormd door de leerkrachten en leerlingen van groep 1 en 2. De interactiewijzer is bedoeld voor kinderen met gedragsproblemen, maar de andere kinderen in de groep zullen ook profiteren omdat de kennis van de leerkrachten vergroot wordt.

De respondenten, de personen die deelnemen aan dit onderzoek, zijn 8 leerlingen van groep 0/1 en 1/2 en hun ouders, de vier leerkrachten van beide groepen, de huidige IB, de directeur en 5 scholen met gebruikerservaring. De leerkrachten experimenteren met de interactiewijzer. De huidige IB en directeur zijn betrokken bij de voortgang van het onderzoek in de vorm van een tussenevaluatiegesprek. De ouders vullen nadat het traject van de IAWJK doorlopen is, een vragenlijst in. De scholen die gebruikerservaring hebben vullen digitaal een vragenlijst in.

Er is bewust gekozen voor de onderbouw. Op basisschool V zijn op dit moment meerdere veranderingstrajecten gaande, waarvan de 1-zorgroute veel aandacht vraagt. Handelingsgericht werken gaat volgens Pamijer en van Beukering (2008) uit van planmatig, transparant handelen waarbij de onderwijsbehoefte van het kind centraal staat. De IAWJK sluit hier door zijn opbouw en doelgerichte werkwijze goed bij aan, maar vergt een doordachte implementatie. Kloosterboer (2008) benadrukt dat het belangrijk is om onderzoek in fasen te laten verlopen en daarbij de beleving van de respondenten goed in acht te nemen. Om te voorkomen dat conclusies te snel getrokken worden en het proces te veel aan de oppervlakte blijft hangen is gekozen voor een afgebakend stuk van de school en de daarbij behorende personen.

Uit de groepen 0/1 en 1/2 worden 8 kinderen gekozen, uit elke groep 4, waarbij de kanttekening geplaatst moet worden dat er bewust voor diversiteit aan problematiek gekozen wordt. Uit elke groep worden vier kinderen gekozen met verschillende kenmerken van interactieprobleem, bijvoorbeeld een teruggetrokken kind en een sterk aanwezig kind. Daarnaast moet de problematiek bij het ene kind liggen in de interactie tussen kind en leerkracht en bij het andere kind in de interactie tussen het kind en de andere kinderen. Er wordt dus niet at random gekozen, maar bewust gekeken naar de onderwijsbehoeften van het kind en afhankelijk daarvan een keuze gemaakt voor 4 leerlingen.

	groep	interactie tussen:	
leerling 1	0/1	leerling-leerkracht	diversiteit in interactieproblematiek
leerling 2	0/1	leerling-leerkracht	
leerling 3	0/1	leerling-medeleerlingen	diversiteit in interactieproblematiek
leerling 4	0/1	leerling-medeleerlingen	
leerling 5	1/2	leerling- leerkracht	diversiteit in interactieproblematiek
leerling 6	1/2	leerling-leerkracht	
leerling 7	1/2	leerling- medeleerlingen	diversiteit in

leerling 8	1/2	leerling-medeleerling	interactieproblematiek
------------	-----	-----------------------	------------------------

Verstegen en Lodewijks (2009) geven aan dat kinderen over wie de opvoeder zich duidelijk zorgen maakt vanwege hun chronische omgangsproblemen in aanmerking komen voor de interactiewijzer. Daarnaast benoemen ze een aantal kenmerken waaraan een professionele opvoedingssituatie zou moeten voldoen. Twee daarvan sluiten naadloos aan bij de rol van de IB zoals deze geschetst wordt in de 1-zorgroute volgens Pameijer en van Beukering (2008)

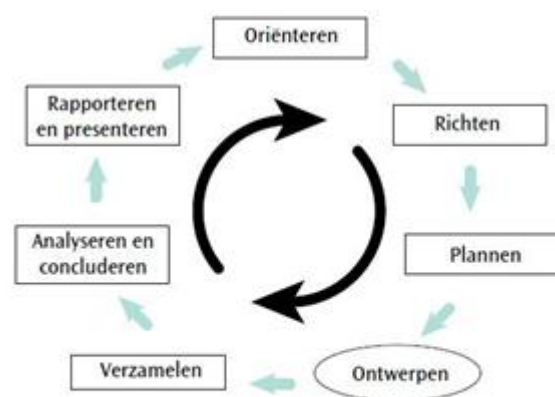
1. De professionele opvoeder werkt bij het opstellen en evalueren van het begeleidings- of behandelingsplan altijd samen met anderen. Naarmate de problemen ernstiger worden zal hij omringd en ondersteund worden door meer deskundigen.
2. Het professioneel handelen staat in principe altijd ter discussie. Dit kan gebeuren in een stafbespreking, een teambespreking, een intervisiegroep of bij supervisie. Vanaf januari zal de interactiewijzer vast onderdeel zijn van de groepsbesprekingen, zodat er structurele terugkoppeling plaatsvindt en collegiale consultatie mogelijk is. Deze terugkoppeling wordt vastgelegd door de IB.

3.3 Onderzoeksperiode.

Het onderzoek start in februari en eindigt in mei 2011. Allereerst wordt ongeveer 30 minuten van de onderbouwvergadering vrijgehouden om de interactiewijzer toe te lichten en de doelstelling van het onderzoek over te brengen op de leerkrachten, IB en directie.

Om vervolgens richting te geven aan het onderzoek wordt de regulatieve

cyclus in figuur 3 van Van der Donk en van Lanen (2010) gebruikt, waarbij in dit stadium begonnen wordt met verzamelen. De stadia worden gekoppeld aan het stappenplan van Verstegen en Lodewijks (2009), waarbij vier keer voor de behandelingssuggestie kind - opvoeder wordt gekozen en vier keer die van kind – andere kinderen.



figuur 3. Regulatieve cyclus (van der Donk en van Lanen, 2010)

	Week	omschrijving
Verzamelen	5 -6	De leerkracht kiest 4 leerlingen uit zijn groep * verschillende interactieproblematiek. * kind-opvoeder en kind-andere kinderen, vraagt toestemming aan de ouders en vult voor deze leerlingen de IAWJKJ(zowel A als B) in. Deze kwalitatieve resultaten (de interactiewielen) vormen uitgangspunt voor een gesprek tussen leerkracht en onderzoeker waarbij de rol van de leerkracht als professioneel opvoeder bij twee kinderen centraal staat. Bij het andere kinderen zullen de vragen meer gericht zijn op de relatie van het kind met de andere kinderen. Tevens wordt het proces tot nu toe met alle leerkrachten tegelijk geëvalueerd.
verzamelen	7-12	De onderzoeker voert voor 4 van de 8 leerlingen stap 1 en 2 uit van de interactiewijzer voor de situatie van kind-opvoeder en kind-andere kinderen. Beide stappen zijn uitgewerkt in bijlage 2. De leerkracht voert zelf de stappen 1 en 2 voor de andere kinderen uit. Daarna gaan onderzoeker en leerkracht in overleg over de resultaten. Vervolgens schrijft de leerkracht in overleg met de ouders een handelingsplan, waarvan een format is opgenomen in bijlage 3, die een periode van 4 weken bestrijkt. Dit plan wordt besproken met de onderzoeker. Daarna wordt het handelingsplan uitgevoerd. Tevens wordt het proces tot nu toe met alle leerkrachten tegelijk geëvalueerd in een groepsgesprek.
Tussenevaluatie	12	De directie en huidige IB worden op de hoogte gebracht

		van de voortgang van het proces.
Analyseren en concluderen	13-14	De handelingsplannen worden geëvalueerd. Er wordt gekeken naar de behaalde doelen en er wordt een beslissing genomen over het vervolgtraject. De ouders vullen de vragenlijst in waarvan een origineel is opgenomen in bijlage 4. Voor de 8 leerlingen wordt opnieuw de interactiewijzer Jonge Kind ingevuld. De 5 scholen met gebruikerservaring vullen de vragenlijst uit bijlage 5 digitaal in en e-mailen deze terug naar de onderzoeker. Deze kwantitatieve gegevens worden vastgelegd door de onderzoeker en meegenomen bij het schrijven van hoofdstuk 4.
Rapporteren en presenteren	15	In een teamvergadering worden de resultaten uiteengezet en wordt een beslissing genomen over het wel of niet volledig implementeren van de interactiewijzer.

Volgens de IAWJK kan de leerkracht zelf stap 1 en 2 (zie bijlage 8.) doen, maar als onderzoeker kies ik er bewust voor om zelf actief bij het proces betrokken te zijn. Dit geldt ook voor het opstellen van het begeleidings- of handelingsplan. Door zelf ook een plan te schrijven ben ik in een later stadium beter in staat de coachende rol op me te nemen. Van der Donk en van Lanen (2010) spreken van mixed methods wanneer kwalitatieve en kwantitatieve resultaten aan elkaar verbonden worden. De kwalitatieve resultaten uit de IAWJK en de kwantitatieve resultaten uit de gevoerde gesprekken zullen gezamenlijk leiden tot de conclusie.

Van der Donk en van Lanen (2010) zeggen dat er sprake is van triangulatie als de uiteindelijke conclusie gebaseerd wordt op verschillende vormen van dataverzameling. Ze geven een overzicht van methoden voor dataverzameling waarbij dit onderzoek voornamelijk vanuit de methode “bevragen” werkt, met als subdoel het vergelijken van ervaringen. Daarnaast is het theoretisch kader gebaseerd op het bestuderen van tekstbronnen.

3.4 Onderzoeksmethode.

Van der Donk en van Lanen (2010) beschrijven verschillende onderzoeksmethoden. De behoeftepeiling en het vastleggen van de huidige kijk op gedragsproblematiek in de onderbouw past bij het beschrijvend onderzoek. Het doel van deze onderzoeksmethode is het zorgen voor een beschrijving: het in kaart brengen van een thema of praktijksituatie. De uitkomsten kunnen aanleiding vormen voor het maken van keuzes, in dit geval de IAWJK als methode voor vervolgonderzoek. Dit vervolgonderzoek, waarbij de IAWJK uitgetoetst als instrument dient wordt volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepstra (2007) gezien als actieonderzoek waarbij het verkennen en uitproberen van nieuwe dingen centraal staat. Het doel staat telkens centraal maar de weg die bewandeld wordt kan telkens veranderen. Omdat het onderzoek voornamelijk gericht zal zijn op het uitproberen van de IAWJK, is de onderzoeksmethode voornamelijk: Actieonderzoek.

3.5 Onderzoeksinstrumenten.

Kallenberg e.a. (2007) onderscheiden verschillende onderzoeksinstrumenten waarbij het werken met vragenlijsten in interviews als veelgebruikte methode ingezet wordt als de onderzoeker meningen, opvattingen of kennis van het publiek wil verzamelen. In dit onderzoek ligt de nadruk op de mening van de respondenten. De terugkerende evaluerende gesprekken met de leerkrachten hebben als doel, het vastleggen van de meningen en opvattingen over het werken met de IAWJK. De interviews worden vastgelegd in het logboek, een tweede onderzoeksinstrument dat de chronologie waarborgt. Er is bewust gekozen voor een vragenlijst die door de onderzoeker zelf opgesteld is. Van der Donk en van Lanen (2010) presenteren drie vormen van vragen stellen, van minder gestructureerd tot zeer gestructureerd. Voor dit onderzoek worden de vragen gedeeltelijk gestructureerd weergegeven (meerkeuze en open vragen). De meningen en opvattingen moeten door de respondenten zelf gevormd worden en dienen niet gekleurd te worden door de vraagstelling.

De tussenevaluaties worden met de groep leerkrachten gezamenlijk afgenomen. De keuze voor dit groepsinterview is bewust, omdat het tijd bespaart en de reacties die respondenten op elkaar geven waardevolle nieuwe informatie kunnen geven. Het is voor het onderzoek belangrijk om data te verzamelen vanuit verschillende perspectieven. Hier komt het groepsinterview ten opzichte van een individueel interview aan tegemoet. Voor de opbouw van het interview is telkens gekozen voor een voor de hand liggende opbouw: eerst het handelen in de praktijk bespreken en

deze daarna laten vertalen naar de onderliggende/toekomstige visie en uitgangspunten.

De IAWJK wordt volledig ingezet als onderzoeksinstrument.

Verstegen en Lodewijks (2009) hebben geprobeerd om aan te sluiten bij reeds bestaande vragenlijsten, maar uiteindelijk besloten om zelf een vragenlijst te ontwikkelen die volledig aansluit bij de doelstellingen die zij met de IAWJK voor ogen hebben. De vragenlijst wordt gezien als een hulpmiddel bij een interview en niet als een zelfstandig meetinstrument. Pas na het interview (gesprek tussen leerkracht en ouder) kan worden bepaald in welke mate het kind interactionele posities inneemt.

De betrokkenheid van het kind zal gering zijn, wat overigens niet past bij mijn visie op werken met kinderen en de werkwijze van de 1-zorgroute (Pameijer en van Beukering, 2007). Bij het handelingsplan maak je de kinderen wel deelgenoot van hun leerproces, maar in de verzamelfase hebben ze geen inbreng. Ik sluit zeker niet uit dat dit in de toekomst wel zal gebeuren, maar op dit moment is het doorlopen van bovenstaande stappen wat betreft tijdsinspanning het hoogst haalbare.

3.6 Betrouwbaarheid en Validiteit.

Kallenberg e.a. (2007) geven aan dat een onderzoek betrouwbaar is wanneer het dezelfde resultaten oplevert als het op precies dezelfde manier wordt herhaald. Van der Donk en van Lanen (2010) beaamen dit. Zij voegen toe dat dit in het onderwijs volgens hen nauwelijks mogelijk is. Om te zorgen voor een hoge validiteit en betrouwbaarheid presenteren ze een aantal richtlijnen waarvan er een aantal worden toegelicht.

Richtlijn 1. Triangulatie.

Triangulatie is een manier om de validiteit van onderzoek te verhogen (Kallenberg e.a., 2007 p. 46). Het betekent dat in het onderzoek verschillende invalshoeken of benaderingen samengebracht worden. Binnen dit onderzoek heeft triangulatie plaats gevonden doordat informatie/gebruikerservaringen van ouders, leerkrachten, leerlingen en scholen met elkaar vergeleken zijn. Het literatuuronderzoek bevat bronnentriangulatie, verschillende bronnen zijn met elkaar vergeleken. De onderzoeksmethodes zijn divers. Er wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten voor

ouders, groepsinterviews met leerkrachten en beoordelingsformulieren voor scholen. Methodetriangulatie vindt plaats op het moment dat alle data met elkaar vergeleken wordt.

Richtlijn 2. Communicatie

Om er voor te zorgen dat er ook daadwerkelijk iets gebeurt met de onderzoeksresultaten wordt de populatie vanaf het begin betrokken bij het proces. De leerkrachten vervullen een grote rol binnen het onderzoek. Naast dat ze de interactie letterlijk in de praktijk uitproberen, wordt vaak naar hun mening gevraagd. De directie wordt betrokken bij het onderzoeksproces als critical friend (iemand die tijdens een tussentijdse evaluatie kritisch meeleest en meedenkt). Er wordt aan hen feedback gevraagd. Zij hebben als eerste inzicht in de vragenlijsten en zullen vanuit de helikopterview nauw betrokken zijn bij het onderzoeksproces. De conclusies die getrokken worden uit de tussenevaluaties met de leerkrachten worden altijd gecontroleerd in aanwezigheid van de ondervraagden of na afloop als member check. In dit laatste geval krijgen de leerkrachten de conclusies op papier en geven ze toestemming voordat de gegevens in het verslag verwerkt worden. Waar mogelijk worden de conclusies gezamenlijk ter plekke geformuleerd om daarmee tijd te besparen.

De ouders krijgen na afloop van het traject een vragenlijst die ze weer bij de onderzoeker in kunnen leveren zodra ze deze ingevuld hebben. Dat kan anoniem in het postvak van de onderzoeker gebeuren.

De scholen met gebruikerservaring worden telefonisch benaderd. Zodra zij toestemming gegeven hebben om een vragenlijst in te vullen, wordt deze naar hen toe gemaild. De vragenlijst wordt teruggemailed naar de onderzoeker zodra deze digitaal ingevuld is door de betreffende school. De onderzoeker stuurt een bevestigingsmail zodra de ingevulde vragenlijst ontvangen is.

Richtlijn 3. Transparantie

Transparantie houdt in dat het onderzoek inzichtelijk blijft voor alle betrokkenen.

Iemand anders moet in staat worden gesteld om het onderzoeksproces na te kunnen gaan (van der Donk en van Lanen 2010, p.43).

In de eerste bijeenkomst wordt de IAWJK als onderzoeksmethode uitgelegd. Daarnaast krijgen de respondenten inzicht in de onderzoekscyclus en bijbehorende data. Tot slot wordt duidelijk aangegeven waarom bepaalde keuzes gemaakt zijn om transparantie te waarborgen. Tijdens de tussenevaluatie zal open gesproken worden over het onderzoeksproces, de overdenkingen en de voortgang. Het logboek dat vanaf week 5 wordt bijgehouden bevat alle stappen, interventies en reflecties en is te allen tijde in te zien door de respondenten.

Richtlijn 4. Inzicht in het praktijkprobleem

De probleemanalyse bestaat uit drie onderdelen: de behoeftepeiling voor leerkrachten, het interview met de huidige IB en het raadplegen van relevante literatuurbronnen voor het theoretisch kader. Gezamenlijk zorgen deze acties voor een duidelijk beeld ten aanzien van het huidige probleem rondom het vroegtijdig signaleren van gedragsproblemen bij jonge kinderen.

3.7 Ethiek

Boerman (2008) geeft een set van zes principes weer voor ethisch handelen, maar ziet ze liever als aandachtspunten voor de onderzoeker bij het uitvoeren van een praktijkonderzoek. Hieronder worden de zes principes toegelicht.

i. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

De respondenten en de onderzoeker handelen op basis van wederzijds vertrouwen. De gegevens in dit onderzoek zijn op waarheid berust en onvervalst. Bij het overnemen van gegevens van derden worden de APA-normen voor bronverwijzing gehanteerd. Ouders, leerlingen, leerkrachten, IB en directie kunnen er op vertrouwen dat de gevraagde informatie uitsluitend gebruikt wordt voor dit onderzoek en niet ongevraagd aan derden zal worden verstrekt. Alle inspanning van alle partijen zijn gericht op het verbeteren van de onderwijskwaliteit op school V. Alle betrokkenen zijn voorafgaand aan het onderzoek ingelicht en geïnformeerd over het doel van het onderzoek in voor hen begrijpelijke taal. Het meesterstuk wordt regelmatig doorgesproken met de begeleider/docent.

ii. Zorgvuldigheid en nalatigheid

Alle gegevens worden nauwgezet verzamelen en vastgelegd. De Interactiewijzer kent een beveiligde computerversie. Het programma kan alleen op de laptop van de onderzoeker geopend worden. De gegevens uit vragenlijsten en tussenevaluaties

worden precies en systematisch vastgelegd in het logboek. Beloftes richting betrokkenen worden nagekomen, slordigheid wordt te allen tijde voorkomen. Voorafgaand aan het onderzoek wordt aan de betrokkenen uitgelegd wat participeren in dit onderzoek inhoudt en wat het nut er van is. Onderzoeksgegevens worden uitsluitend gebruikt voor het doel waarvoor de betrokkenen hun toestemming hebben gegeven. Er wordt gewerkt met geanonimiseerde gegevens van alle betrokken personen en scholen, zodat er geen relatie gelegd kan worden tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens.

iii. Volledigheid en selectiviteit

Alle gegevens die tijdens het onderzoek verzameld worden spelen een rol. Er worden geen gegevens achtergehouden, zodat de beantwoording van de onderzoeksvraag beïnvloed zou kunnen worden. De gegevens zijn zoals ze zijn en worden onveranderd opgenomen in het logboek.

iv. Concurrentie en collegialiteit

In de terugkerende bijeenkomsten van de Leer en Onderzoeks Lijn waarbij één medestudent en de studiebegeleider aanwezig zijn wordt commentaar geleverd op elkaars werk. Van de wederzijdse afhankelijkheid wordt geen misbruik gemaakt. Ieder wordt in zijn waarde gelaten en is bereid om elkaar te helpen bij het realiseren van haar einddoel en ambities.

v. Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Na afronding van dit onderzoek wordt het beschikbaar gesteld voor publicatie. Voor de opleiding Special Education Needs is het van belang dat nieuwe inzichten met elkaar gedeeld worden, zodat kennis eventueel verder ontwikkeld kan worden.

vi. Onderzoek in opdracht

Dit onderzoek wordt deels in opdracht van Basisschool V uitgevoerd, waarbij de kanttekening geplaatst dient te worden dat de onderzoeker zelf het eigenaarschap behoud na afronding.

Hoofdstuk 4.

Data Analyse en Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek uiteengezet. Van de Donk en van Lanen (2010) benadrukken het belang van eenduidige dataverzameling. Om goede uitspraken te kunnen doen moet het doel van de analysefase vroegtijdig duidelijk zijn. De deelvragen dienden als uitgangspunt voor dit hoofdstuk; zij vormden het doel bij het verzamelen van alle data. Zij hebben er toe geleid dat er keuzes gemaakt zijn met betrekking tot de data uit de vragenlijsten. Alleen de informatie die van belang is voor het beantwoorden van de deelvragen is opgenomen in dit hoofdstuk. Het hoofdstuk is logischerwijs volgens de deelvragen opgebouwd.

4.1 Hoe uit gedragsproblematiek zich bij 4-6 jarigen?

De term gedragsproblematiek kent een tweedeling: gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Een stoornis is genetisch bepaald, er is sprake van een niet te verhelpen probleem. Een gedragsprobleem is niet genetisch. Allerlei factoren in de ontwikkeling van het kind hebben er voor gezorgd dat het kind probleemgedrag vertoont. De uitingen van gedragsstoornissen en gedragsproblemen zijn heel divers. Een aantal deskundigen is het op diverse vlakken met elkaar eens.

Asscher en Paulussen-Hoogeboom en Hill e.a. (in Verhulst 2008) benadrukken de leeftijd van anderhalf tot 4 jaar als 'gevoelige' periode: een periode waarin impulsiviteit, snel afgeleid zijn, opstandig en agressief gedrag, een piek kent wat betreft het aantal.

Howlin & Moore (in Verhulst 2008) en Charman (in Verhulst 2008) geven de moeilijkheid van het voorspellen van gedragsstoornissen aan. Daar waar Volkmar e.a. (in Verhulst 2008) aangeven dat een stoornis als Autisme voor het derde levensjaar gesteld kan worden, benadrukken zij het gevaar van te vroeg diagnosticeren omdat het beloop van de ontwikkeling van een kind moeilijk te voorspellen is.

De kenmerken van gedragsproblemen zijn te divers om gekoppeld te kunnen worden aan een leeftijd, omdat ze afhankelijk zijn van diverse factoren. Meij en

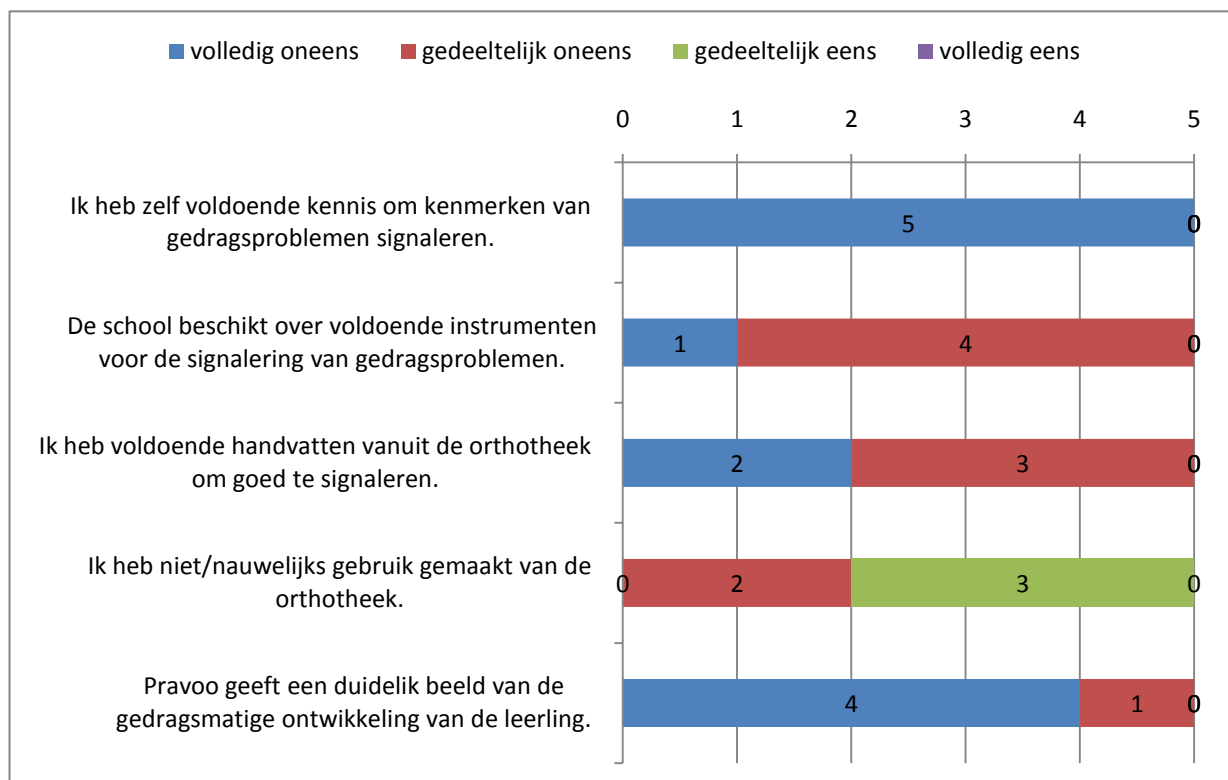
Boendermaker (2008) spreken telkens over risicofactoren en beschermende of protectieve factoren. Afhankelijk van de balans tussen beide, zullen kinderen gedragsproblemen ontwikkelen.

Een aantal gedragsstoornissen manifesteren zich al op jonge leeftijd. Verhulst (2008) maakt onderscheid tussen pervasieve, externaliserende en internaliserende gedragsstoornissen en benoemd bij alle stoornissen concrete hoofdkenmerken die zich manifesteren bij kinderen van 4-6 jaar. In bijlage 1 vindt u deze uitgebreide symptomenlijst.

Baard en van der Elst (2009) geven mogelijke symptomen op jonge leeftijd weer van de gedragsstoornissen: NLD, GS en OCD.

4.2 Welke behoefte ligt er bij de leerkrachten in de onderbouw van school V. met betrekking tot het signaleren van gedragsproblematiek?

Dit onderzoek is gestart in oktober 2010 met een behoeftepeiling bij 5 leerkrachten die werken met 4 tot 6 jarigen. Zij vulden een vragenlijst in met 20 meerkeuzevragen. De volledige data uit deze behoeftepeiling is opgenomen in bijlage 6. Een vijftal vragen is door de wijze van beantwoording meegenomen in de keuze voor de overige deelvragen. In figuur 3: data behoeftepeiling, is te zien om welke vragen het gaat en hoe de leerkrachten deze gescoord hebben.



De leerkrachten schatten zichzelf als het gaat om het signaleren van gedragsproblemen laag in. Ze geven unaniem aan dat ze over onvoldoende kennis beschikken om goed te kunnen signaleren. De orthotheek biedt onvoldoende instrumenten om gedragsproblemen bij jonge kinderen te signaleren. 3 van de 5 leerkrachten geeft echter wel aan dat hij/zij gebruik maakt van de orthotheek. Pravoo, het instrument dat we gebruiken om de ontwikkeling van de leerlingen te volgen geeft volgens de leerkrachten een onvoldoende beeld van de gedragsmatige ontwikkeling.

4.3 Welke interventies zijn mogelijk voor gedragsproblemen bij 4-6 jarigen?

Meij & Boendermaker (2008) benadrukken het belang om in te steken op alle aspecten die mogelijk van invloed zouden kunnen zijn op het gedrag van het kind. We spreken over dit kind, op deze school, in deze groep, met deze ouders, met deze leerkracht. Pameijer (2010) noemt dit vanuit de gedachte van de 1-zorgroute: werken vanuit een transactioneel referentiekader. Interventies zijn alleen zinvol als het kind zelf, de nabije omgeving en de bredere omgeving tegelijk aangepakt worden. Meerschaert e.a. (2004) geven aan dat effectieve interventieprogramma's bij voorkeur gebaseerd zijn op een contextueel model waarbij de interventie aangeboden wordt binnen een voor de familie natuurlijk omgeving. In Nederland kennen we verschillende interventieprogramma's als bijvoorbeeld Family First (Jagers & van der Steege, 2000), maar deze zijn allemaal gericht op opvoedingsondersteuning en niet op specifieke gedragsproblematiek.

Naast interventieprogramma's kent Nederland een aantal screeningsinstrumenten die gericht zijn op het ontdekken en/of bevestigen van signalen van gedragsproblematiek. De diagnose kan alleen door een arts gesteld worden. De enige test die eventueel door leerkrachten gebruikt kan worden is: Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997), beter bekend als: Sterke kanten en moeilijke kanten. De test bestaat uit een tweetal vragenlijsten: één voor de ouders en één voor de leerkrachten. Vervolgens kan met de scoringsmal gekeken worden of aanvullend onderzoek nodig is of dat er mogelijke interventies ingezet kunnen worden.

Verstegen en Lodewijks (2009) hebben de interactiewijzer ontwikkeld. Een instrument dat ervan uit gaat dat veel gedragsproblemen voort komen uit interactieproblemen. Dit instrument wordt op veel basisscholen ingezet voor kinderen waarvan het vermoeden bestaat dat ze gedragsproblemen hebben.

4.4 Waarop is de IAWJK gebaseerd?

Verstegen en Lodewijks (2009) hebben hun IAWJK gebaseerd op de Roos van Leary. Leary benadrukt de wederkerige beïnvloeding van sociale interactie tussen mensen en kinderen. Hij onderscheidt in zijn model een dominantiedimensie gericht op het machtsaspect van interactie en een affiliatiedimensie, gericht op het nabijheidsaspect van interactie. Verstegen en Lodewijks (2009) onderscheiden vervolgens 8 gebieden, ook wel interactionele posities. Het adequaat beheersen van al deze interactionele posities is in hun optiek belangrijk.

De IAWJK bestaat uit 4 vragenlijsten, die na het invullen een compleet beeld van een kind in relatie tot de opvoeder en in relatie tot de andere kinderen geeft.

De uitkomst van de vragenlijsten wordt weergegeven in interactiewielen. Met deze interactiewielen kan geanalyseerd worden waar de tekorten en de overdrijvingen bij het kind liggen. Verstegen en Lodewijks (2009) kiezen er voor om de interactiewielen als uitgangspunt te noemen voor een interview met de ouders van het kind om na te gaan of het verkregen beeld klopt. Voor alle interactionele posities is een duidelijke interactiebeschrijving met handelingsadviezen toegevoegd achter in het boek.

Veranderingen kunnen ingezet worden vanuit het kind, maar ook vanuit personen in de omgeving. Er is namelijk altijd sprake van wederzijdse beïnvloeding.

De professionele opvoeder moet bereid zijn om objectief naar zijn/haar eigen gedrag te kijken. In veel gevallen blijkt namelijk dat het gedrag van de opvoeder het interactionele probleem in stand houdt en soms zelfs versterkt.

4.5 Welke meerwaarde biedt de IAWJK voor school V. bij het signaleren van gedragsproblematiek bij 4-6 jarigen?

Voor de beantwoording van deze vraag werd na afronding van de fase verzamelen uit de regulatieve cyclus van Van der Donk en van Lanen (2010) de mening gevraagd van de volgende respondenten: 4 leerkrachten, 8 ouders en 5 scholen met gebruikerservaring. De belangrijkste datagegevens uit de vragenlijsten die zij

ingevuld hebben worden in onderstaande paragrafen benoemd.

Na uitvoering van het handelingsplan hebben de leerkrachten voor de kinderen opnieuw de interactiewijzer ingevuld, zodat gekeken kon worden of de kinderen vooruitgegaan zijn. Deze resultaten worden in de laatste paragraaf besproken.

4.5.1 Gebruikerservaringen leerkrachten.

Tijdens de onderzoekscyclus heeft er twee keer een tussenevaluatie plaatsgevonden met alle betrokken leerkrachten, waarbij de volgende vragen centraal stonden:

- Wat heeft de interactiewijzer ons tot nu toe opgeleverd?
- Waar liepen we bij de uitvoering tegenaan?
- Welke speerpunten/positieve aspecten zien we?
- Welke knelpunten ervaren we?

Uit het eerste evaluatiemoment kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

	• invullen vragenlijsten, gesprek ouders en invullen HP is tijdrovend en intensief. • de leerkrachten hebben wel voldoende zicht op de leerlingen voor het invullen van de vragenlijsten. • interactiewielen zijn aantrekkelijk en duidelijk vormgegeven. • interpretatie van de interactiewielen was verrassend. • handelingsadviezen leveren volgens leerkrachten waarschijnlijk te weinig op.
--	--

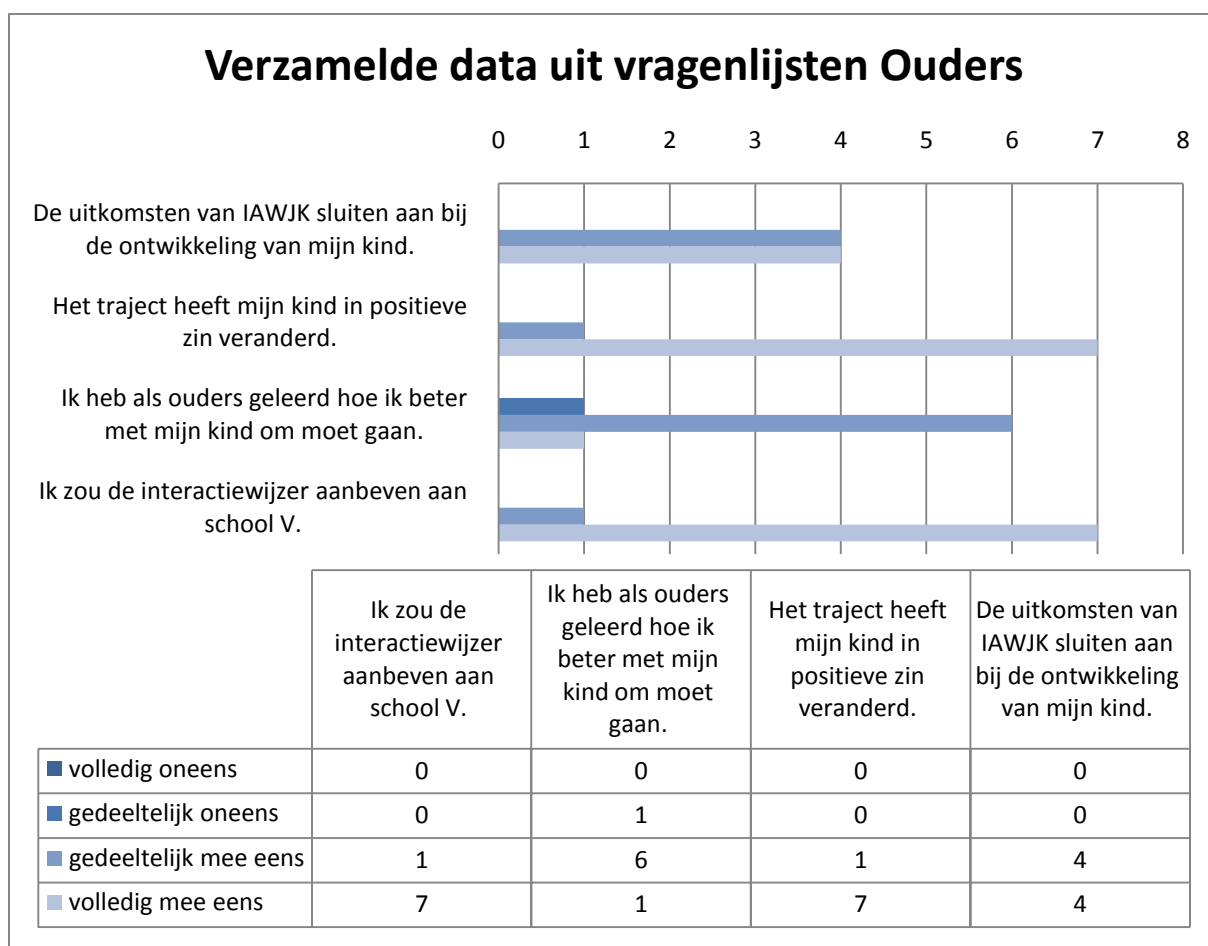
Het tweede evaluatiemoment vond plaats na de uitvoeringsfase. De uitlatingen van de leerkrachten waren voornamelijk positief. De successen van de afgelopen weken werden met elkaar gedeeld. Uit het tweede evaluatiemoment kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

	• alle kinderen die meegedaan hebben aan IAWJK hebben zich positief ontwikkeld. • de ouders zien ook resultaat bij hun kind. • IAWJK is volgens de leerkrachten: concreet, overzichtelijk, uitvoerig, oplossingsgericht, positief, effectief en omslachtig. • minimale inzet leverde hoge opbrengsten op. • IAWJK is goed in te zetten voor specifieke kinderen, maar niet voor de hele
--	---

groep.

4.5.2 Gebruikerservaringen ouders.

De ouders hebben een vragenlijst met tien vragen ingevuld. Figuur 4: data oudervragenlijst, laat de uitkomsten van deze vragenlijsten zien. Voor de volledige uitkomst uit alle vragenlijsten, zie bijlage 7.



figuur 4: data oudervragenlijst

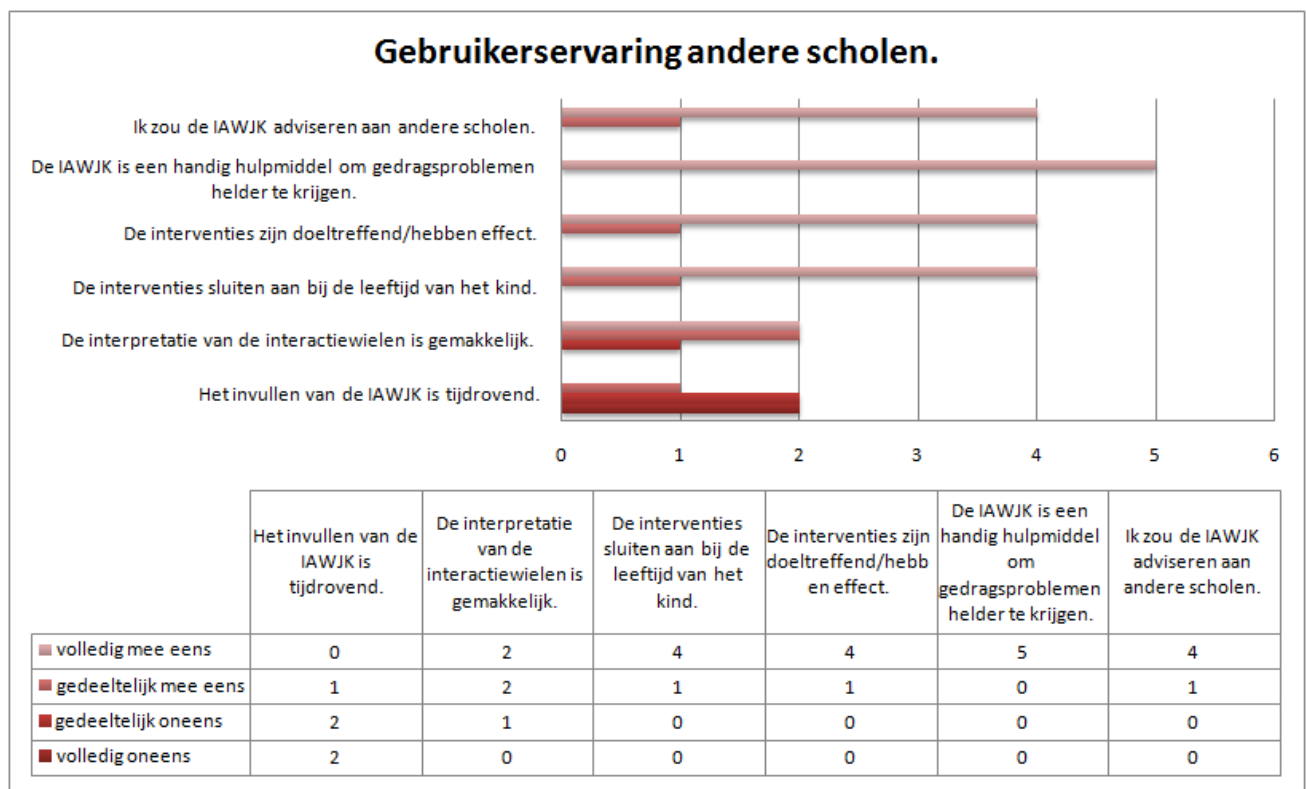
In onderstaande tabel zijn de datagegevens samengevat tot een aantal positieve kenmerken van het werken met de IAWJK volgens de ouders. De ouders geven geen negatieve aspecten van het werken met de IAWJK aan.

Ouders	
negatief	positief
	- de uitkomsten van IAWJK sluiten goed aan bij de ontwikkeling van hun kind. 7 van de 8 ouders zien een positieve ontwikkeling in het gedrag van hun kind.

	▪ 7 van de 8 ouders hebben zelf ook geprofiteerd van de IAWJK. ▪ alle 8 ouders bevelen de IAWJK aan als instrument voor school V.
--	--

4.5.3 Gebruikerservaringen scholen die IAWJK gebruiken.

In bijlage 8 zijn alle vragenlijsten samengevoegd en kunt u alle data terugvinden. Bij de gebruikerservaringen van scholen dient opgemerkt te worden dat 3 van de 5 scholen een cursus gevolgd heeft voor het werken met de IAWJK. 2 van de 5 scholen die meewerkten aan dit onderzoek gebruiken het complete pakket als methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling. De scholen hebben 10 meerkeuzevragen beantwoord en hebben daarnaast de positieve en negatieve aspecten van het werken met de IAWJK benoemd. In figuur 5: data gebruikerservaringen scholen, worden de resultaten van een aantal meerkeuzevragen weergegeven. Er is gekozen voor de vragen die aansluiten bij bovenstaande deelvraag.



figuur 5: data gebruikerservaringen scholen

In onderstaande tabel worden de negatieve en positieve data vanuit de vragenlijsten weergegeven

Scholen met gebruikerservaring.	
negatief	positief
het invullen van de vragenlijst is tijdrovend.	- alle scholen zouden IAWJK adviseren aan andere scholen als instrument voor vroege interventie van gedragsproblematiek. - de interventies worden als doeltreffend gezien en sluiten goed aan bij de leeftijd. - de interactiewielen zijn een mooi aanknopingspunt om met ouders in gesprek te gaan. - de adviezen leiden altijd tot succes. - er zit veel kennis in IAWJK waar je als leerkracht goed gebruik van kunt maken. - alles wordt vanuit een positieve insteek gebracht. - het handelen van de leerkracht wordt op een respectvolle manier centraal gesteld.

4.5.4 Resultaten leerlingen na interventieperiode IAWJK.

De 8 leerlingen zijn gedurende 4 weken intensief begeleid volgens het individueel opgestelde handelingsplan. Na de 4 weken heeft de leerkracht opnieuw de vragenlijsten van de IAWJK ingevuld. Een vergelijking van beide interactiewielen levert de volgende data op.

- 7 van de 8 leerlingen hebben hun exces verkleind. (minimaal 1 punt).
- Alle 8 interactiewielen laten een stijging zien van de A-vaardigheden t.o.v. de eerste afname. Dat wil zeggen dat de leerlingen gegroeid zijn ten opzichte van de vorige keer op het voor hun belangrijkste probleemgebied in interactie met hun opvoeder of medeleerlingen.
- 4 van de 8 leerlingen laat een groei zien bij één van de B-vaardigheden, waar niet expliciet aan gewerkt is. Deze B-vaardigheden zijn het gevolg van de groei in de A-vaardigheden (de vaardigheden die de minste aanpassingen van het kind vragen) Het ging hierbij 3 keer om een leerkracht-leerling relatie en 1 keer om een leerling-andere leerlingen relatie.

In onderstaande tabel staat de data kort samengevat weergegeven.

Resultaten leerlingen.	
negatief	positief
	▪ 7 van de 8 leerlingen hebben hun interactiepositie waar een overdrijving in zat verkleint. ▪ alle 8 interactiewielen laten een stijging zien van de A-vaardigheden t.o.v. de eerste afname.

Hoofdstuk 5.

Conclusies

In dit hoofdstuk worden met behulp van de eerder verkregen data uit onderzoek, de onderzoeksvraag en deelvragen beantwoord.

Conclusies moeten volgens van de Donk en van Lanen (2010) eenduidig zijn en mogen niet tot verwarring leiden. Iedereen moet de conclusies op dezelfde manier lezen. Volgens Jutten (2008) wordt alles dat we als mens doen en lezen echter gekleurd door de mentale modellen die we hebben. Mentale modellen bepalen wat we zien en lezen, als een soort venster dat ons begrensd.

In dit hoofdstuk is geprobeerd zo objectief mogelijk te kijken naar de data uit hoofdstuk 4 en deze als basis te nemen voor de beantwoording van de deelvragen en tot slot de onderzoeksvraag.

5.1 Hoe uit gedragsproblematiek zich bij 4-6 jarigen?

Baard en van der Elst (2009) en Verhulst (2008) noemen gedragskenmerken die passen bij kinderen tussen hun vierde en zesde levensjaar. Zij maken het onderscheid tussen gedragsstoornissen en gedragsproblemen.

Van een aantal gedragsstoornissen zijn vaste symptomen bekend die passen bij deze leeftijd. Het gaat hierbij om symptomen voor: ADHD, Autisme, NLD, GS en OCD. De symptomen zijn echter indicatoren en mogen niet als meetinstrument gebruikt worden. Ze geven een indicatie voor mogelijke gedragsproblematiek. De lijsten met mogelijke symptomen die opgenomen zijn in de bijlagen kunnen als hulpmiddel dienen bij het signaleren van gedragsstoornissen, maar mogen niet als toetsinstrument ingezet worden.

Door Asscher en Paullussen-Hoogeboom (in Verhulst 2008) en Hill e.a. (in Baard en van der Elst 2009) is vastgesteld dat kinderen in de leeftijd van anderhalf tot 4 jaar een 'gevoelige' periode kennen, waarin impulsiviteit, snel afgeleid zijn, opstandig en agressief gedrag een piek vertonen wat betreft het aantal. Dit zijn dus wellicht symptomen waar we in de groepen 1 en 2 mee te maken krijgen.

Gedragsproblemen worden veroorzaakt door een verstoring in de balans tussen beschermende en risicofactoren tijdens de ontwikkeling van het kind en kunnen vanzelf overgaan maar ook verslechteren. Voor gedragsproblemen is geen eenduidige interventie aan te wijzen omdat gedragsproblemen voort kunnen komen uit heel diverse risicofactoren. Het is belangrijk om te denken vanuit een transactioneel referentiekader, omdat de omgeving waarin het kind zich ontwikkelt een grote rol kan spelen.

5.2 Welke behoefte ligt er bij de leerkrachten in de onderbouw van school V. met betrekking tot het signaleren van gedragsproblematiek?

Uit de data van de behoeftepeiling kunnen een aantal conclusies getrokken worden:

- De leerkrachten voelen zich onvoldoende bekwaam (hebben onvoldoende kennis) om gedragsproblemen goed te signaleren.
- De school beschikt volgens de leerkrachten over onvoldoende instrumenten voor de signalering van gedragsproblemen.
- De leerkrachten vinden dat Pravoo een onvoldoende duidelijk beeld geeft over de gedragsmatige ontwikkeling van een leerling.
- De orthotheek is volgens de leerkrachten ontoereikend voor het vroegtijdig signaleren van gedragsproblemen.

5.3 Welke interventies zijn mogelijk voor gedragsproblemen bij 4-6 jarigen?

Op deze vraag is gedeeltelijk antwoord gegeven. Nederland kent een aantal interventieprogramma's, bijvoorbeeld Family First (Jagers & van der Steege, 2000). Deze interventieprogramma's zijn allemaal gericht op opvoedingsondersteuning en indirect op eventuele gedragsproblematiek.

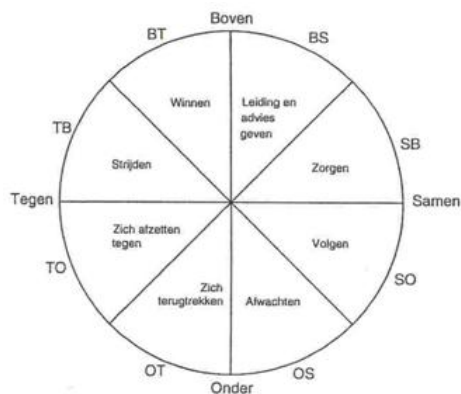
Meerschaert e.a. (2004) geven aan dat effectieve interventieprogramma's bij voorkeur gebaseerd zijn op een contextueel model waarbij de interventie aangeboden wordt binnen een voor de familie natuurlijke omgeving.

Er bestaat een groot aantal screeningsinstrumenten voor psychologen en artsen en de test: Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) die een goede bijdrage kan leveren aan het signaleren, maar die geen interventies aangeeft. De leerkracht is dus aangewezen zijn op zijn/haar eigen expertise of de expertise van een externe deskundige.

5.4 Waarop is de IAWJK gebaseerd?

Verstegen en Lodewijks (2009) hebben interactieproblematiek tussen het kind en de professionele opvoeder of het kind en de andere kinderen als uitgangspunt genomen voor hun instrument: Interactiewijzer Jonge kind. De werking van het instrument wordt in een aantal zinnen samengevat.

- De IAWJK gaat uit van de roos van Leary (in Verstegen en Lodewijks 2009), die door Verstegen en Lodewijks uitgebreid werden tot 8 interactiegebieden die samen een interactiewiel vormen (zie figuur 6).



figuur 6: voorbeeld interactiewiel.

- Na het invullen van 4 vragenlijsten wordt op het interactiewiel aangegeven waar de sterkten en zwakten van een kind liggen in de interactie met zijn professionele opvoeder of in interactie met de andere leerlingen.
- De excessen (tekorten of overdrijvingen) kunnen aangepakt worden, door de interventies te volgen die Verstegen en Lodewijks (2009) hebben gemaakt.
- De invloed van de leerkracht wordt gelijktijdig onderzocht. Verstegen en Lodewijks (2009) benoemen een aantal stijlkenmerken van leerkrachten die gedrag bij kinderen kunnen verminderen of juist versterken.
- De interactiewielen vormen uitgangspunt voor een gesprek met ouders, waarna het handelingsplan gericht op de interventies die passen bij de problematiek opgesteld kan worden.
- De interventies zijn onderverdeeld in 3 moeilijkheidsgraden: A-, B- en C-vaardigheden waarbij de A-vaardigheden het dichtst bij het kind liggen en de minste aanpassing vragen.

5.5 Welke meerwaarde biedt de IAWJK voor school V. bij het signaleren van gedragsproblematiek bij 4-6 jarigen?

Voor de beantwoording van deze deelvraag zijn een drietal groepen ondervraagd: 4 leerkrachten, 8 ouders en 5 scholen met gebruikerservaring. Tevens is het effect van de interventie bij de 8 leerlingen gemeten en uitgewerkt. Alle verkregen data is samengevoegd en de conclusies van deze samenvoeging staan in onderstaande tabel. Het gaat hierbij zowel om de negatieve als de positieve waardering zodat bij beantwoording van de onderzoeksvraag straks een goede afweging gemaakt kan worden.

Leerkrachten, ouders, scholen met gebruikerservaring	
negatief	positief.
▪ invullen van de vragenlijst is tijdrovend ▪ keuze tussen A-, B- en C-vaardigheden is niet gemakkelijk	▪ interactiewielen zijn duidelijk en aantrekkelijk vormgegeven. ▪ interpretatie van de interactiewielen was verrassend. ▪ de uitkomsten sluiten goed aan bij de ontwikkeling van het kind. ▪ de kinderen hebben door IAWJK een positieve ontwikkeling doorgemaakt. ▪ de ouders hebben geprofiteerd van de IAWJK ▪ IAWJK wordt geadviseerd door de andere scholen als instrument voor vroeg interventie van gedragsproblematiek. ▪ interventies zijn doeltreffend. ▪ achtergrondkennis van IAWJK zou als uitgangspunt genomen kunnen worden voor kennisverbreding. ▪ het is waardevol dat het handelen van de leerkracht ook centraal wordt gesteld.
Resultaten leerlingen.	
	▪ 7 van de 8 leerlingen hebben hun interactiepositie waar een overdrijving in zat verkleint.

	▪ alle 8 interactiewielen laten een stijging zien van de A-vaardigheden t.o.v. de eerste afname.
--	--

5.6 De onderzoeksvraag.

Biedt het inzetten van de Interactiewijzer Jonge Kind voor school V. een meerwaarde als het gaat om vroegtijdig signaleren van gedragsproblemen bij jonge kinderen?

Verschillende respondenten hebben hun mening gegeven over bovenstaande onderzoeksvraag. Hieruit kan het volgende geconcludeerd worden:

- Leerkrachten geven aan in de toekomst van de IAWJK gebruik te willen blijven maken voor individuele kinderen.
- Ouders en scholen met gebruikerservaring willen beide het instrument adviseren ter ondersteuning van het vroegtijdig signaleren van gedragsproblemen bij jonge kinderen.
- De gedragsverandering in de interactionele sfeer is bij alle kinderen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen in positieve zin merkbaar geweest.

Nu de complete onderzoekscyclus doorlopen is kan ik concluderen dat de IAWJK een goed instrument is voor het signaleren van interactieproblemen bij jonge kinderen. De koppeling naar gedragsproblemen kan alleen gevoelsmatig en niet feitelijk gemaakt worden, omdat het onderzoek alleen gericht was op interactieproblemen. Verstegen en Lodewijks (2009) kunnen niet aantonen dat de IAWJK er voor zorgt dat kinderen met gedragsproblematiek eerder gesignaleerd worden. De resultaten die de 8 kinderen echter geboekt hebben, leverden zeker een bijdrage aan het gedrag van deze kinderen.

5.7 Aanbevelingen.

Een onderzoekscyclus zou geen cyclus heten als er geen sprake was van een voortdurend proces. Bovenstaande conclusies roepen nieuwe vragen op, die uitgangspunt zouden kunnen zijn voor nieuw onderzoek. Om hier richting aan te geven zijn onderstaande aanbevelingen opgenomen in dit hoofdstuk.

- Jutten (2008) benadrukt met zijn systeemdenken het investeren in de ontwikkeling van capaciteiten. De IAWJK is een fantastisch scholingsinstrument voor nieuwe leerkrachten in de onderbouw. Het instrument bevat zoveel kennis over gedrag van kinderen, dat het goed zou zijn om het schoolbreed op te pakken en de bijbehorende cursus te volgen.
- Landelijk zijn scholen bezig met de implementatie van de 1-zorgroute waarbij het handelingsgericht werken vanuit een transactioneel referentiekader centraal staat (Pameijer en van Beukering, 2008). De IAWJK hanteert dezelfde werkwijze en laat leerkrachten nog meer denken vanuit onderwijsbehoeften, hun eigen krachten en valkuilen, en planmatig handelen.
- Verstegen en Lodewijks (2009) benadrukken dat de IAWJK niet ontwikkeld is om kinderen met stoornissen te helpen. Het zou echter interessant zijn om te kijken welke invloed het gebruik van de interactiewijzer heeft op probleemgedrag bij kinderen, waarbij probleemgedrag breder gezien wordt dan een interactie/omgangsprobleem.

Hoofdstuk 6.

Reflectie

Nu het onderzoek afgerond is, is het tijd om mezelf een spiegel voor te houden en met een kritische blik te kijken naar dit onderzoeksproces en mijn eigen ontwikkeling. Ik start door mezelf neer te zetten met behulp van een aantal modellen en testen. Vervolgens koppel ik deze gegevens aan de ervaringen van de afgelopen periode en benoem ik alleen die aspecten die voor mij essentieel waren. Tot slot maak ik de koppeling met de IB-competenties.

De leerstijltest van Kolb (in Onderwijs-Atelier 2011) wees uit dat ik een ‘beslisser’ ben. Iemand die praktisch denkt, die graag wil uitproberen en organiseren. Het enneagram (van de Wetering 2004) geeft aan dat ik voornamelijk een type 3: presteerder ben; iemand die gefocust is op succes om daarmee waardering te ontvangen. Mensen met type 3 hebben het nodig dat ze waardevol gevonden worden. Caluwe en Vermaak (2006) ontwikkelden een test voor het kleur-denken (de kleur geeft aan hoe je zelf een veranderingsproces neigt aan te sturen). De kleur rood past het best bij mij. Kernachtig samengevat houdt rood-denken in dat je uit wilt gaan van ieders kracht door te motiveren en te stimuleren. Het wij-gevoel en de saamhorigheid zijn belangrijk. Je probeert als leider de voorwaarden te scheppen waaronder iedereen (hetzij met vallen en opstaan) zich ontwikkelt. De test ‘Situationeel Leiderschap’ van Blanchard (2007) laat zien dat ik voornamelijk gericht ben op coachen en aanmoedigen, waarbij je als leider de ander het vertrouwen geeft dat hij/zij het zelf kan.

Dat zowel de test voor situationeel leiderschap als de kleuren-test aangeven dat ik graag de coachende rol aanneem past bij hoe ik mijn toekomst zie als Intern Begeleider. Met de 1-zorgroute (Pameijer en van Beukering, 2010) op komst, waarbij de rol van de IB verschuift naar een coachende rol, zal ik mij als een vis in het water voelen. Het feit dat ik een ‘beslisser’ ben heeft me tegengewerkt bij het vinden van een onderwerp en de bijpassende onderzoeksvraag. Ik zie graag dingen voor me, probeer ze altijd te koppelen aan de praktijk. “Begin maar gewoon eens in de theorie te lezen, dan kom je wel tot iets” was een uitspraak die me veel over mezelf geleerd

heeft. Ik lees niet graag als het doel niet helder is. In mijn hoofd blijft de gedachte sluimeren dat het wel eens verloren tijd zou kunnen zijn en dat het me uiteindelijk niks op zal leveren. Ik denk tijdens het lezen dat alles effectiever zou moeten kunnen, waardoor ik telkens een nieuwe leesstrategie aanneem, en uiteindelijk tijd verlies door dit denkproces. Hoewel de theorieën best interessant waren, lukte het maar niet om tot de kern te komen. Uiteindelijk werd deze kern gevonden in de IAWJK, maar daar zijn heel wat uren leeswerk aan vooraf gegaan. Hebben die uren leeswerk mij wat opgeleverd? Kennisverbreding zeker, maar de meeste stukken zijn niet terug te vinden in het theoretisch kader en zullen uiteindelijk weer vergeten worden.

Toen mijn onderzoekskader helder was heeft het 'beslisser'- zijn me geholpen om de lijnen uit te zetten. Na het formuleren van de deelvragen kon ik eindelijk starten met de uitvoering. Eindelijk kon ik dat doen wat ik zo graag doe: organiseren en coachen. Mijn directeur herhaalde aan het begin van het traject nog eens de zin die vaak in functioneringsgesprekken naar voren is gekomen: "Ga er bij voorbaat niet van uit dat de ander even enthousiast en gedreven zal zijn als jij", een zin die inmiddels op veel plekken in mijn leven letterlijk aan de muur hangt zodat ik hem niet vergeet. Ik ben me aan de ene kant heel erg bewust van de krachten en tekortkomingen van andere mensen en zal altijd geneigd zijn om me te richten op de krachten, maar mijn gevoel wil heel graag dat ze dan allemaal zo worden als ik wat betreft inzet en motivatie. Dat ze allemaal met dezelfde energie en bevologenheid aan het werk gaan.

De eerste tekenen van weerstand dienden zich aan tijdens de eerste tussenevaluatie met de leerkrachten. Het invullen van de lijsten was erg tijdrovend ervaren en niet iedereen kon het doel goed voor ogen houden. Op zo'n moment stelt me dat teleur. Gelukkig weet ik het ter plekke bij mensen om te draaien en krijg ik ze gemotiveerd om door te gaan en toch denk ik dat ik dit punt van aandacht altijd bij me zal blijven dragen.

Tijdens het proces heb ik de verschillen tussen mensen goed kunnen ervaren. Een van de collega's werd graag bij de hand genomen, een ander kon ik een opdracht geven met het vertrouwen dat deze zelfstandig uitgevoerd werd. Een goede IB kan naar mijn idee inspelen op de behoeften van de leerkrachten. Ik heb geprobeerd iedereen mee te krijgen, te enthousiasmeren en succeservaringen te geven.

Uiteindelijk zijn alle leerkrachten, ouders, kinderen en directie enthousiast en kijken we gezamenlijk terug op een geslaagd project. De diversiteit onder de collega's

zorgde voor een kritisch blik op het instrument. “Mag ik van deze kinderen verwachten dat ze sociaal kunnen reageren, ze zijn toch allemaal egocentrisch op deze leeftijd”, zei één van de collega’s tijdens een tussenevaluatie. Met de achtergrondkennis dat uit eerdere veranderingstrajecten naar voren kwam dat deze collega een ‘denker’ (Kolb, in Onderwijs-Atelier 2011) is, intrigeert mij dat enorm. Blijkbaar zorgt het verschil in denken voor succes.

Kijk ik dan nu anders naar mezelf? Ja, mijn krachten en tekortkomingen zijn dit proces goed naar voren gekomen. In de toekomst wil ik me bewuster zijn van mijn eigen leerstijl en minder tijd verdoen met effectiviteits-dilemma’s. Ik wil mijn vastberadenheid vasthouden en genieten van de successen die anderen door goede coaching kunnen bereiken. Ik sta weer een beetje steviger in mijn IB-schoenen en voel me gesteund door mijn collega’s. Er liggen genoeg aanbevelingen om door te gaan, hoewel ik denk dat het onderwijs vooral gefocust is op datgene wat op een bepaald moment het meest leeft binnen het team of het meest urgent is. Op de pabo leerde ik dat ik kinderen aan moet spreken in hun eigen belevingswereld, maar eigenlijk doe ik dat bij volwassenen ook. Dit traject kan afgesloten worden, we hebben ons doel bereikt. Nu komt er weer tijd voor al die andere interessante dilemma’s die met smart in mijn kast liggen te wachten tot ze eruit gehaald worden.

De competenties.

Het doen van onderzoek past voornamelijk bij de innoverende taken van de Intern begeleider (Landelijke Beroepsgroep voor Intern Begeleiders, 2009).

- *zich richten op de onderwijskundige inhouden, zoals: protocollen, regels, methodieken, beleidscyclus, adaptieve ruimte, onderwijsinhouden en –vormen, didactiek en pedagogiek (p.22)*

De IAWJK kan gezien worden als een methodiek. Als Intern Begeleider moet je naar mijn idee de achtergrond van de methodiek leren kennen, de methodiek staven aan de praktijk (uitproberen) en vervolgens een gefundeerde keuze kunnen maken. Het groei-element van deze competentie voor mij was het eerste gedeelte. De verdieping in de theorie en de achterliggen de gedachte van de IAWJK moest ik mezelf eigen maken om de andere fasen ook goed te kunnen doorlopen. In eerdere veranderingstrajecten had ik de neiging om hier snel doorheen te gaan en het uitproberen van het instrument als uitgangspunt te nemen. Nu heb ik de meerwaarde

van die verdieping mogen ervaren. Het onderzoek kreeg hierdoor meer diepgang en de uiteindelijke keuze is een keuze waar ik voor honderd procent achter kan staan.

- *het team op de hoogte stellen van nieuwe ontwikkelingen op het gebied van zorgverbreding, materialen, methodes, orthodidactische middelen en software. p.23*

Voor mijzelf zie ik ontwikkeling in de transparantie van het doen van onderzoek. Doordat er nu meerdere partijen betrokken waren bij het proces ben ik heel alert geweest op de transparantie. Alle betrokken konden te aller tijde het materiaal inzien, conclusies werden geverifieerd door degene die bij het opstellen van de conclusies betrokken waren geweest en er heerste voor mijn gevoel een open sfeer. De openheid betaalde zich terug in de eerlijkheid van de ouders naar de leerkrachten, maar ook in de openheid van de leerkrachten naar mij als onderzoeker. Niemand hoefde iets te bewijzen, er was altijd tijd en ruimte voor het stellen van vragen (wat qua timemanagement overigens ook een valkuil is) en het gevoel van saamhorigheid was groot.

- *zorgen voor kennisoverdracht. p.23*

Het eerste half uur in de vergadering bestond voornamelijk uit kennisoverdracht naar het team over de IAWJK. Doordat ik zelf goed ingelezen was in het instrument kon ik de meeste vragen van collega's beantwoorden. Dat bespaart tijd, omdat je anders het beantwoorden van een vraag telkens uit moet stellen. Bij een volgend traject zou ik me wederom eerst zélf goed verdiepen in de stof.

- *initiatieven nemen tot verbetering van het didactisch en sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen binnen de school. p.23*

Deze competentie spreekt eigenlijk voor zich. De IAWJK heeft voor 8 kinderen geleid tot een verbetering in het functioneren en zal in de toekomst opnieuw ingezet worden voor kinderen die het nodig hebben. Als onderzoeker was ik tevens initiatiefnemer: ik heb het hele proces aangestuurd en begeleid.

Nawoord

Graag maak ik van de gelegenheid gebruik om alle mensen die op wat voor manier dan ook betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van dit onderzoek hartelijk te bedanken. Zonder de kritische mening en constante aanmoediging van een groot aantal personen was het niet gelukt om dit praktijkonderzoek goed af te ronden, dank daarvoor!

Literatuurlijst

Baard en van der Elst (2009), Ongewild lastig, inzicht in veelvoorkomende (ontwikkelings)stoornissen bij kinderen, Uitgeverij Pica, Giethoorn.

Blanchard (2007), Situationeel leiderschap II en de one minute manager, business contact, Amsterdam.

Boendermaker& de Baat (2010), Wat werkt bij jeugdigen met gedragsproblemen, Nederlands Jeugd Instituut, opgehaald op 20-12-2010 op www.nji.nl

Boendermaker (2008), De ontwikkeling van gedragsstoornissen, Nederlands Jeugd Instituut, opgehaald op 20-12-2010 op www.nji.nl

Boerman(2008), Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek, Fontys Hogeschool, definitieve versie 20080606, Tilburg

Caluwe en Vermaak (2006), Leren veranderen, Kidsgids, Amsterdam

Donk van der en Lanen van (2010), Praktijkonderzoek in de school, Coutinho Bussum

Durrant (2007), Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school, Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Hofstra, M, (2000), proefschrift Psychopathologie van kindertijd naar volwassenheid, vervolg van een epidemiologische steekproef, Erasmus Universiteit Rotterdam.

Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2007), Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren, ThiemeMeulenhoff, Utrecht/Zutphen

Kloosterboer (2008) Voor de verandering, over leidinggeven aan organisatieverandering, Sdu Uitgevers BV, Den Haag.

Kolb in Onderwijs-atelier, uitgave van O2|OrO van de Hogeschool van Amsterdam, opgehaald op 03-05-2011 op <http://www.onderwijsatelier.hva.nl/download.php?id=578>

Marlis (2010), praktijk voor Orthopedagogiek Flevoland (2010), tweedeling gedragsproblematiek, opgehaald op 20-12-2010 op http://gedragsproblemen-kinderen.info/Informatie_gedragsproblemen.htm

Meerschaert, Boone, Bosmans, Braet, Debbaut, Merlevede, Travers & van Leeuwen (2004) Preventieve aanpak van gedragsproblemen bij kinderen: een uitdaging voor Kind en Gezin, TOKK 29.

Meij & Boendermaker (2008), Oorzaken en achtergronden van een problematische ontwikkeling, Nederlands Jeugd Instituut, www.nji.nl

Het Nederlands Jeugd Instituut (2011), lijst met screeningsinstrumenten voor gedragsstoornissen, opgehaald op 20-12-2010 www.nji.nl/gedragsstoornissen

Pameijer, T. van Beukering en S. de Lange (2009) Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam, Acco, Leuven (Belgie)

Passend onderwijs (mei 2009), Inventarisatie aanpak gedragsmoeilijke kinderen, www.passendonderwijs.nl

Programmacommissie Beleidsgericht onderzoek Primair onderwijs, Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Eindrapport juni 2006, <http://www.lvc3.nl/docs/af7cdead-9c26-7a28-e2c4-c03fb68e2ead.pdf>

Tellegen, P.J(2001), Intelligentietests voor jonge kinderen de SON-R 2.5,7 en andere intelligentietests. Kind & Adolescent, www.testresearch.nl

Tuijl (2009), Uitdagende kinderen tijdig in beeld, lectoraat gedrag- en leerproblemen, Expertis i.s.m. Hogeschool Edith Stein, Hengelo.

Verstegen en Lodewijks (2009), Interactiewijzer, analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties, Koninklijke Van Gorcum, Assen.

Wetering, van de (2004) Enneagram als weg naar verandering, Andromeda, Blaricum.

Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., Reijneveld, M. (2005). 'Kinderen in Nederland', Sociaal Cultureel Planbureau, Den Haag.

Bijlagen:

1. Gedragskaarten uit Verhulst (2008)
2. Stappenplan IAWJK.
3. Format individueel Handelingsplan.
4. Oudervragenlijst
5. Vragenlijst scholen met gebruikerervaring
6. Symptomenlijst NLD, GS en OCD

Autisme, uit Verhulst (2008, p 53- 72)

Contactstoornis

De kern van autisme is het probleem met sociale contacten, interactie en het vermogen om relaties aan te gaan. Jonge kinderen met autisme doen geen beroep op anderen om troost of affectie, als ze zich bijvoorbeeld pijn hebben gedaan.

Gedragingen die gezien worden als normaal hechtingsgedrag zijn voor kinderen met autisme niet vanzelfsprekend. Kinderen kunnen moeite hebben met het maken van oogcontact of geobsedeerd zijn door 'onderdelen' van andere mensen zoals haar of huid. Sommige kinderen met autisme kijken anderen aan met een lege betekenisloze blik en hun mimiek toont geen emotie. Kinderen met autisme kunnen vaak niet of in mindere mate hun aandacht samen met iemand ergens op richten (joint attention).

Als kleuter zijn ze vaak sociaal geïsoleerd. Ze missen interesse in andere kinderen, even als het vermogen om sociale spelletjes te begrijpen.

Zij voelen de emoties van andere niet aan. Ze missen het vermogen om in gedeelde activiteiten plezier te hebben. Eventueel agressief, bizar en oninvoelbaar gedrag kan bij sommige autistische kinderen een probleem vormen.

Communicatiestoornis

De spraaktaal ontwikkeling van kinderen met autisme is in veel gevallen afwezig of vertraagd. De taalachterstand bij kinderen met autisme kan niet (voldoende) gecompenseerd worden door non-verbale communicatieve vaardigheden. Dit is een belangrijk kenmerk waarmee jonge kinderen met autisme zich onderscheiden van kinderen met een gehoorstoornis of met een taalontwikkelingsstoornis.

Als de taalontwikkeling zich wel ontwikkelt, wordt deze naast de meestal aanwezige achterstand in de taalontwikkeling gekenmerkt door een of meerder van de volgende specifieke stoornissen:

- * echolalie: het zinloos, letterlijk herhalen van een door een ander tevoren uitgesproken woord.

- * verwisselen van persoonlijke voornaamwoorden, bijvoorbeeld ik en jij.

- * stoornissen in de spraak. Abnormale intonatie, gezinsmelodie, ritme en articulatie komen vaak voor.

- * formalistisch taalgebruik, mn. Kinderen met een hoog IQ en autisme spreken soms in boekentaal, dat wil zeggen formalistisch en niet op de sociale context gericht.

Beperkt repertoire aan bezigheden en interesses.

Kinderen vallen ook op door hun beperkte, stereotiepe interesses en bezigheden.

Voorbeelden zijn het continu aan en uit doen van het licht, ergens voordurend aan ruiken of het stellen van vragen zonder dat het antwoord invloed heeft op het vervolg van de vragen. Sommige vertonen bizarre vaardigheden die nutteloos zijn, bijvoorbeeld het uit het hoofd op kunnen zeggen van delen van het telefoonboek.

Symbolisch spel, waarbij voorwerpen iets anders voorstellen is moeilijk. Ook ontbreekt het voor kinderen typische sociaal imitatiespel. Zo kunnen kinderen met autisme niet omgaan in het spelen van moeder of dokter.

Het dwangmatig vasthouden aan bepaalde routines of situaties vormt soms ook een probleem. Voldoet de omgeving niet aan de bizarre eisen van het kind, dan kan het kind reageren met agressie of paniekaanvallen.

Andere eigenschappen.

Stoornissen in reactie op prikkels. Sommige kinderen met autisme reageren niet of nauwelijks op pijnprikkels of op het roepen van hun naam, terwijl zij extreem gevoelig kunnen

zijn voor andere prikkels zoals het, zelfs over grote afstand waarnemen van bepaalde geluiden.

Stoornissen in de motoriek. Vaak is er een achterstand in de motorische ontwikkeling. Ze kunnen stereotiep gedrag vertonen (heen en weer bewegen van de romp of het hoofd).

Stoornissen in het intellectueel functioneren.

Samengevat:

Hoofdkenmerken autistische stoornis.

A. Aanwijzingen van het volgende:

Kwalitatieve beperkingen in de sociale relaties.

- Duidelijke stoornissen in het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag.
- Er niet in slagen met leeftijdsgenoten tot relaties te komen.
- Tekort in het spontaan proberen met anderen plezier, bezigheden of prestaties te delen.
- Afwezigheid van sociale of emotionele wederkerigheid.

Kwalitatieve beperkingen in de communicatie.

- Achterstand in of volledig afwezigheid van de ontwikkeling van de gesproken taal.
- Beperkingen in het vermogen een gesprek met anderen te beginnen of te onderhouden.
- Stereotiep en herhaald taalgebruik of eigenaardig woordgebruik.
- Afwezigheid van gevarieerd spontaan fantasiespel of sociaal imiterend spel.

Beperkte zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten: sterke preoccupatie met een of meer stereotiepe beperkte patronen van belangstelling:

- Sterke preoccupatie met een of meer stereotiep en beperkte patronen van belangstelling.
- Rigide vastzitten aan specifieke niet-functionele routines of rituelen.
- Stereotiepe en zich herhalende motorische maniërisme.
- Aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen.

B. Achterstand in of abnormaal functioneren op ten minste een van de volgende gebieden voor het derde levensjaar:

- Sociale interacties
- Taal zoals te gebruiken in sociale communicatie
- Symbolisch of fantasiespel.

Syndroom van Heller.

Deze kinderen laten een plotselinge achteruitgang met verlies van functies in de ontwikkeling zien na een aanvankelijk ongestoorde ontwikkeling van ten minste twee jaar en maximaal

10 jaar. Het is een zeer zeldzame aandoening die gepaard gaat met verlies van taalfunctie, coördinatiestoornissen, incontinentie, terugtrekken uit sociale contacten en stereotypieën van handen en vingers. De achteruitgang treedt in enkele maanden op. Het uiteindelijke beeld is dat van autisme in combinatie met een verstandelijke beperking.

Stoornis van Asperger.

Er is onvoldoende bewijs voor de validiteit van de stoornis van Asperger als syndroom dat af te grenzen valt van hoog functionerend autisme (IQ hoger dan 70). Het verschil met de criteria voor autisme is dat er bij de stoornis van Asperger wel sprake is van stoornissen in de ontwikkeling van sociale vaardigheden en in de ontwikkeling van leeftijdsadequate interesses, gedragspatronen en activiteiten maar er is geen sprake van een gestoorde taalontwikkeling. Per definitie moeten kinderen met de stoornis van Asperger voor het derde levensjaar begonnen zijn met spreken. Eveneens mag de cognitieve ontwikkeling niet vertraagd zijn. Als kenmerk wordt genoemd dat kinderen met de stoornis van Asperger een hoger verbaal dan performaal IQ hebben.

PPD-NOS

Pervasive developmental disorder not otherwise specified.

De term verwijst naar kinderen en jeugdigen die problemen en beperkingen hebben in dezelfde domeinen als kinderen en jeugdigen met klassiek autisme of met de stoornis van Asperger, maar die niet zijn te classificeren binnen een van de andere diagnostische groepen binnen het PDD-spectrum. Simpel gezegd verwijst de diagnose PDD-NOS naar kinderen en jeugdigen die niet volledig voldoen aan de diagnostische criteria voor autistische stoornis of stoornis van asperger, en kinderen en jeugdigen met een lichtere vorm van autisme.

ADHD, uit Verhulst (2008, p.80-98)

Aandachtstekort-hyperactiviteitsstoornis, ADHD (attention deficit hyperactivity disorder), is een chronische stoornis die op jonge leeftijd begint en die uit aandachtsproblemen, hyperactiviteit en impulsiviteit bestaat. Pas als deze problemen in extreme mate aanwezig zijn en in meerdere levensdomeinen voorkomen (bijvoorbeeld thuis en op school), kan er van ADHD als stoornis worden gesproken.

Binnen ADHD kunnen drie typen kinderen gevormd worden.

- * het overwegend aandachtsgestoorde type.
- * het overwegend hyperactief-impulsieve type.
- * het gecombineerde type.

Aandacht.

Naarmate een kind ouder wordt krijgt het steeds meer controle over aandacht. Het kan bepalen wat belangrijke en onbelangrijke informatie is en daarbij de laatste negeren. Kleuters kunnen dit nog niet. Ze zijn wel in staat hun aandacht op iets te richten (bv. een programma op tv), maar kunnen nog geen onderscheid maken.

Kinderen met ADHD kunnen twee verschillende soorten aandachtsproblemen hebben.

- * tekort aan selectieve aandacht, het kind kan geen onderscheid maken tussen belangrijke en onbelangrijke stimuli als het gaat om aandacht geven.
- * tekort aan volgehouden aandacht, het kind kan onvoldoende lang met zijn aandacht bij een taak blijven.

Gedrag van kleuters kenmerkt zich als: chaotisch en ongeorganiseerd. Ze fladderen van de ene naar de andere niet-afgeronde bezigheid, zijn snel afgeleid, lustieren slecht, nemen opdrachten niet in zich op, verliezen of vergeten dingen, zijn slordig, beginnen ondanks aansporing vaak te laat aan hun werk en hebben het te laat af.

Aandacht kan getest worden door psychologisch onderzoek.

Hyperactiviteit

Hyperactiviteit moet breed geobserveerd worden. Een eerste kenmerk kan zijn: het onrustig friemelen met handen, spelen met voorwerpen, draaien van het hoofd of draaien en wiebelen op de stoel (dit hoeft niet altijd een probleem te zijn).

Het tweede is er een vorm van overbeweeglijkheid waarbij het kind grofmotorisch onrustig is, zoals voortdurend opstaan en rondlopen.

De derde vorm van overbeweeglijkheid heeft te maken met niet doelgerichte, ongeorganiseerde overbeweeglijkheid in situaties waar een zekere mate van rust vereist is, bijvoorbeeld onnodig geluiden maken.

Impulsiviteit

Je spreekt van impulsiviteit als een kind een zelf in gang gezette actie niet meer af kan remmen. Ze lijken ongevoelig voor de gevolgen van hun gedrag of kunnen de gevolgen niet goed overzien (gebrekkige gedragsregulering)

Een tweede vorm is wanneer een kind al reageert voordat een probleem goed begrepen is en voor het de tijd heeft genomen om na te denken over mogelijke oplossingen. 'eerst denken en dan doen' is iets waar kinderen met ADHD veel moeite mee hebben.

Het gedrag van kinderen met ADHD roept vaak negatieve reacties op, zowel bij ouders, leerkrachten en leeftijdsgenootjes en zowel thuis als op school. Door hun ongeorganiseerde, drukke gedrag vergen kinderen met ADHD veel negatieve aandacht en energie van de leerkracht en ouders. Dit kán leiden tot verwaarlozing/mishandeling. Ouders ondervinden vaak problemen met de opvoeding en zij voelen zich vaak incompetent als opvoeder.

ADHD komt vaak samen voor met en andere psychiatrische stoornis:

- antisociale gedragsstoornis.
- Angst en depressie.
- Ontwikkelingsstoornissen, vertraagde ontwikkeling of achterstand.
- Pervasieve ontwikkelstoornis (PDD, autisme-spectrum)
- Ticstoornissen

Er is geen exacte oorzaak van ADHD bekend, ondanks vele onderzoeken. Inmiddels is wel aangetoond dat erfelijkheid en omgevingsfactoren een rol spelen.

Gedragsstoornissen, uit Verhulst (2008, p.102-119)

Antisociale gedragsstoornis en oppositioneel opstandig gedragstoornis.

Beide stoornissen komen voornamelijk voor bij adolescenten, maar in sommige gevallen manifesteren ze zich al op jongere leeftijd, waarbij de kans dan groot is dat ze tot in de volwassenheid voortduren.

Gedragsstoornissen bestaan uit gedragingen die voor de omgeving als lastig worden ervaren zoals agressief of gewelddadig gedrag, stelen, brandstichten of vandalisme, evenals gedrag dat te maken heeft met overtreden van de regels. Gedragsstoornissen veroorzaken veel leed bij anderen maar ook bij het kind zelf en zijn gezin.

Hoofdkenmerken van oppositioneel opstandig gedrag.

A. Vier of meer van de volgende symptomen met een duur van ten minste 6 maanden:

- Driftig

- Maakt vaak ruzie met volwassenen
- Opstandig
- Ergert anderen
- Geeft anderen de schuld van eigen gedrag
- Prikkelbaar
- Boos en gepikeerd
- Hatelijk en wraakzuchtig.

B. Er zijn aanzienlijke beperkingen in het sociale functioneren of in het functioneren op school.

Hoofdkenmerken van antisociale gedragsstoornis.

A. Drie of meer van de volgende symptomen met een duur van ten minste 12 maanden:

Agressie gericht op mensen en dieren.

- Pest, bedreigt, of intimideert.
- Begint vechtpartijen.
- Heeft 'wapen' gebruikt
- Heeft mensen mishandeld.
- Heeft dieren mishandeld.
- Heeft slachtoffer bestolen.
- Heeft iemand tot seksueel contact gedwongen.

Vernieling van eigendom.

- Heeft opzettelijk brand gesticht.
- Heeft opzettelijk eigendommen vernield.

Leugenachtigheid of diefstal.

- Heeft ingebroken
- Liegt
- Heeft gestolen.

Ernstige schending van de regels.

- Blijft 's nachts van huis weg
- Is van huis weggelopen en 's nachts weggebleven.
- Spijbelt.

B. Er zijn aanzienlijke beperkingen in het sociale functioneren of in het functioneren op school.

Angststoornissen, uit Verhulst (2008, p.124-164)

Angst.

Angst is een onplezierig gevoel van beklemming of spanning. Daarnaast zie je vaak motorische verschijnselen als hyperactiviteit, trillen en beven en fysiologische verschijnselen als sneller ademen, verhoogde hartslag, zweten en andere huidreacties. Bij oudere kinderen kan het gepaard gaan met cognitieve verschijnselen zoals de angst om de controle te verliezen of de angst om gek te worden.

Gedurende de ontwikkeling vindt een verschuiving plaats van angst voor concrete externe dingen (bv. dieren of onweer) naar abstracte interne angsten (bv. angst om afgewezen te worden). Er kan onderscheid gemaakt worden in verschillende soorten angsten.

- Angst voor geluiden, voor vallen en voor vreemde voorwerpen en personen. Deze angsten bereiken een maximum voor het tweede levensjaar en nemen daarna weer af.
- Angst voor dieren, het donker, monsters en spoken. Deze angsten bereiken hun maximum tussen het vierde en zesde jaar.
- Angst voor lichamelijk letsel, de dood en falen. Deze angsten beginnen in het zesde levensjaar en kunnen aanhouden tot het begin van de adolescentie.
- Angst met betrekking tot uiterlijk, kritiek van anderen, beoordeling en het eigen gedrag. Deze angsten beginnen op de leeftijd van tien of elf jaar.

Als het normale dagelijks leven verstoord wordt is er sprake van een angststoornis.

Kenmerken

Separatieangststoornis, gegeneraliseerde angststoornis, specifieke fobie, sociale fobie en paniekstoornis. Voor elk van deze vijf stoornissen zijn specifieke criteria opgesteld, maar daarin zit een behoorlijke overlap. Bovendien hebben kinderen vaak meerdere angststoornissen.

Separatieangststoornis.

Ten minste drie van de volgende:

- Overmatig reageren wanneer zich een afscheid voordoet of verwacht wordt.
- Overdreven of aanhoudende bezorgdheid over het verliezen van dat waar een kind aan gehecht is.
- Overdreven of aanhoudende bezorgdheid over een onverwachte gebeurtenis die tot afscheid leidt.
- Aanhoudende tegenzin of weigering om naar school of ergens anders heen te gaan.
- Aanhoudende of overdreven vrees voor alleen zijn.
- Aanhoudende tegenzin of weigering om te gaan slapen zonder dat degene aan wie het kind gehecht is in de buurt is, of om ergens te logeren.
- Terugkerende nachtmerries over het thema separatie

- Terugkerende klachten als hoofdpijn, buikpijn, misselijkheid of braken wanneer separatie zich voordoet of verwacht wordt.

Gegeneraliseerde angststoornis.

Buitensporige angst en bezorgdheid, die moeilijk in de hand te houden zijn, samengaan met ten minste één van de volgende symptomen.

- Lusteloos, opgewonden of geïrriteerd.
- Snel vermoeid
- Moeilijk concentreren of zich niets herinneren
- Prikkelbaarheid
- Spierspanning
- Slaapstoornis.

Specifieke fobie.

Duidelijke aanhoudende angst die overdreven of onredelijk is. Blootstelling aan de fobie, veroorzaakt onmiddellijk een angstreactie. Er kan een specifieke fobie ontstaan voor:

- Dieren.
- Natuurverschijnselen
- Bloed, injecties, verwondingen.
- Situationeel (vliegtuig, lift, kleine ruimten).

2. Stappenplan Interactiewijzer

Lodewijks en Verstegen (2009), p.44-46.

Kind-professionele opvoeder	
stap 1.	Bepaal na het invullen van de vragenlijst in welke interactiepositie een overdrijving voorkomt. • in de praktijk blijkt een score van +2 of +3 in combinatie met een plus in de buitenkring, een waarschijnlijk exces te zijn. Een score van +4 of meer is in alle gevallen een exces. • Als er meer extremen zijn, bepaal dan welke interactiepositie als relatief het extreemst gezien kan worden.
stap 2.	In de inleiding van hfdst.4 wordt verwezen naar diverse paragrafen die corresponderen met extreme interactieposities. je zoekt de corresponderende paragraaf op en leest onder het hoofdje: de situatie of de beschrijving past bij het betreffende kind. Waar het om gaat is of een van de beschreven posities op hoofdlijnen herkend wordt als het belangrijkste interactieprobleem tussen kind en opvoeder. • zo ja, dan naar stap 3, • zo nee, dan lees je of een volgend extreem van toepassing is. Als dat zo is, ga dan naar stap 3.
stap 3.	Onder het hoofdje: Aanpak, worden vier handelingsingangen beschreven. • <i>je gaat na</i>: attitude ten opzichte van dit type interactieproblemen. • <i>je vermijdt</i>: wat je niet of zo min mogelijk moet doen. • <i>je professionele houding</i>: wat de aangeraden houding is. • <i>overdrijf niet</i>: aanwijzingen om niet door te schieten in je professionele houding bij dit type interactieproblemen.
stap 4.	Ten slotte staat onder het hoofdje: aanwijzingen in de praktijk, een aantal concrete en praktische aanwijzingen uitgewerkt van de aanpak.
<i>Het gaat natuurlijk altijd om maatwerk! Probeer daarom de gegeven adviezen te vertalen naar het betreffende kind. Pas daarom eventueel de adviezen aan of bedenk er in dezelfde geest.</i>	

Kind – andere kinderen	
stap 1.	Bepaal na het invullen van de vragenlijst in welke interactiepositie een overdrijving voorkomt. • in de praktijk blijkt een score van +2 of +3 in combinatie met twee of drie plussen in de buitenkring, een waarschijnlijk exces te zijn. Een score van +4 of meer is in alle gevallen een exces. • Als er meer extremen zijn, bepaal dan welke interactiepositie als relatief het extreemst kan worden gezien en lees verder bij stap 2. • als er geen enkel extreem is, kan gekeken worden naar de interactieposities waar tekorten zijn. Van een te kort is waarschijnlijk sprake bij een score van -2 of -3 in combinatie met twee of drie

	minnen in de buitenring. Van een tekort is zeker sprake bij een score van -4 tot en met -8. <i>Indien geen sprake is van een exces, kunnen de corresponderende oefenvoorbeelden van hoofdstuk 5.9 doorgenomen worden. Bepaald moet worden in welke segmenten tekorten voorkomen. Vervolgens wordt op p.151 verwezen naar oefenvoorbeelden, die bij die tekorten horen.</i>
stap 2.	In de inleiding van hfdst.5 wordt verwezen naar diverse paragrafen die corresponderen met extreme interactieposities. je zoekt de corresponderende paragraaf op en leest onder het hoofdje: de situatie of de beschrijving past bij het betreffende kind. • zo ja, dan naar stap 3, • zo nee, dan bekijk je of een volgend extreem beter past en als die past dan ga je naar stap 3.
stap 3.	Vervolgens worden onder het hoofdje: aanpak, vier substappen besproken. onder het subhoofdje de groep, wordt gevraagd na te gaan of specifieke omstandigheden van de groep bepalend zijn voor de instandhouding van het probleem van de leerling. als die omstandigheden spelen, dan worden aanwijzingen gegeven wat eraan te doen is. Onder het subhoofdje: het kind, worden in opklimmende moeilijkheidsgraad drie groepen sociale vaardigheden onderscheiden. Bij de A-, B- en C-vaardigheden wordt voor alle zekerheid telkens gevraagd na te gaan of er sprake is van een tekort bij het kind. Als er een tekort is, dan wordt verwezen naar de inhoudsopgave van paragraaf 5.9, waar verder gezocht kan worden naar concrete en praktische aanwijzingen hoe de betreffende sociale vaardigheden in volgorde kunnen worden uitgelokt.
<i>Het gaat natuurlijk altijd om maatwerk! Probeer daarom de gegeven adviezen te vertalen naar het betreffende kind. Pas daarom eventueel de adviezen aan of bedenk er in dezelfde geest.</i> <i>Gezien de veelheid aan mogelijke suggesties is het van belang uit te werken wat het eerste wordt aangepakt, wanneer dat wordt geëvalueerd en wat vervolgens wordt aangepakt. Bedenk hierbij dat succeservaringen erg belangrijk zijn.</i>	

3. Format individueel Handelingsplan.

Individueel handelingsplan					
Naam leerling:		Groep:		Vakgebied	
Ingevuld door:		Datum Start HP:		Datum Einde HP:	
Beginsituatie					
(recente resultaten/observaties/ leerling-gesprekken)					
Onderwijsbehoeften					
<i>Dit kind heeft:</i>					
een instructie nodig..					
opdrachten nodig die..					
(leer)activiteiten nodig die..					
feedback nodig..					
groepsgenoten nodig die..					
een leerkracht nodig die..					
overige zoals, ...					
Praktische uitvoering					
Doelen:					
Inhoud en werkwijze					
Organisatie					
Evaluatie					
Beslissing vervolgtraject:					
		Datum:			
		Handtekening ouder/verzorger:			

4. Oudervragenlijst.

Ouders van:

De leerkracht van uw kind heeft samen met de Intern Begeleider en U het onderzoekstraject van de interactiewijzer doorlopen. Na het invullen van de vragenlijsten bent u voor een gesprek over het handelingsplan op school geweest. Daarna is het handelingsplan gedurende 4 weken uitgevoerd. Na die 4 weken bent u opnieuw op school geweest voor een evaluerend gesprek.

Als school staan we nu op het punt om te besluiten of we de interactiewijzer willen blijven gebruiken of niet. Omdat we de mening van de betrokken ouders daarin graag mee willen nemen vragen wij U om onderstaande vragenlijst in te vullen en terug te mailen.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

M.B

Geef bij onderstaande stellingen uw mening aan. *(plaats een kruisje in het juiste vakje)*

1. volledig oneens.
2. gedeeltelijk oneens.
3. gedeeltelijk mee eens.
4. volledig mee eens.

	1	2	3	4
De uitkomsten van de interactiewijzer sloten naadloos aan bij de ontwikkeling van mijn kind. Het klopte helemaal!				
De interactiecirkels waren overzichtelijk				
De interactiecirkels waren duidelijk				
Ik heb de uitleg over het exces (het stukje waar uw kind een te hoge score had) in de interactiecirkels goed begrepen.				
De interventies (maniertjes om het gedrag te verbeteren) waren duidelijk.				
Het traject heeft mijn kind in positieve zin veranderd.				
Het probleemgedrag is door de interactiewijzer verminderd.				
Ik heb als ouder geleerd hoe ik beter met mijn kind om kan gaan. (ik heb als ouder dus ook geprofiteerd van dit proces)				
Mijn kind moest te veel inspanning leveren gedurende de 4 weken.				
Ik zou de interactiewijzer aanbevelen aan basisschool Veldzijde.				

5. Vragenlijst scholen met gebruikerservaring

1= helemaal niet mee eens.

2= gedeeltelijk niet mee eens.

3 = gedeeltelijk mee eens.

4 = helemaal mee eens.

		1	2	3	4
1	De vragen die voor IWJK ingevuld moeten worden zijn duidelijk.				
2	Het invullen van de vragenlijsten is tijdrovend.				
3	De interactiewielen zijn overzichtelijk weergegeven.				
4	De interpretatie van de interactiewielen is gemakkelijk.				
5	De interventies die de handleiding aangeeft sluiten goed aan bij de leeftijd van de kinderen.				
6	De interventies die de handleiding aangeeft zijn doeltreffend/hebben duidelijk effect.				
7	De interactiewielen geven aanleiding om met ouders in gesprek te gaan.				
8	De IWJK is een handig hulpmiddel voor de leerkracht om meer duidelijkheid te krijgen over het gedragsprobleem van een kind.				
9	Gedragsproblemen komen door IWJK eerder aan het licht.				
10	Ik zou de IWJK aan andere scholen adviseren.				

Kunt u bij onderstaande stellingen aangeven hoe u de IWJK inzet?

		ja	nee
1	Wij gebruiken IWJK is als een methode voor Sociaal Emotionele ontwikkeling.		
2	Wij zetten IWJK alleen in voor specifieke 'gevallen', kinderen waarbij gedragsproblematiek optreedt.		
3	Ouders worden altijd betrokken bij het opstellen van een Handelingsplan n.a.v. de uitkomsten van IWJK.		
4	Wij gebruiken het complete pakket (incl. handpoppen).		
5	Wij gebruiken alleen de digitale scoringslijsten en interactiewielen.		
6	Wij hebben de training voor het gebruik van IWJK gevolgd.		
7	(alleen invullen als u vraag 6 met 'ja' beantwoord hebt). De training heeft een duidelijke toegevoegde waarde t.o.v. alleen de aanschaf van het complete pakket. U raadt een training zeker aan!		

Kunt u een aantal positieve en negatieve kenmerken noemen voor het werken met IAWJK?

6. Verzamelde data behoeftepeiling

5 leerkrachten vulden onderstaande behoeftepeiling in. Het getal in de tabel geeft het aantal leerkrachten aan dat voor deze keuze gekozen heeft.

Onderzoek onder 4 tot 6 jarigen	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Kinderen in groep 1 en 2 moet je niet aan onderzoek onderwerpen.	5			
Kinderen in groep 1 en 2 zijn oud genoeg om onderzocht te worden		1	4	
De beslissing voor onderzoek hangt af van het soort gedragsprobleem.			2	3
ADHD moet bij kleuters al gediagnosticeerd worden.			1	4
Een kind met kenmerken uit het autistisch spectrum moet onderzocht worden door een externe instantie.				5
Een kind met kenmerken van een hoog IQ/meerbegaafdheid moet onderzocht worden door een externe instantie.		3	2	
Een kind met kenmerken van een ontwikkelingsachterstand moet onderzocht worden door een externe instantie.			1	4
Kinderen met gedragsproblemen moeten vroegtijdig (4-6 jaar) onderzocht worden door een externe instantie.				5
Een kind met kenmerken van een zwakke motoriek moet onderzocht worden door een externe instantie.		1	4	
Het goed begeleiden van ouders in het hele proces vind ik belangrijk.			2	3
Voor er onderzoek plaats vindt schakelen we gelukkig altijd eerst hulp in uit het speciaal onderwijs (COCO)		1	4	
Ik zie de COCO als een goede begeleider en zie duidelijk de meerwaarde van zijn/haar komst.		1	4	
	0-1/2 jaar	1/2 – 1 jaar	1 – 1 ½ jaar	1 ½ - 2 jaar
De tijd tussen signaleren en diagnosticeren is vaak een discussiepunt. Hoe lang vindt je dat die tijd maximaal mag bedragen?		5		
School- en leerkrachtkenmerken	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik heb voldoende kennis in huis om zélf	5			

kenmerken van verschillende gedragsproblemen te signaleren.				
De school beschikt over voldoende instrumenten om signalen goed vast te leggen.	1	4		
Ik heb voldoende handvatten vanuit de orthotheek om te kunnen observeren/signaleren.	2	3		
Ik vind dat het observeren van een kind taak is van de leerkracht.			5	
Ik vind dat het observeren van een kind taak is van de IB		2	3	
Ik vind dat we het observeren alleen aan externe deskundigen over moeten laten.	4	1		
De taakverdeling IB en leerkracht rondom signaleren/observeren is duidelijk	5			
Ik heb behoefte aan iemand die mij bij de hand neemt en me zegt wat ik moet doen.	1		4	
In ben op de hoogte van alle observatie en signaleringsinstrumenten die de school bezit.	5			
Ik heb tot nu toe niet/nauwelijks gebruik gemaakt van observatie en signalerings lijsten uit de eigen orthotheek.		2	3	
Ik ben beter in het signaleren van gedragsproblemen, dan cognitieve problemen.		2	3	
Pravoo is vooral gericht op de cognitieve ontwikkeling van kinderen.	4	1		
Pravoo geeft mij een duidelijk beeld van de gedragsmatige kenmerken van een kind.	4	1		
Pravoo kan voor mij aanleiding zijn om onderzoek aan te vragen.			4	1
Aanleiding tot onderzoek komt bij mij altijd voort uit eigen 'gevoel' bij een kind.		2	3	
Aanleiding tot onderzoek ontstaat alleen na observatie.			5	

7. Verzamelde data oudervragenlijst.

8 ouders vulden de vragenlijst in. Het getal in de tabel geeft het aantal ouders aan dat voor de keuze 1,2,3 of 4 gekozen heeft.

1. volledig oneens.
2. gedeeltelijk oneens.
3. gedeeltelijk mee eens.
4. volledig mee eens.

	1	2	3	4
De uitkomsten van de interactiewijzer sloten naadloos aan bij de ontwikkeling van mijn kind. Het klopte helemaal!			4	4
De interactiecirkels waren overzichtelijk			1	7
De interactiecirkels waren duidelijk			5	3
Ik heb de uitleg over het exces (het stukje waar uw kind een te hoge score had) in de interactiecirkels goed begrepen.			4	4
De interventies (maniertjes om het gedrag te verbeteren) waren duidelijk.				8
Het traject heeft mijn kind in positieve zin veranderd.			1	7
Het probleemgedrag is door de interactiewijzer verminderd.			3	5
Ik heb als ouder geleerd hoe ik beter met mijn kind om kan gaan. (ik heb als ouder dus ook geprofiteerd van dit proces)		1	6	1
Mijn kind moest te veel inspanning leveren gedurende de 4 weken.	6	2		
Ik zou de interactiewijzer aanbevelen aan basisschool Veldzijde.			1	7

8. Verzamelde data vragenlijsten scholen met gebruikerservaring.

5 scholen vulden onderstaande vragenlijsten in. Het getal in de tabel geeft het aantal scholen dat voor deze keuze (1,2,3 of 4) gekozen heeft.

1= helemaal niet mee eens.

2= gedeeltelijk niet mee eens.

3 = gedeeltelijk mee eens.

4 = helemaal mee eens.

		1	2	3	4
1	De vragen die voor IWJK ingevuld moeten worden zijn duidelijk.			3	2
2	Het invullen van de vragenlijsten is tijdrovend.	2	2	1	
3	De interactiewielen zijn overzichtelijk weergegeven.			1	4
4	De interpretatie van de interactiewielen is gemakkelijk.		1	2	2
5	De interventies die de handleiding aangeeft sluiten goed aan bij de leeftijd van de kinderen.			1	4
6	De interventies die de handleiding aangeeft zijn doeltreffend/hebben duidelijk effect.			1	4
7	De interactiewielen geven aanleiding om met ouders in gesprek te gaan.		1		4
8	De IWJK is een handig hulpmiddel voor de leerkracht om meer duidelijkheid te krijgen over het gedragsprobleem van een kind.				5
9	Gedragsproblemen komen door IWJK eerder aan het licht.		1	2	2
10	Ik zou de IWJK aan andere scholen adviseren.			1	4

Kunt u bij onderstaande stellingen aangeven hoe u de IWJK inzet?

		ja	nee
1	Wij gebruiken IWJK is als een methode voor Sociaal Emotionele ontwikkeling.	1	4
2	Wij zetten IWJK alleen in voor specifieke 'gevallen', kinderen waarbij gedragsproblematiek optreedt.	4	1
3	Ouders worden altijd betrokken bij het opstellen van een Handelingsplan n.a.v. de uitkomsten van IWJK.	4	1
4	Wij gebruiken het complete pakket (incl. handpoppen).	2	3
5	Wij gebruiken alleen de digitale scoringslijsten en interactiewielen.	3	2
6	Wij hebben de training voor het gebruik van IWJK gevolgd.	3	2
7	(alleen invullen als u vraag 6 met 'ja' beantwoord hebt). De training heeft een duidelijke toegevoegde waarde t.o.v. alleen de aanschaf van het complete pakket. U raadt een training zeker aan!	3	

Kunt u aangeven welke positieve en negatieve aspecten u ervaart tijdens het werken met de IWJK?

Positieve aspecten.

- De vragen die je over een leerling hebt worden duidelijk gemaakt door de interactiewielen. Wij gaan vaak in op de A-route, omdat we merken dat we dan toch

dicht bij het kind blijven en de verandering geleidelijk laten verlopen. De interactiewielen zijn een mooi aanknopingspunt voor een gesprek met ouders, deze profiteren soms mee van de aanpak en aan het einde van het traject kunnen we vaak van succes spreken.

Voor jonge leerkrachten is het een mooi middel om grip te krijgen op problemen.

Het materiaal spreekt aan, de handpoppen werken voor kinderen.

Een kleine verandering brengt vaak een grote verandering bij het kind teweeg. Daar staan we soms echt van versteld.

- **duidelijke methode, stappenplan**
- **handige opbouw, je komt tegemoet aan het kind.**
- **herkenbare handpoppen met eigen karakters.**
- **sluit goed aan bij de belevingswereld.**
- **beter kijken naar kinderen/specifieker kijken.**
- **ouders kunnen goed betrokken worden bij het traject/het is begrijpelijk.**
- **de adviezen leiden bijna altijd tot succes.**
- **aantrekkelijk materiaal.**
- aantrekkelijk materiaal.
goede hulp bij gedragsproblemen.
er zit veel kennis in de interactiewijzer waar je als leerkracht goed gebruik van kunt maken.
- **De interactiewijzer geeft heel veel informatie over een kind waar je soms zelf niet aan gedacht zou hebben. De interventies zijn voor de leerkracht vaak een eyeopener. Ouders vinden het fijn dat er zo kritisch naar hun kind gekeken wordt. Wij ervaren een hoge betrokkenheid van ouders. De digitale versie geeft de interactiewielen mooi overzichtelijk weer. Als je het stappenplan goed volgt kan er eigenlijk niets misgaan. Het verrassende effect van datgene doen wat je eigenlijk in eerste instantie uit jezelf niet zou doen, spreekt veel leerkrachten aan. We gaan volgend jaar de cursus volgen om er nog meer uit te kunnen halen. Op dit moment gebruiken we alleen de kopie van de digitale versie. Als een kind verwezen wordt naar het Speciaal Onderwijs, zetten we ook altijd de Interactiewijzer in, naast Kijk! dat we vanuit Parnassys gebruiken. De interactiewijzer geeft dan een completer beeld van het kind**
- Het invullen van de vragenlijsten heeft tot nu toe altijd tot succes geleid.
De dingen die je met kinderen kunt doen zijn leuk en leerzaam en gemakkelijk toe te passen in de praktijk.
De wielen kunnen gemakkelijk besproken worden met ouders.
Het materiaal spreekt kinderen aan, met name de interventieactiviteiten en bijbehorende handpoppen.

De leerkrachten zijn enthousiast. Als ze er niet uitkomen met een leerling, dan kan de interactiewijzer ze soms nieuwe ideeën aanreiken.

Alles wordt vanuit een positieve insteek gebracht.

Het eigenlijk handelen van de leerkracht wordt ook centraal gesteld.

Negatieve aspecten.

- Het invullen van de vragenlijst vergt de eerste keer veel van een leerkracht, hoe meer je er invult, hoe makkelijker het gaat.
Het traject is intensief als je het goed moet doen. Je hebt de neiging om veel kinderen in te vullen, maar daarmee haal je jezelf teveel werk op de hals. Wij hebben nu duidelijke criteria opgesteld voor kinderen die in aanmerking komen voor de interactiewijzer.
het werken met de poppen vinden wij te omslachtig, omdat we ook al met ‘leefstijl’ werken. We zetten ze incidenteel in.
- **als je het goed wilt doen, vraagt het veel kennis van de leerkracht (niet iedereen heeft bij ons de cursus gevolgd, dat is jammer).**
Het komt er allemaal bij (naast de vaste activiteiten). Het werken met de handpoppen verdwijnt gemakkelijk naar de achtergrond, omdat je de activiteiten veelal zelf moet bedenken.
- Erg tijdrovend, met name het interpreteren van de interactiewielen.
Na een paar weken kun je nog niet zoveel zeggen over een kind, dan is het moeilijk om alle vragen in te vullen, maar je kunt er niet één overslaan.
Bij ons wordt het alleen in hele specifieke gevallen ingezet, eigenlijk is dat jammer, maar het vergt zoveel tijd dat het niet te doen is om alle kinderen op deze manier in te vullen.
- **Het vraagt best veel van de leerkracht om een zo objectief mogelijk beeld in te vullen. Je moet je groep goed in beeld hebben. Op dit moment is de gemiddelde groepsgrootte bij ons 27 leerlingen. Dan is het met name bij de B-vragenlijsten moeilijk om precies aan te geven hoe de groep op de leerling reageert.**
Daarnaast is het best een omslachtige methode. Er moeten veel gegevens verzamelen. Je moet er een tijdje mee gewerkt hebben om in te zien dat het je ook een heleboel kan opleveren.
- Wij zouden de vragenlijst LK-Kind wel graag uitbreiden zodat het beeld wat minder subjectief is. Nu wordt op basis van een aantal vragen een oordeel geveld. Dit komt niet altijd overeen met de werkelijkheid.