

Van ik wil niet naar ik kan het!



Een praktijkgericht onderzoek naar probleemgedrag en
handelingsverlegenheid.

Michelle van der Palm
Studentnummer: 2371928
Begeleiders: A. Bouman & W. Vonck
Opleiding: Master SEN
Opleidingsplaats: Rotterdam
Datum: juni 2015

Inhoudsopgave

Voorblad	1
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Inleiding	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Aanleiding	
1.2 Probleemstelling	
1.3 Doel van het onderzoek	
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	
1.5 Relevantie van het onderzoek	
1.6 Kernbegrippen	
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Gedrag	
2.2 Interventies voor probleemgedrag	
2.3 Wat houdt het oplossingsgerichte model in?	
2.4 Handelingsverlegenheid omzetten in begeleiden	
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	13
3.1 Onderzoekparadigma en onderzoeksstrategie	
3.2 Ethische aspecten	
3.3 Deelnemers aan het onderzoek	
3.4 Onderzoeksmethoden en instrumenten	
3.5 Validiteit en betrouwbaarheid	
3.6 Triangulatie	
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	18
4.1 Hoe valt K. zijn gedrag te kwalificeren en wat is de oorzaak hiervan?	
4.1.1 Turflijst probleemgedrag	
4.1.2 ABC-observatielijst	
4.1.3 Interview ouders	
4.1.4 Interview K.	
4.1.5 Voorlopige conclusie op dataniveau	
4.2 Hoe kan ik er voor zorgen dat K. voldoende handvatten heeft om te kunnen omgaan met zijn gedrag?	
4.2.1 Voortgangsgesprekken	
4.2.2 Schaalvraag	
4.2.3 Kids' Skills turflijst	
4.2.4 Voorlopige conclusie op dataniveau	
4.3 Wat heb ik nodig om K. goed te kunnen begeleiden?	

- 4.3.1 Uitkomst vragenlijst externaliserend gedrag
- 4.3.2 Logboek
- 4.3.3 Voorlopige conclusie op dataniveau

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusie en discussie 26

- 5.1 Beantwoording hoofdvraag
- 5.2 Aanbevelingen en aandachtspunten
- 5.3 Aanbevelingen voor de leerkracht
- 5.4 Plannen voor de toekomst

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie 30

- 6.1 Beschrijvende reflectie
- 6.2 Technische reflectie
- 6.3 Biografische reflectie
- 6.4 Kritische reflectie
- 6.5 Meta reflectie

Literatuurlijst 33

Bijlagen 35

- Bijlage 1: Turfobservatielijst probleemgedrag
- Bijlage 2: ABC-observaties
- Bijlage 3: 15 stappen Kids' Skills
- Bijlage 4: Turflijs Kids' Skills
- Bijlage 5: Vragenlijst externaliserend gedrag
- Bijlage 6: Logboek
- Bijlage 7: Werkplan

Uit privacy overwegingen is gebruik gemaakt van initialen.

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs (SEN) van het Fontys. Het onderzoek kan een handreiking zijn voor leerkrachten met handelingsverlegenheid op het gebied van gedragsproblemen.

Elke leerkracht krijgt te maken met probleemgedrag in de klas. Mijn eigen handelingsverlegenheid is het uitgangspunt geweest om te kijken hoe ik in mijn praktijk aankijk tegen probleemgedrag en hoe ik negatief gedrag kan omzetten naar positief gedrag.

De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

“Op welke manier kan ik, als Master SEN, K. handvatten bieden om zijn huidige negatieve gedrag om te zetten naar positief gedrag?”

Dit verslag toont de resultaten van mijn theoretisch en praktisch onderzoek. Gekeken is naar hoe de methode Kids' Skills voor invloed heeft op probleemgedrag. Deze positieve en toekomstgerichte manier van kijken hebben mij doen inzien dat ik als leerkracht invloed kan hebben op hoe een leerling zich gedraagt. Belangrijke begrippen die ik gebruikt heb, zijn de ecologie van de leerling (Bronfenbrennen, 1977) en wat probleemgedrag nu precies inhoudt. Ook wordt er gekeken naar handelingsverlegenheid en hoe deze is te verminderen.

Met het schrijven van dit praktijkgerichte onderzoek sluit ik de Master opleiding Special Educational Needs af. Tijdens deze opleiding heb ik veel geleerd, werden er verbanden gelegd, heb ik geleerd kritisch te zijn en heb ik handvatten gekregen voor de toekomst.

Inleiding

Mijn naam is Michelle van der Palm en na tien jaar voor de klas te hebben gestaan, heb ik ervoor gekozen om weer te gaan studeren. In die jaren kreeg ik vaak de “moeilijke” klassen, waarin veel leerlingen met gedragsproblemen zaten. Ik vind mijn uitdaging in deze klassen en leerlingen met gedragsproblemen doen het altijd goed bij mij in de klas. Na tien jaar was ik benieuwd waarom dit zo is en daarom ben ik de opleiding Master Special Educational Needs (Master SEN) gaan volgen. Ik wilde mij graag verdiepen in het domein gedrag en meer theoretische diepgang krijgen.

Vandaar dit praktijkgericht onderzoek over gedrag. In dit onderzoek ga ik mij verdiepen in (probleem)gedrag. Ook zal er dieper ingegaan worden op het begrip handelingsverlegenheid. Dit zal gebeuren aan de hand van case study (casusonderzoek). De naam van de casusleerling is K..

Het is 10.10 uur de eerste pauze is voorbij. Voor mij staat een jongen met zijn hoofd naar beneden en zijn armen over elkaar. Er rolt een traan over zijn wang. Naast mij staat mijn collega. Ze legt uit wat er in de pauze gebeurd is. “Ik kreeg klachten over de manier waarop K. aan het springtouw draaide”, zei ze. “Ik liep naar de kinderen toe om te vragen wat er aan de hand was en toen kreeg ik meteen een grote mond van deze meneer. Ik heb geprobeerd met hem te praten, maar het enige wat hij steeds zegt, is dat hij niet naar mij hoeft te luisteren. Hij luistert alleen naar zijn eigen juf”. Ik zeg tegen K. dat hij de klas in mag gaan. Hij blijft staan en trekt zijn schouders op. “Geen zin in”, zegt hij. Mijn collega kijkt me aan. De moed zakt me in de schoenen. Hoe los ik dit nu op?

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

De aanleiding voor mijn onderzoek is het gedrag van K., een 10 jarige jongen in groep 6 van een reguliere basisschool. Hij is een vrolijke jongen die graag een praatje met mij maakt. K. is behulpzaam naar mij en de andere leerlingen toe. Hij kan geconcentreerd en zelfstandig werken als hij iets goed kan of leuk vindt. K. presteert het beste als er een duidelijke structuur geboden wordt. Valt deze structuur weg, dan gaat K. onrustig (probleem)gedrag vertonen. Enkele voorbeelden zijn; rare gezichten trekken, praten met een babysysteem en geluiden maken. Ook kan hij weigeren opdrachten uit te voeren, zoals een stukje hardop voorlezen of zijn werk afmaken. Dit gedrag laat hij zien vanaf groep 4. Hierover is weinig gedocumenteerd. In groep 5 is K. blijven zitten, omdat hij te veel achterstand had op verschillende leergebieden. Tijdens zijn doublurejaar is er onderzocht door een kinderpsycholoog of K. een concentratiestoornis heeft. K. vertoont kenmerken, maar te weinig om ADHD te diagnosticeren.

Het hierboven beschreven gedrag kwam de eerste paar weken van het schooljaar vaak voor. Door mijn studieverlof staat er één keer in de twee weken een andere leerkracht voor de groep. Zij ervaart meer problemen met K.. In vrije situaties, zoals op het speelplein heeft K. veel moeite als hij aangesproken wordt door één van de leerkrachten. Hij doet zijn armen over elkaar en zegt niets meer of geeft een grote mond. Ruzies tussen de kinderen kunnen hierdoor niet opgelost worden en leerkrachten vinden zijn gedrag onacceptabel. Ze hebben weinig begrip voor zijn gedrag en vinden dat K. aangesproken moet kunnen worden op zijn gedrag. Op de BSO en bij de logopediste laat K. ook probleemgedrag zien. Ouders herkennen dit gedrag thuis niet, maar erkennen wel dat er (gedrags)problemen zijn buitenshuis.

1.2 Probleemstelling

Het probleem is voornamelijk het niet kunnen aanspreken van K. zonder dat hij boos wordt en blokkeert. Ik, maar ook mijn collega's, kunnen geen gesprek aangaan waardoor eventuele misverstanden op het plein of in de klas worden opgelost. Ik voel me op die momenten handelingsverlegen en dat gevoel herken ik ook bij mijn collega's. Het voelt als een machtsstrijd die je verliest ten overstaan van de klas en/of collega's.

1.3 Doel van het onderzoek

Ik wil onderzoeken waar dit gedrag vandaan komt, waarmee ik wil zorgen dat zowel K. als ik, meer inzicht krijgen in zijn gedrag. Vervolgens wil ik mijn eigen handelingsverlegenheid verminderen, zodat ik in staat ben K. te kunnen helpen. Dit doel staat geheel in lijn met mijn belangrijkste persoonlijke leerdoel, zoals ook beschreven in mijn POP. Ik ambieer namelijk bewust bekwaam in mijn handelen te worden.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit bovenstaande probleemstelling is de volgende onderzoeksvraag centraal komen te staan voor mijn onderzoek:

“Op welke manier kan ik, als Master SEN, K. handvatten bieden om zijn huidige negatieve gedrag om te zetten naar positief gedrag?”

Naar aanleiding van bovenstaande onderzoeksvraag heb ik de volgende deelvragen opgesteld;

1. *Hoe valt het gedrag van K. te kwalificeren en wat is de oorzaak hiervan?*
2. *Hoe kan ik er voor zorgen dat K. voldoende handvatten heeft om te kunnen omgaan met zijn gedrag?*
3. *Wat heb ik nodig om K. goed te kunnen begeleiden?*

1.5 Relevantie van het onderzoek

Dit onderzoek is relevant voor;

- K.. Door dit onderzoek krijgt hij meer inzicht in zijn gedrag. Ook verkrijgt hij handvatten om zijn problemen op te lossen.
- De ouders van K.. Zij herkennen het gedrag van K. niet thuis, maar erkennen wel dat er problemen zijn.
- Andere (toekomstige) leerlingen (met gedragsproblemen).
- Mijzelf, in het kader van ontwikkeling als bewust bekwame Master Sen.
- Mijn collega's die leerlingen met probleemgedrag in de klas hebben of die zich ook wel eens handelingsverlegen voelen.

1.6 Kernbegrippen

In het theoretisch kader worden de volgende kernbegrippen uitgewerkt:

- Gedrag
- Probleemgedrag en gedragsstoornis
- Ecologische model
- Interventies voor probleemgedrag
- Kids' Skills
- Handelingsverlegenheid

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden vanuit de literatuur een aantal kernbegrippen behandeld, welke zijn toegespitst op probleemgedrag, de ecologie van de leerling en de verlegenheidssituatie van de leerkracht.

2.1 Gedrag

In mijn onderzoek gaat het over gedrag, wat te onderscheiden valt in gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Gedragsproblemen gaan soms vanzelf over. Bij kinderen met gedragsproblemen die aan een beperkt aantal risico's blootstaan is in de loop der tijd een afname in gedragsproblemen zichtbaar (Pierce, Ewing, & Campbell, 1999). Maar kinderen met vroege gedragsproblemen die blootstaan aan meerdere risicofactoren, lopen een duidelijk verhoogd risico op blijvende gedragsproblemen of zelfs gedragsstoornissen (Bub, McCartney, & Willett, 2007; Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1996; Shaw, Gilliom, Ingoldsby, & Nagin, 2003). Gedragsstoornissen zijn meer ernstige en aanhoudende vormen van gedragsproblemen. Volgens Delfos (2000) ligt het probleem bij een gedragsstoornis in de aanleg en rijping van het centraal zenuwstelsel, wat direct invloed heeft op ontwikkelingsfuncties. "Een belangrijk verschil is dat gedragsstoornissen een stoornis is de genen" (Delfos, 2000). Van gedragsstoornissen wordt gesproken als het ongewenste gedrag langer dan zes maanden aanhoudt en het een belemmering vormt voor het dagelijks functioneren van een kind. Veelal gaat het om een zich herhalend en aanhoudend patroon van negatief, opstandig, vijandig en agressief gedrag, dat in verschillende omgevingen optreedt (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2000). Gedragsstoornissen zijn in beperkte mate behandelbaar (Farmer, Compton, Burns, & Robertson, 2002) en hoe langer de problemen voortduren, des te lastiger dat wordt (Shaw, Bell, & Gilliom, 2000). Gedragsstoornissen hebben door hun opeenstapeling van negatieve gevolgen ernstige consequenties voor het individu en de samenleving (Moffitt, 1993; van Lier, Verhulst, & Crijnen, 2003; Vujic, Koning, Webbink, & Martin, 2008). Vroege onderkenning en interventie zijn nodig, enerzijds om te zorgen dat gedragsproblemen verminderen, anderzijds om deze kinderen optimaal van het onderwijs te laten profiteren.

Bij K. is sprake van gedrag dat al een lange tijd aanhoudt. In 2013 is hij onderzocht door een kinderpsycholoog. Deze heeft geen stoornis kunnen vaststellen, maar ziet wel kenmerken van concentratieproblemen. Als ik kijk naar de theorie zou K. wel een gedragsstoornis kunnen hebben, omdat zijn probleemgedrag al langere tijd aanhoudt, er negatieve gevolgen zijn voor K. en hij dit gedrag in verschillende situaties laat zien (op de buitenschoolse opvang, op school, bij de logopediste). Toch denk ik niet dat er sprake is van een stoornis, omdat K. thuis dit gedrag niet vertoont. Het is mijn taak als onderzoeker uit te zoeken waarom hij in deze situatie dit gedrag niet laat zien, zodat ik deze aanpak of afstemming op school kan gebruiken.

Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) (Haverkamp e.a., 2000) zegt dat de beoordeling in hoeverre een kind probleemgedrag vertoont, subjectief is. Wat de één opstandig gedrag noemt, zal de ander een gezonde vorm van assertiviteit vinden. Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) zijn gedragsproblemen per

situatie verschillend en hebben ze een relationeel en communicatief aspect. Er bestaat geen absolute maat voor “goed” of “slecht” gedrag. Gedrag is dus relatief en gedragsproblemen zijn meestal tijdelijk van aard. Om een kader te bieden van wat probleemgedrag is, hebben Van der Wolf en Van Beukering (2009) op basis van beschrijvingen van probleemgedrag de volgende typen gedefinieerd:

Acht typen van probleemgedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2009)	
Dwars, dwingend, onrustig, brutaal	
Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend	
Druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief	
Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd	
Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend	
Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht	
Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber	
Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig	

Figuur 1 Acht typen van probleemgedrag. (van der Wolf en Beukering, 2009)

Bij mijn eerste indruk van K. zie ik in de acht typen van probleemgedrag (Van der Wolf en Van Beukering, 2009) veel gedrag terugkomen wat K. vertoont, zoals gearceerd in het bovenstaande schema. Dit gaat vooral om externaliserend gedrag. Dit is gedrag dat naar buiten gericht is en dus heel zichtbaar is voor de omgeving. Dit gedrag kan opzettelijk plaatsvinden, maar soms heeft een leerling er geen of weinig controle over (Delfos, 2007). Het is nu zaak om er achter te komen waarom K. zich zo gedraagt en hoe ik er voor kan zorgen dat dit gedrag omgezet kan worden naar positief gedrag.

Touw en Van Beukering (2008) zeggen: “Gedragsproblemen zijn het resultaat van interacties tussen leerling, thuisomgeving, klas -, en schoolomgeving wat voortvloeit uit het ecologisch model.”

In het ecologisch model van Bronfenbrenner (1977) zijn de principes van de sociale ecologie uitgewerkt. Volgens hem hebben omgevingsfactoren een belangrijke invloed op sociaal-emotioneel functioneren. Als de omgeving verandert, verandert het individu ook. In het onderwijs kan sprake zijn van positieve interacties (‘goodness-of-fit’) en negatieve interacties (‘poorness-of-fit’). Probleemgedrag is dan het gevolg van een mismatch tussen het kind en de onderwijsleeromgeving (Van der Wolf, 2003). Iets in de afstemming klopt niet (Stevens, 1997). Of er in de onderwijsleeromgeving sprake is van een ‘goodness-of-fit’ hangt af van de mate waarin de capaciteiten, de motivatie en de gedragingen van de leerling een ‘fit’ vertonen met de verwachtingen, attitudes en andere persoonskenmerken van de leraar.



Figuur 2 ecologisch model van Bronfenbrenner (1977)

Op basis van dit ecologisch model komen vier aspecten van gedragsproblemen in beeld (Van der Wolf en Van Beukering, 2009):

- Het situatieve aspect: De ene situatie roept meer problemen op dan de andere.
- Het relationele aspect: De leerling brengt gedrag in, maar de leraar ook. Wanneer het ons lukt om een deel van de problematische interactie te veranderen, zal dit op alle betrokkenen zijn uitwerking hebben (Durrant, 2007).
- Het relatieve aspect: De maat om gedrag als problematisch te zien is relatief.
- Het fluctuerende aspect: De meeste gedragsproblemen zijn van tijdelijke aard.

De 'poorness-of-fit' (Van der Wolf, 2009) zegt dat er een mismatch is tussen het kind en de onderwijsleeromgeving. In de praktijk herken ik K.'s gedrag in deze theorie. Thuis wordt er geen probleemgedrag geconstateerd en op school wel. Er is iets mis in de afstemming tussen K. en zijn onderwijsomgeving. K. bezit op dit moment niet de juiste capaciteiten om ervoor te zorgen dat hij kan aansluiten bij mijn verwachtingspatroon.

2.2 Interventies voor probleemgedrag

Om de relevantie van de praktijk te behouden, kies ik ervoor onze huidige methode aan te vullen met Kids' Skills om te zien welke het best is als aanpak voor de gedragsproblemen van K.. Op school wordt gewerkt met SOEMOkaarten (De Jong 2004). Hiermee wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling van basisschoolkinderen op preventieve wijze gestimuleerd. Er zijn 50 kaarten welke een praktische ondersteuning beogen te vormen voor basisschoolleerkrachten bij het preventief en systematisch opzetten van een leergang sociaal-emotionele ontwikkeling (De Jong, 2004). Aan de hand van de kaarten vindt er een wekelijks (klassen)gesprek plaats en zo nodig worden de bijgeleverde verwerkingsbladen gemaakt. Ook kan de methode toegepast worden als het onderwerp aansluit bij een situatie, zoals die zich kortgeleden heeft afgespeeld of voorgedaan in een groep kinderen. SOEMO is daarmee situatie afhankelijk.

Kids' Skills (Furman, 2006) is ontwikkeld vanuit de oplossingsgerichte benadering. Het is een oplossingsgerichte methode waarbij het kind centraal staat en waarmee het in vijftien stappen zijn probleem leert omzetten in vaardigheden. De methode gaat niet uit van problemen, maar van vaardigheden die het kind nog niet beheerst. Kids' Skills gaat daarbij niet uit van één bepaalde aanpak, maar past zich aan, aan het kind (Visser, 2008). Jezelf concentreren op verbetering, gebaseerd op de oplossingsgerichte therapie, zie je bij de methode Kids' Skills terug, doordat kinderen veel positieve aandacht krijgen als ze de vaardigheid die ze aan het leren zijn bespreken, oefenen of demonstreren.

2.3 Wat houdt het oplossingsgerichte model in?

De werkwijze van een oplossingsgericht model van Kids' Skills houdt in dat er gezocht wordt naar uitzonderingen. Zo schrijft Iveson (2002) *"However serious, fixed or chronic the problem, there are always exceptions and these exceptions contain the seeds of the client's own solution."*

Door deze uitzonderingen aan het licht te brengen, komt naar voren dat de oplossing niet onmogelijk is. Met behulp van het oplossingsgerichte model richt de leerkracht zijn blik op de toekomst en is hij ervan overtuigd dat elke betrokkene mogelijkheden in zich

draagt die gebruikt kunnen worden om oplossingen aan te dragen (Jeninga, 2004). *“In plaats van alle aandacht te richten op wat er concreet zou moeten veranderen, lijkt het volgens Jeninga (2004), nuttiger meer gericht te zijn op de vraag hoe die veranderde situatie eruit zal zien. Met andere woorden, gericht op de toekomst zonder probleem.”*

Door de positieve benadering en het kijken naar de oplossing in plaats van naar het probleem denk ik dat dit zeer geschikt is voor K.. Er wordt gekeken naar de “goodness-of-fit”. Het is daarnaast fijn dat de methode zich aanpast aan de weg die de leerling kiest. Ik denk dat deze oplossingsgerichte aanpak het beste past, omdat K. hier zelf actief bij betrokken wordt en hierdoor handvatten krijgt om gericht te werken aan zijn problemen. K. en ik zullen samen zoeken naar een oplossing. Hierdoor zal hij gemotiveerder zijn om zijn gedrag aan te pakken. Daarnaast biedt Kids’ Skills een stappenplan voor het oplossen van problemen waarbij SOEMO alleen kaarten biedt om mogelijke situaties te bespreken. Kids’ Skills is door de flexibele toepassingsmogelijkheden meer van toepassing op de situatie en hij kan het geleerde ook toepassen in andere situaties (transfer).

2.4 Handelingsverlegenheid omzetten in begeleiding

“Het competentiegevoel van een docent wordt versterkt als hij het gevoel heeft dat de leerlingen hem volgen. Een leerkracht met meer competentiegevoel zal meer kunnen waarnemen van de leerlingen en daardoor beter kunnen afstemmen op de leerlingen.” (Van Heijkant en Van der Wegen, 2000). Beets-Kessens (2003) sluit aan bij dit competentiegevoel van de leerkracht. Zij geeft aan dat het voor leerkrachten niet alleen draait om het competent voelen, maar ook om het competent zijn. Leerkrachten willen in staat zijn om een probleem met een leerling aan te pakken. Ze willen een kind kunnen helpen en begrijpen waarom het bepaald gedrag laat zien.

Handelingsverlegenheid is een subjectief en relatief begrip. De ene leerkracht ervaart in vergelijkbare situaties meer stress dan de andere. Leerkrachten hebben te maken met vragen en behoeften van hun leerlingen en hebben daarnaast te maken met normen en waarden in de eigen schoolcontext en de wet. Dit sluit weer aan bij het ecologische model van Van der Wolf en Van Beukering (2009). Deze handelingsruimte is een bron voor dilemma’s en dus spanning en eventueel stress (Pines, 2002, Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Datgene wat de leerkracht ervaart en benoemt, zoals onvoldoende handvatten om problemen op te lossen, stress en tekorten in kennis kan worden opgevat als handelingsverlegenheid. Externaliserende gedragsproblemen bij leerlingen leiden tot handelingsverlegenheid bij docenten (Goei en Kleijnen, 2009).

Leerlingen met externaliserende gedragsproblemen hebben behoefte aan een adequate omgeving waarin zij zichzelf kunnen ontwikkelen. Pas als een leerling zich veilig, gewaardeerd en begrepen voelt en zich kan ontspannen, kan het ook weer komen tot ontwikkeling (Delfos 2007). Stevens (1997) pleit voor een pedagogisch en didactisch klimaat waarin leerlingen zich mentaal veilig voelen, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. Donkers (2011) benoemt ook het belang van een veilig, pedagogisch klimaat in de klas. Hij stelt dit als basisvoorwaarde voor het bieden van ontwikkelingskansen voor zowel zorgleerlingen als leerlingen die geen

gedragsproblemen vertonen. Volgens de theorie van Marzano (2010) staat de leraar centraal en heeft de leraar de taak tot het aanleren van vaardigheden bij leerlingen en te komen tot kennisoverdracht. Ook Van der Wolf en Van Beukering (2009) benoemen dat de docent centraal staat. De docent moet volgens hen goed adaptief onderwijs bieden. Zij hebben als uitgangspunt dat 95% van het aanpakken van gedragsproblemen gerealiseerd kan worden in het primaire proces, in de relatie tussen de leraar en de leerlingen.

Docenten die structuur bieden en hun les goed organiseren, vormen hiermee de basis voor didactisch en pedagogisch handelen. Taghon (2008) bevestigt dat leerlingen met externaliserende gedragsproblemen juist behoefte hebben aan duidelijkheid en structuur. Van der Wolf en Van Beukering (2009) bevestigen de mening van Taghon en spreken van het belang van goed klassenmanagement. Een goede docent zorgt ervoor dat een leerling op school met leren bezig is. Een goede voorbereiding en een goede organisatie zijn hierbij voorwaarden.

Het competentiegevoel en het competent zijn is voor de leerkracht heel belangrijk. Ik als leerkracht wil ervoor zorgen dat de problemen die K. ervaart afnemen en dat hij zich veilig en geaccepteerd voelt. Door het gebruik van Kids' Skills heb ik een methode achter de hand waardoor ik kennis en vaardigheid waardoor ik mij zekerder voel. In de theorie komt naar voren dat de leerkracht en de relatie tussen de leerkracht en de leerling ertoe doen. In de praktijk heb ik vanaf het begin van het schooljaar geïnvesteerd in de relatie tussen K. en mij. K. laat merken dat hij mij aardig vindt door tekeningen voor mij te maken, klusjes te doen en praatjes met mij te maken. Ook kan ik tijdens zijn boosheid teruggrijpen naar gesprekken die wij samen hebben gehad, waardoor hij weer rustiger wordt.

Ik ben een zeer gestructureerde leerkracht en dit doet K. goed, maar zodra er iets verandert in deze structuur wordt het voor K. moeilijker om zich aan de gemaakte regels en afspraken te houden.

Hoe we omgaan met probleemgedrag, zegt veel over hoe we naar gedrag kijken. Durrant (2007) zegt dat als we dingen eenmaal op een bepaalde manier zien, we het ook op die manier blijven bekijken. Ons gedrag zal bepaald worden door die manier van kijken. Herkaderen, een essentieel onderdeel van een oplossingsgerichte methode, biedt een andere manier om tegen een situatie aan te kijken, waardoor het mogelijk wordt om er anders mee om te gaan.

Een nieuwe kijk op de situatie kan leiden tot andere reacties. Een voorbeeld kan zijn een leerling die storend gedrag vertoont, zien als een leerling die niet op zijn gemak is. (Durrant, 2007). Van der Wolf en Van Beukering (2009) noemen dit ook. De manier waarop je naar leerlingen kijkt, is gekleurd door je eigen waarden, normen en opvattingen en zijn daarmee onlosmakelijk verbonden met de juiste begeleiding van de leerling. Het is goed om je daarvan bewust te zijn, omdat het juist van invloed is op de manier waarop je met leerlingen omgaat. Belangrijk is om regelmatig te kijken welke beelden ik heb van leerlingen en of ze kloppen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Door middel van dit onderzoek wil ik K. meer inzicht laten ontwikkelen in zijn gedrag en hem handvatten bieden, zodat hij minder makkelijk terug hoeft te vallen in probleemgedrag. Verder wil ik door dit onderzoek werken aan mijn competentiegevoel, competenties vergroten en mijn handelingsverlegenheid in dit soort situaties laten afnemen en juist bewust bekwaam worden.

3.1 Onderzoekparadigma en onderzoeksstrategie

Een van de motieven van mijn onderzoek is het gedrag van de leerling in bepaalde situaties te begrijpen en te verhelderen. Daarnaast wil ik als professional, in de praktijk, aspecten van mijn eigen handelen verbeteren. Ik wil ontdekken op welke manier ik K. kan begeleiden en helpen negatief gedrag om te zetten in positief gedrag. In mijn onderzoek reflecteer ik steeds op mijn handelen en pas mijn handelen eventueel aan.

Het interpretatieve paradigma is de basis voor mijn onderzoek, wat zich vooral richt op het individu. Mijn onderzoek is een case study. Hierbij is er sprake van een casusleerling, waarbij er aandacht wordt besteed aan de problematiek, een plan van aanpak, de uitvoering en de resultaten. De focus ligt op het menselijk handelen, dat gezien wordt als intentioneel en gericht op het behalen van specifieke, toekomstige, resultaten (De Lange, Schuman en Montessori, 2011). De case study wordt afgesloten met plannen voor de toekomst.

Ik, als onderzoeker, vorm naar aanleiding van mijn eerste onderzoeksresultaten een theorie en leg deze niet van bovenaf op, maar laat deze vanuit het onderzoek ontstaan. Dit is in samenspraak met de mensen waarmee samengewerkt wordt, het liefst in de woorden van de mensen waarover dit onderzoek gaat (Boeije, 2005). Het doel hierbij is het verhelderen en begrijpen van de bestaande praktijkprocessen. Het is een subjectief, contextgebonden onderzoek (De Lange, Schuman en Montessori, 2011).

Daarnaast wil ik mijn beroepspraktijk verbeteren en vernieuwen (Schuman, 2009) vandaar dat ik een actieonderzoek uitvoer. Kenmerken van een actieonderzoek zijn dat de onderzoeker participerend lid is en het onderzoek samen met de betrokkenen uitvoert. Het verloop van het onderzoek wordt beïnvloed door zowel de onderzoeker als de deelnemers zelf. Het actieonderzoek ondersteunt leerkrachten in hun kennisontwikkeling, waarbij een eigen onderzoeksvraag centraal staat en waarbij men gebruik maakt van diverse theoretische inzichten (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011). De overige betrokkenen hebben ook een stem in wat er gebeurt, zij zijn degenen die de effecten van het onderzoek zullen merken; daarom zijn hun meningen en reacties van belang. Er is sprake van een wederzijdse en wederkerige relatie waarbij de onderzoeker kijkt naar de wijze van handelen, verandering en uitkomsten (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011). De resultaten worden geëvalueerd en er vindt een reflectie plaats, waaruit weer een nieuwe cyclus gestart kan worden (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011). Actieonderzoek is gericht op het eigen handelen van de leerkracht en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt (Ponte, 2002).

3.2 Ethische aspecten

Een belangrijk aspect van een goed onderzoek is de ethiek. Onderzoek doe je samen met anderen waarbij privacy gewaarborgd moet worden. Daarbij moet het onderzoek zuiver en transparant zijn en logisch samenhangen met de onderzoeksdoelen. De onderzoeker moet op ieder moment tijdens het onderzoek weten waar hij zich bevindt en waarom hij bepaalde handelingen wel of niet verricht (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011). De eerste stap die ik neem, is toestemming vragen voor dit onderzoek aan zijn K. ouders.

Mijn onderzoek is ethisch verantwoord, want ik waarborg de privacy van de leerlingen door alleen initialen van leerlingen te gebruiken. Er worden zo min mogelijk persoonlijke kenmerken in het verslag beschreven, alleen het gedrag komt ter sprake. Ook de uitgeschreven interviews en gesprekken zullen om deze reden niet worden toegevoegd aan dit verslag.

Ik ben transparant en duidelijk over de aard van dit onderzoek, welk praktijkprobleem er is, wat het vraagt van de deelnemers en wat het kan opleveren. De datagegevens zullen op een professionele wijze verzameld en geanalyseerd worden. Mijn uitkomsten en eventuele aanbevelingen zullen met alle personen worden gedeeld op een manier waarop zij dit het prettigst vinden. Dit kan per email, telefoon of in een gesprek zijn. Na mijn onderzoek zullen de aanbevelingen en uitkomsten bewaard blijven en alle vergaarde data zal vernietigd worden (De Lange, Schuman en Montessori, 2011).

3.3 Deelnemers aan mijn onderzoek

Dit onderzoek zal voornamelijk gaan over K.. Naar zijn gedrag en de redenen waarom hij dit gedrag vertoont, zal dieper gekeken worden. Ook de mogelijke oplossingen en eventuele methodes zullen met hem besproken en uitgetoetst worden. Ouders zullen een belangrijke rol krijgen binnen mijn onderzoek en de rol van expert vervullen. Daarnaast ben ik zelf onderwerp in dit onderzoek in verband met mijn persoonlijke doelen.

3.4 Onderzoeksmethoden en instrumenten

Voor het verzamelen van betrouwbare data maak ik gebruik van verschillende methoden en instrumenten, zoals onderstaand opgesomd. Met behulp hiervan worden in hoofdstuk vier de deelvragen beantwoord.

1. Gestructureerde observaties
2. Open ABC-observatie
3. Voortgangsgesprekken en schaalvragen met K.
4. Interview met ouders
5. Interview met K.
6. Logboek
7. Vragenlijst externaliserend gedrag

Mijn onderzoek is een kwalitatief onderzoek met kwantitatieve aspecten (de Lange, Monteano Montessori & Schuman 2011). De gestructureerde observatie is van kwantitatieve aard, de voortgangsgesprekken en interviews zijn van kwalitatieve aard. Ik heb voor meer kwalitatieve instrumenten gekozen, omdat ik zo beter zicht krijg op de actuele situatie van K., waardoor het mogelijk wordt daar op in te spelen.

Hieronder bespreek ik per deelvraag wat mijn plan van aanpak is en welke onderzoeksmethode ik ga gebruiken. Mijn werkplan is te vinden in bijlage 7.

Deelvraag 1: Hoe valt het gedrag van K. te kwalificeren en wat is de oorzaak hiervan?

Vanuit de theorie heb ik een helder beeld gevormd betreft (probleem)gedrag en hoe dit zich van persoon tot persoon verhoudt. Mijn eerste indruk is dat K. externaliserend probleemgedrag vertoont. Dit dient in de praktijk nog geverifieerd te worden. Dit ga ik doen doormiddel van een turflijst (bijlage 1) die gebaseerd is op de acht typen van probleemgedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). In de startweek zal ik hem elke dag 15 minuten observeren aan de hand van de turflijst.

Ik zal op verschillende momenten in de startweek door middel van ABC-observaties kijken naar K.'s gedrag. Zo krijg ik een breed en compleet beeld. Interpretaties en motieven kunnen een significante rol spelen, maar dit gebeurt meestal achteraf, liefst in samenspraak met de geobserveerde (De Lange, Schuman en Montessori, 2011). Daarom zal ik na mijn observaties deze bespreken met K., zodat ik meer inzicht krijg in zijn handelen en de reden waarom hij zo handelt. Belangrijk is te weten dat objectieve, niet tekenende waarneming bijna niet mogelijk is. Ik zal dus goed moeten letten op mijn rol als observator en objectiviteit. Dit doe ik door steeds te reflecteren op wat ik heb gezien en genoteerd.

Door interviews aan het begin, tijdens en aan het eind van mijn onderzoek met K. zijn ouders wil ik weten hoe hij zich thuis gedraagt. Wat er gebeurt als hij boos is en wat er voor oplossingen zijn. K. vertoont thuis geen probleemgedrag aldus zijn ouders. Door met hen hierover in gesprek te gaan, hoop ik erachter te komen hoe ik de 'goodness-of-fit' van thuis kan toepassen op school.

Door K. te interviewen, wil ik erachter komen wat zijn onderwijsbehoeftes zijn. Ook wil ik hem beter leren kennen en kijken of hij weet waarom er problemen zijn en of hij zelf oplossingen heeft.

Deelvraag 2: Hoe kan ik er voor zorgen dat K. voldoende handvatten heeft om te kunnen omgaan met zijn gedrag?

Na het doornemen van de theorie ben ik van mening dat de Kids' Skills methodiek iets is wat K. zou kunnen helpen. Het feit dat er niet een vaste route bewandeld wordt, maar dat deze methode zich steeds aanpast aan de leerling en het probleem, lijkt me voor K. een goede uitkomst, omdat dit vrijheid en mogelijkheden biedt om de methode helemaal passend te maken.

Aan de hand van oplossingsgerichte voortgangsgesprekken met K. wil ik weten hoe hij zichzelf aan de start van het onderzoek ziet en na acht weken. Tijdens het eerste gesprek zal ik de 15 stappen van Kids' Skills introduceren (bijlage 3) en de schaalvraag stellen. De onderwijspraktijk moet afgestemd zijn op de onderwijsbehoeftes van K. (goodness-of-fit). Voor, tijdens en na implementatie van Kids' Skills wil ik K.'s gedrag observeren via een turflijst. Mijn observatie vraag zal zijn: Zie ik aspecten terug uit de methode Kids' Skills? (bijlage 4)

Deelvraag 3: Wat heb ik nodig om K. goed te kunnen begeleiden?

Vanuit de theorie komt naar voren dat het competent voelen en het competent zijn bijdraagt aan minder handelingsverlegenheid. Door het gebruik van HGW en Kids' Skills zal ik me competentier gaan voelen, omdat ik al een plan en een aanpak achter de hand heb. Door de samenwerking met K. zal ik zijn gedrag beter gaan begrijpen en kunnen verklaren. Aan de hand van Kids' Skills zullen K. en ik handvatten hebben om te kunnen omgaan met moeilijke situaties. Ik ga dit meten door een logboek (bijlage 6) bij te houden gedurende mijn onderzoek. Hierin zal ik opschrijven hoe ik me voel aan de hand van een cijfer en zal ik kort de situatie beschrijven. Ook zal ik de vragenlijst externaliserend gedrag (bijlage 5) bij mezelf afnemen zodat ik meet hoe ik externaliserend gedrag ervaar en welke interventies ik inzet. Deze zal ik na mijn onderzoek weer invullen om te zien welke verandering ik heb doorgemaakt.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid.

De validiteit van een onderzoeksinstrument heeft te maken met de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten. Een onderzoek is betrouwbaar wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011).

Hetzelfde praktijkgerichte onderzoek op een andere school kan andere resultaten opleveren. Dit wil niet zeggen dat de uitkomst dan niet relevant is voor anderen. Er kunnen inzichten of nieuwe vormen van betekenisverlening zijn ontstaan, die ook interessant zijn voor anderen die deze uitkomsten kunnen uitproberen in de eigen context of de basis vormen voor een vervolgonderzoek (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011).

De validiteit van mijn onderzoeksvraag ontstaat door aan het begin en aan het eind van het onderzoek het probleemgedrag te meten door middel van een turflijst. De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt vergroot door het raadplegen van meerdere mensen bij het beantwoorden van de vragen in dit onderzoek. Veelvuldig overleg waarbij ook tussentijdse metingen en voorlopige conclusies besproken worden maken dit onderzoek beter betrouwbaar.

Tijdens mijn onderzoek moet ik mij voortdurend afvragen of de onderzoeksinstrumenten en -handelingen bijdragen tot beantwoording van mijn onderzoeksvragen (De Lange, Schuman en Montessori, 2011). Ik zal steeds weer moeten verantwoorden en verhelderen wat ik heb gedaan en of ik daadwerkelijk heb uitgevoerd wat ik me heb voorgenomen (Ponte, 2006). Het is van groot belang dat ik kritisch blijf naar mijn eigen handelen en of ik de juiste competenties beheers om veiligheid en betrouwbaarheid te valideren. Door het gebruik van verschillende onderzoeksmethoden (interviews, observaties, vragenlijsten en kijkwijzers) creëer ik betrouwbare resultaten, waarbij uit meerdere invalshoeken wordt gekeken. Mijn critical friends kijken constructief, ondersteunend, maar vooral ook kritisch naar mijn onderzoek om ervoor te zorgen dat ik kritisch blijf reflecteren en mijn keuzes blijf verantwoorden en verhelderen (Ponte, 2002; 2006).

3.6 Triangulatie

Triangulatie is het gebruiken van verschillende soorten methoden van dataverzameling (de Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011). Voor dit onderzoek maak ik gebruik van verschillende informatiebronnen die gekoppeld zijn aan de deelvragen.

Deze zijn samengevat in figuur 3:

	Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Theoretisch kader	x	x	x
Turflijst	x	x	
Abc-observatie	x	x	
Interview K.	x	x	
Interview ouders	x	x	x
Voorgangsgesprek en schaalvraag met K.		x	x
Logboek			x
Vragenlijst externaliserend gedrag			x

Figuur 3 Triangulatie van methoden

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

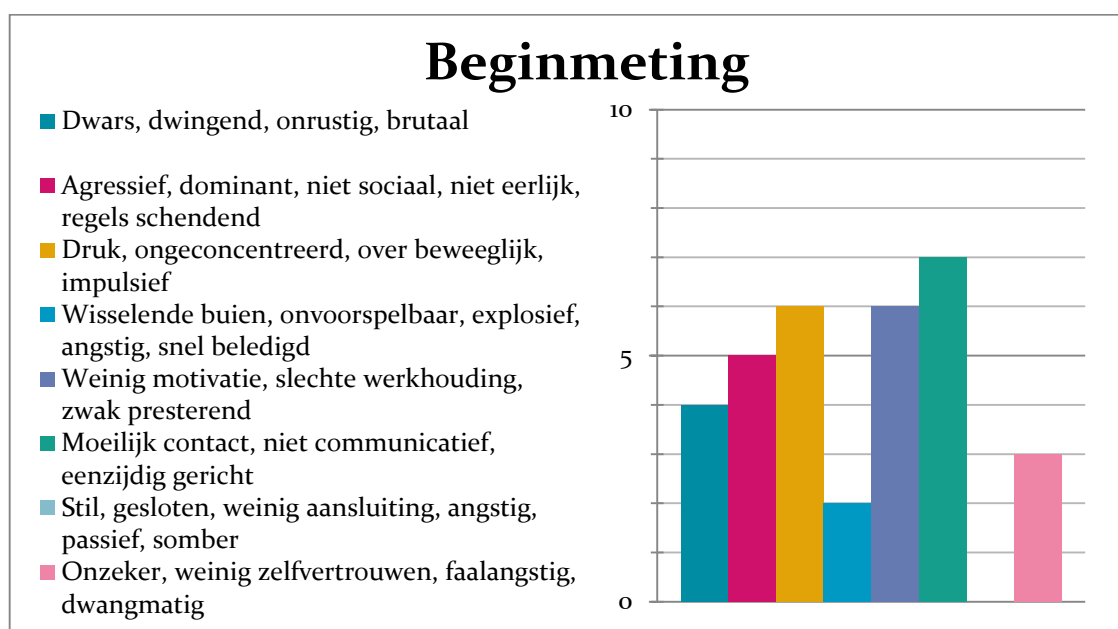
In dit hoofdstuk zet ik uiteen welke opbrengst uit mijn praktijkonderzoek is gekomen. Ik werk per deelvraag uit welke data het heeft opgeleverd.

4.1 Hoe valt het gedrag van K. te kwalificeren en wat is de oorzaak hiervan?

Uit de theoriestudie komt naar voren dat K. externaliserend probleemgedrag vertoont. Ook zou de duur (vanaf groep 4) en de belemmering die K. ondervindt wijzen op een gedragsstoornis.

4.1.1 Turflijst probleemgedrag

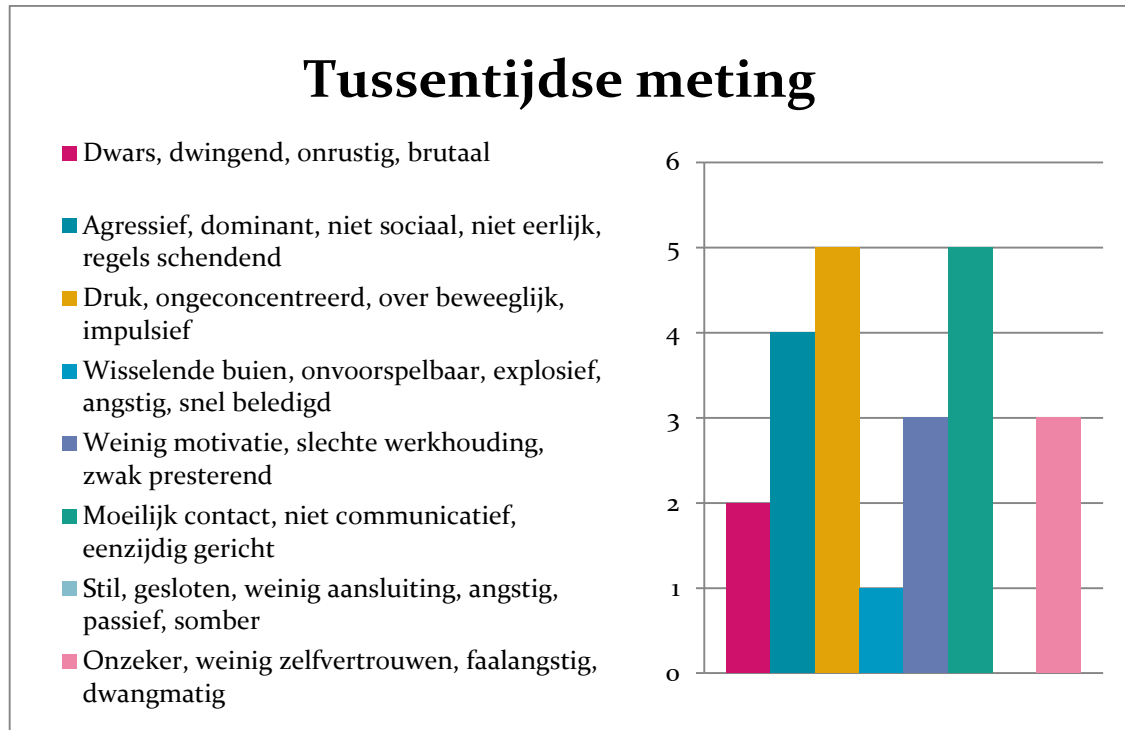
Tijdens de turflijst aan de hand van de acht typen van probleemgedrag (Van der Wolf en Van Beukering, 2009) laat K. in de startweek het volgende gedrag in verschillende situaties zien en gedurende 15 minuten per dag verdeeld over de week.



Figuur 4 Beginmeting uitgevoerd door M. van der Palm.

In figuur 4 is te zien dat K. op het onderdeel 'moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht' het hoogste scoort. Dit wordt 7 keer in de week geconstateerd. 'Druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief' en 'weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend' zijn gelijk en wordt 5 keer in de week gezien. Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber' is niet geconstateerd, vandaar dat dit onderdeel ook niet aanwezig is in het staafdiagram.

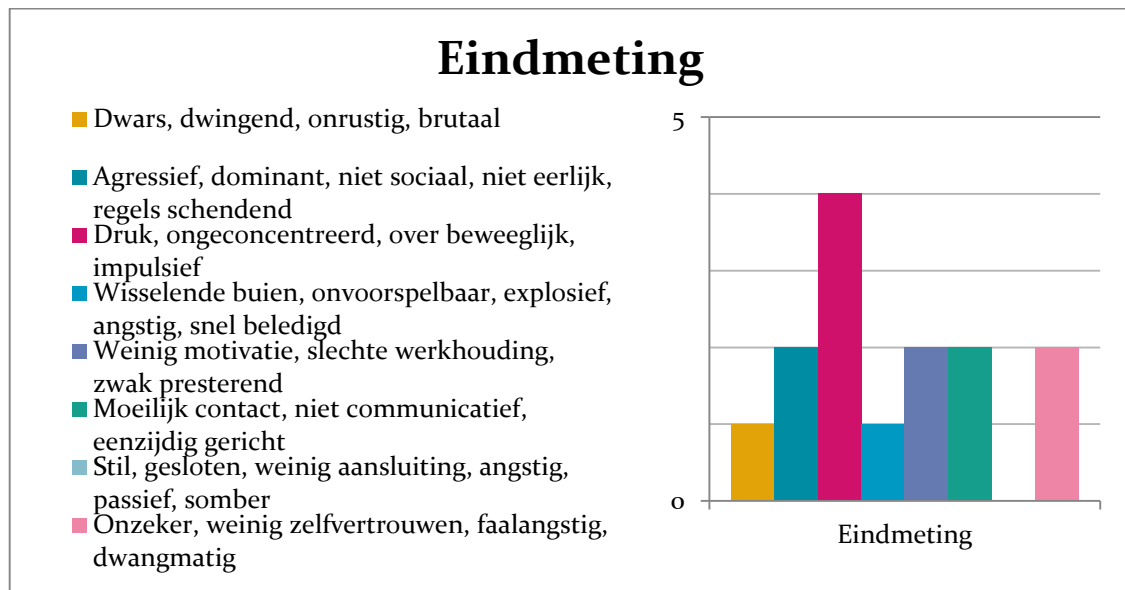
Na 4 weken heb ik nog een keer gekeken hoe K. reageert in de omgang met leerkrachten. In de eerste tabel loopt de schaal tot 10 vanaf de tussentijdse meting zal dit tot 6 zijn zodat er duidelijk gezien kan worden wat K. scoort.



Figuur 5 Tussentijdse meting uitgevoerd door M. van der Palm

Tijdens de tussentijdse meting heb ik K. gedurende een week geobserveerd voor 15 minuten per dag. 'Druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief' en 'moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht' wordt 5 keer gezien gedurende de week. 'Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend' is voor de helft afgenomen. Dit geldt ook voor 'dwars, dwingend, onrustig, brutaal' en voor 'wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd'.

Na acht weken kijk ik gedurende de week elk dag 15 minuten naar K. zijn gedrag tijdens de interactie met leerkrachten. De grafiek ziet er op de volgende manier uit:



Figuur 6 Eindmeting afgenomen door M. van der Palm

‘Dwars, dwingend, onrustig, brutaal’ is verder afgenomen. Dit is nog maar 1 keer vastgesteld. Ook ‘weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend’ is afgenomen. Opvallend is dat ‘druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief’ wel afneemt maar aan de hoge kant blijft. ‘Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht’ is in vergelijking met de startmeting erg gedaald.

4.1.2 ABC-observaties

Tijdens de ABC-observaties (bijlage 2) krijg ik een duidelijk beeld wanneer K. externaliserend gedrag laat zien. Bij een ABC observatie kijk je naar wat er vooraf gebeurt (Antecedent). Dan kijk je naar het waargenomen gedrag (Behavior) en wat er op volgt (Consequence). Ik heb de interactie met verschillende leerkrachten geobserveerd, terwijl zij tijdens de pauze of in de klas K. aanspraken (positief en negatief).

Tijdens de observatie bij de beginmeting reageerde K. op alle leerkrachten hetzelfde. K. reageert meteen fel en defensief. Hij wil niet luisteren en loopt weg of hij begint te schreeuwen en is brutaal.

Tijdens de tussentijdse meting is in de ABC-observaties te zien dat K. niet meer wegloopt van de leerkracht, komt als hij geroepen wordt en een gesprek kan voeren over wat er voorgevallen is. Bij navraag aan mijn collega's ervaren zij in zijn mimiek nog wel een brutale houding.

Bij de eindmeting is tijdens de ABC-observaties te zien dat K. uit zichzelf naar leerkrachten toegaat als er een probleem is. Hij kiest dan vaak wel voor mij of de stagemeester. Bij invalleerkrachten laat K. een wisselend beeld zien. Heeft de leerkracht een meer autoritaire houding dan heeft K. hier meer moeite mee.

4.1.3 Interview ouders

In het gesprek met ouders komt naar voren dat K. thuis bijna nooit boos is. Als hij wel een keer boos is laten ouders hem altijd even met rust (time out) en praten dan later met K. terwijl ze iets doen (bijvoorbeeld de tafel dekken). Ze hebben gemerkt dat K. dan veel beter kan praten over zijn gevoelens. Thuis gelden er duidelijke regels en hanteren ouders deze regels consequent. Ouders leggen uit waarom hun regels er zijn. Hier zit een duidelijke structuur in. Afkoelen, praten met K. over wat er is gebeurd en hoe dit komt, afspraken maken om te voorkomen dat het nog een keer gebeurt. Ouders geven aan dat K. het gevoel heeft dat hij altijd straf krijgt als een leerkracht hem aanspreekt. Ouders hebben het gevoel dat de leerkrachten K. niet goed kennen en begrijpen. Er wordt niet verder gekeken dan zijn probleemgedrag. Een korte lijn (bellen) met school zouden ze prettig vinden, zodat ze thuis ook met K. het voorval kunnen bespreken. Een doorlopende lijn in aanpak zou het best zijn voor K..

Thuis is K. graag bezig met koken, buitenspelen en hij wandelt graag met zijn moeder. K. houdt van dieren en is geïnteresseerd in de natuur. Hij heeft een grote mond, maar een klein hartje. Ouders staan open voor het gebruik van Kids' Skills.

Bij het tussentijdse gesprek geven ouders aan dat K. met veel plezier naar school gaat en graag vertelt over wat er die dag op school is gebeurd. De korte lijn die school nu heeft met thuis wordt als zeer prettig ervaren. Ouders hebben het gevoel dat de neuzen dezelfde kant op staan. Dit komt het gedrag van K. ten goede, omdat hij weet dat school en thuis op één lijn zitten. K. geeft thuis aan dat hij zich meer begrepen voelt en dat hij zich meer op zijn gemak voelt in de klas. Thuis horen of zien de ouders weinig terug van Kids' Skills. Als ze er naar vragen kan K. nog niet goed uitleggen wat het nu precies is. Hij geeft wel aan dat het helpt.

Bij het eindgesprek geven ouders aan dat het goed gaat met K.. Hij komt zelden slecht gehumeurd thuis. Waar hij eerst nog moeite had met het leren voor zijn toetsen, gaat dit nu een heel stuk beter. De samenwerking hebben de ouders als zeer prettig ervaren. Ze hebben het idee dat de aanpak van school en thuis nu meer in balans is. Ze geven aan dat dit vooral komt, doordat er echt moeite is gedaan om K. te leren kennen en zijn gedrag te begrijpen. Kids' Skills hebben ze thuis niet echt terug kunnen zien.

4.1.4 Interview K.

Tijdens het interview in de startweek van het onderzoek zijn K. en ik samen aan het kopiëren. Ik vraag naar K. zijn hobby's en naar de dingen die hem interesseren. K. vertelt enthousiast over koken en over zijn hondje. Ik vraag aan hem of hij het vervelend vindt als ik hem wat vragen stel over vorig jaar en over zijn gedrag. Hij geeft aan dit niet erg te vinden. Als ik K. vraag wat hij van school vindt moet hij eerst lang nadenken. Hij geeft aan dat hij nog niet weet of hij het leuk vindt op school. Hij voegt daar aan toe dat als het net zo'n jaar wordt als vorig jaar hij het niet leuk vindt. K. vertelt dat hij snel geïrriteerd is en dat als leerkrachten boos doen hij boos terug doet. Als hij boos is wil hij niet praten en luisteren. In groep 5 was hij vaak boos en dan moest hij bij de locatieleider zitten en daar zijn werk maken. Dit vond hij niet leuk en hij had het gevoel dat hij niet meer bij de klas hoorde. Voordat hij terug mocht naar de klas was er een gesprek. Dan werd er besproken wat er mis ging en er werden afspraken gemaakt. K. hoopt dat het dit jaar beter gaat. Hij wil proberen minder snel boos te zijn en dat zijn boosheid sneller voorbij gaat. Als ik vraag hoe hij dat wil aanpakken haalt hij zijn schouders op en zegt: "Gewoon doen". Ik vraag of ik misschien kan helpen en K. knikt ja. Ik vraag hem of hij thuis ook snel boos is. Thuis is hij heel af en toe boos op zijn broer. Zijn broer krijgt wel eens straf thuis, maar hij bijna nooit, omdat hij zich aan de regels houdt. K. kan niet aangeven waarom het thuis wel goed gaat en op school niet.

4.1.5 Voorlopige conclusie op data-niveau

Aan de hand van de turflijst, de ABC-observaties en de interviews kan ik zeggen dat K. externaliserend gedrag vertoont naar leerkrachten toe. Thuis doet hij dit niet en ouders geven aan dat school en thuis meer op een lijn zouden moeten zitten. K. geeft zelf aan dat hij graag aan zijn problemen wil werken. Naar mate het onderzoek vordert zie je een afname in externaliserend gedrag en ouders geven aan dat K. beter in zijn vel zit. Ze herkennen geen elementen van Kids' Skills thuis.

4.2 Hoe kan ik er voor zorgen dat K. voldoende handvatten heeft om te kunnen omgaan met zijn gedrag?

Uit de theorie komt naar voren dat onze eigen SOEMO methode voor sociale vaardigheden niet voldoende is. Vandaar mijn keuze om onze methode aan te vullen met Kids' Skills.

4.2.1 Voortgangsgesprekken

Voortgangsgesprek 1

Het gesprek dat ik met K. heb, is tijdens het opruimen. Ik stel aan hem de wondervraag; stel dat er vannacht een wonder gebeurt en alle problemen die je hebt zijn verdwenen hoe zou ik dat aan je kunnen zien? Wat is er dan anders? K. geeft aan dat hij dan meer zou lachen en meer zin zou hebben in school. K. wil minder snel boos zijn en communiceren waarom hij boos is in plaats van niets zeggen. Ik vertel hem over Kids' Skills en het lijkt hem leuk om het uit te proberen. We bespreken de 15 stappen (bijlage 3). K. wil eerst werken aan het spreken als hij boos is. Als hij boos is gaat hij achter "de muur". Hij wil deze muur overwinnen. Zijn supporters zijn T. en L.. Ze zitten bij K. in de klas. Als ik vraag wat voor voordelen het zou hebben als hij leert de muur te overwinnen, zegt K. dat hij zich gelukkiger zou voelen en iedereen heel trots op hem zou zijn.

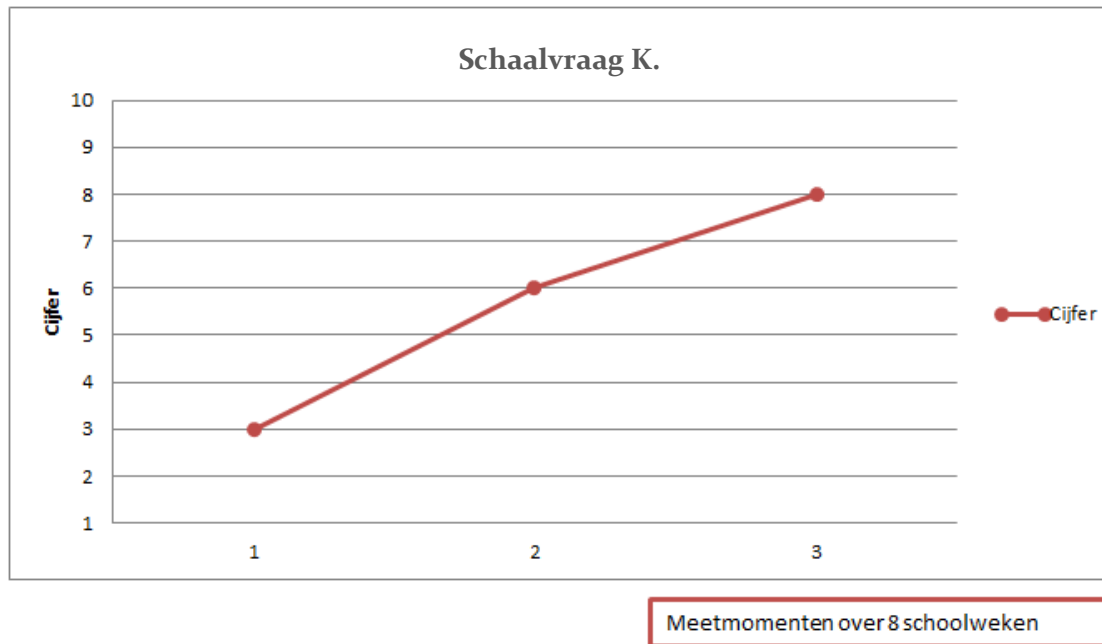
Voorgangsgesprek 2

K. deelt een stapel schriften uit. Ondertussen praten we over de afgelopen periode. K. geeft aan dat het beter gaat op school. Hij gaat met meer plezier naar school en het leren en werken gaat beter. Hij vertelt dat hij het steeds makkelijker vindt om zijn vinger op te steken. Hij geeft aan dat hij het wel moeilijk vindt om lang stil te zitten. Taal kost hem veel energie en moeite. Hij vindt het prettig dat hij hiervoor vaak even nog wat extra uitleg krijgt, zodat hij niet gefrustreerd raakt. K. vindt zijn gedrag naar leerkrachten toe een stuk verbeterd in vergelijking met het begin van het jaar. Wel vindt hij het moeilijk om zijn excuses aan te bieden. Hij geeft aan dat hij niet goed weet wanneer juffen hem gaan waarschuwen of juist iets vriendelijks gaan zeggen. Hij heeft het gevoel dat leerkrachten hem altijd straf willen geven. Hij zou graag willen leren hoe hij dit kan zien.

Voortgangsgesprek 3

K. vindt de omgang met leerkrachten beter gaan. Hij geeft wel aan dat hij het moeilijk blijft vinden om in te schatten hoe een leerkracht reageert en hij soms terugvalt in zijn oude gedrag. Hij is trots dat hij nu goed kan verwoorden waarom hij boos is. In de klas is hij trots op zijn goede werkhouding en motivatie. Zijn doel voor volgend jaar is op tijd aangeven wanneer hij vastloopt in zijn werk. Op sociaal gebied wil hij graag op tijd naar de meester of juf toe komen als er problemen zijn, zodat het samen opgelost kan worden. Kids' Skills heeft volgens K. goed geholpen. Sommige stappen zouden volgens hem wel overgeslagen kunnen worden, zoals een totemfiguur kiezen. Dit vond hij een beetje kinderachtig en hij heeft er ook niet echt veel aan gehad.

4.2.2 Schaalvraag



Figuur 7 Schaalvraag afgenomen door M. van der Palm

In de grafiek is te zien dat er drie meetmomenten zijn. In week 1, week 4 en week 8 is de schaalvraag aan K. gesteld. Hij geeft zichzelf in het begin een 3. In week 4 is dit een 6 en in week 8 een 8. Er is een duidelijke opgaande lijn.

4.2.3 Kids' Skills turflijst

In de turflijst (bijlage 4) heb ik aangegeven welke stappen er ondernomen en/of gezien zijn bij K.. Problemen vertalen naar vaardigheden, welke vaardigheid er geleerd moet worden, voordelen van deze vaardigheid, supporters werven, meer zelfvertrouwen geven, vaardigheid omschrijven en oefenen en op naar de volgende vaardigheid heeft hij elke meetmoment laten zien. Dit heb ik naar aanleiding van de voortgangsgesprekken ingevuld samen met K.. K. wil zijn voortgang niet vieren, omdat hij vindt dat hij de vaardigheden nog niet volledig beheerst. Een aantal stappen hebben we niet genomen omdat K. deze kinderachtig of niet nodig vond.

4.2.4 Voorlopige conclusie op dataniveau

Tijdens de voortgangsgesprekken vertelt K. dat het beter gaat, maar dat hij wel moeite blijft hebben met bepaalde leerkrachten en dan vervalt hij in zijn oude gedrag. Het herkennen van non-verbale communicatie vindt hij moeilijk. K. kan aangeven waar hij trots op is en waar hij de aankomende periode aan wil werken. Bij de schaalvraag is duidelijk te zien dat K. vindt dat hij vooruitgang boekt. In de Kids' Skills turflijst is aangegeven welke stappen K. neemt. Zeker aan het eind slaat K. een aantal stappen over. Ook het vieren van de behaalde vaardigheid en het plannen ervan vindt K. moeilijk, omdat hij de lat hoog legt voor zichzelf.

4.3 Wat heb ik nodig om K. goed te kunnen begeleiden?

In de theorie is te lezen dat het gevoel van competent zijn en je competent voelen van groot belang is voor het verminderen van handelingsverlegenheid. In de praktijk merk ik dat mij door de methode Kids' Skills gesterkt voel. Ook het echt leren kennen van K. maakt dat ik steviger in mijn schoenen sta.

4.3.1 Uitkomst vragenlijst externaliserend gedrag

Bij het invullen de vragenlijst heb ik gekeken naar K. die externaliserend gedrag vertoont. Deze lijst heb ik twee keer ingevuld, aan het begin en aan het eind. Uit de lijst komt naar voren dat mijn kijk op externaliserend gedrag is veranderd. De grootste verandering is dat ik het nu als uitdaging zie. Ook zie ik een stuk minder externaliserend gedrag terug bij K. vandaar ook dat ik de lijst meer positief heb ingevuld.

4.3.2 Logboek

Bij het logboek komt naar voren dat ik me vooral erg handelingsverlegen voel als er andere leerkrachten bij betrokken zijn. Mijn handelingsverlegenheid neemt af naarmate de weken vorderen. Dit komt omdat ik mij zekerder voel door het gebruik van Kids' Skills. Het aantal incidenten neemt af. Wel blijft te zien dat K. meer moeite heeft met andere leerkrachten.

4.3.3 Voorlopige conclusie op dataniveau

Analyse van de vragenlijst en het logboek toont een duidelijke afname in handelingsverlegenheid. Ook is er een afname van externaliserend gedrag te zien waardoor er ook minder handelingsverlegenheid zal worden ervaren.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie

5.1 Beantwoording van de hoofdvraag

“Op welke manier kan ik, als Master SEN, K. handvatten bieden om zijn huidige negatieve gedrag om te zetten naar positief gedrag?”

Als ik terugkijk op mijn onderzoek kan ik zeggen dat mijn onderzoeksvraag beantwoord is. Uit de theorie en in de praktijk is zichtbaar dat K. probleemgedrag vertoont. Touw en Van Beukering (2008) zeggen: “Gedragsproblemen zijn het resultaat van interacties tussen leerling, thuisomgeving, klas -, en schoolomgeving.” De ‘poorness-of-fit’, zegt Van der Wolf (2009), is een mismatch tussen het kind en de onderwijsleeromgeving. Dit is ook het geval bij K.. Op school laat K. in de interactie met leerkrachten opstandig gedrag zien, maar thuis heeft K. totaal geen moeite met volwassenen. Door deze uitzonderingen aan het licht te brengen, komt naar voren dat de oplossing niet onmogelijk is (Iveson, 2002). Thuis laat hij positief gedrag zien en daaruit blijkt dat dit ook mogelijk moet kunnen zijn in andere situaties, zoals op school. Door ouders als rol als expert te gebruiken, heb ik ontdekt waarom er thuis wel een ‘goodness-of-fit’ is. De structuur van thuis is doorgevoerd op school. Taghon (2008) bevestigt dat leerlingen met externaliserende gedragsproblemen juist behoefte hebben aan duidelijkheid en structuur.

Uit het interview met de ouders van K. komt naar voren dat K. zich niet gehoord en begrepen voelt. Delfos (2007) zegt dat pas als een leerling zich veilig, gewaardeerd en begrepen voelt en zich kan ontspannen, kan het ook weer komen tot ontwikkeling. In het begin had K. weinig motivatie, slechte werkhouding en was hij zwak presterend. Aan het einde van het onderzoek is goed te zien dat dit is afgenomen. Zijn ouders geven aan dat K. met meer plezier naar school gaat en vrolijk thuis komt uit school. Op school merk ik dat K. graag verantwoordelijkheid wil dragen. Zo zorgt hij er bijvoorbeeld voor dat het handvaardigheidlokaal opgeruimd blijft.

Kids’ Skills heeft een positieve invloed op K.. Hij vindt het fijn om te focussen op het positieve en voelt zich geholpen en ondersteund door de methode. Een kanttekening is wel dat K. erg kritisch is en de lat hoog legt voor zichzelf. Daarom hebben we niet kunnen vieren dat K. een vaardigheid beheerst. K. ziet terugvallen in zijn oude gedrag als falen. Dit gebeurt nog bij invalleerkrachten.

Sommige onderdelen van Kids’ Skills vindt K. kinderachtig of niet nodig, zoals een totemfiguur kiezen en een vaardigheid een andere naam geven. K. is erg praktisch ingesteld en noemt de vaardigheid gewoon zoals het heet. Thuis hebben ouders Kids’ Skills niet terug gezien. Ook bij navraag naar Kids’ Skills bij K. kon hij niet goed uitleggen wat het nu precies inhield. In de praktijk is er wel geconstateerd dat K. stappen uit Kids’ Skills gebruikt. Zo zegt hij dat hij “de muur” bijna overwonnen heeft. Uit de schaalvraag blijkt dat K. vindt dat hij vooruitgang boekt. Dit blijkt ook uit de turflijst van probleemgedrag en mijn logboek. Toch blijft K. moeite houden met de andere leerkrachten. Hulp vragen doet hij nu wel, maar wel bij zijn eigen leerkracht en stagemeester.

Op 'druk, overbeweeglijk, ongeconcentreerd, impulsief' scoort K. het hoogst en dit neemt niet veel af tijdens het onderzoek. Tijdens gesprekken die ik met hem voer, doen we altijd iets, zodat hij in beweging is en hij zich niet ongemakkelijk voelt.

Mijn gevoel van handelingsverlegenheid neemt naar mate het onderzoek vordert af. Beets-Kessens (2003) geeft aan dat het voor leerkrachten niet alleen draait om het competent voelen, maar ook om het competent zijn. Ze willen een leerling kunnen helpen en begrijpen waarom het bepaald gedrag laat zien. Nu ik K. beter ken en hem beter begrijp weet ik wat ik kan doen om hem te helpen. Dit is in mijn logboek te zien. Het aantal incidenten neemt gedurende de acht weken af waardoor ook mijn gevoel van handelingsverlegenheid afneemt. Door theorie achter mijn handelen te hebben verzameld en de methode Kids' Skills voel ik me meer competent. Ik kan terugvallen hierop en het biedt mij zekerheid en handvatten. Uit mijn logboek blijkt dat ik mij meer handelingsverlegen voel als andere leerkrachten erbij betrokken zijn. Dit komt voornamelijk doordat ik voor alle partijen de juiste oplossing wil bieden en dat kost tijd. Deze tijd is er vaak niet, omdat de meeste ruzies snel opgelost worden met handjes schudden en sorry zeggen.

K. heeft negatief gedrag omgezet in positief gedrag. De ouders betrekken bij de aanpak werkt. Ook de methode Kids' Skills met de oplossingsgerichte gesprekken zorgen er voor dat zijn gedrag is verbeterd. Het is ook belangrijk om een goede band met K. op te bouwen, zodat er wederzijds begrip en respect ontstaat. Een kanttekening is wel dat K. bij vreemde leerkrachten soms terugvalt in zijn oude gedrag. De aanpak werkt op dit moment dus het beste voor de eigen leerkracht.

5.2 Aanbevelingen en aandachtspunten

Kids' Skills is een goede methode voor kinderen met gedragsproblemen, omdat deze laagdrempelig is en gemakkelijk inzetbaar. De kinderen zijn onderdeel van het proces waardoor ze eigenaar worden en hun eigen doelen leren stellen. Een positief aspect van deze methode is dat er niet wordt gesproken over problemen, maar spreekt over te leren vaardigheden.

Echter zijn er nog wel een aantal punten die voor een eventueel vervolg in acht genomen moeten worden.

Allereerst zou het beter zijn om Kids' Skills in de klas of in een klein groepje aan te bieden. Zo zijn de kinderen er meer mee bezig en gaat het nog meer leven. Doordat K. alleen hier mee werkte, kon hij het met niemand delen en ook niet van een ander leren.

Sommige onderdelen van Kids' Skills vond K. kinderachtig of omslachtig. Voor de bovenbouw is er ook een Kids' Skills, maar dan meer gericht op het oudere kind. Dit heet Mission Possible. Dit zou voor in de toekomst meer van toepassing zijn op K. en op bovenbouw kinderen in het algemeen.

Als de groepsleerkrachten deze methode zelf wil inzetten, is het belangrijk om rekening te houden dat de individuele gesprekken veel tijd kosten. De gesprekken zijn van belang om de doelen van de kinderen te kunnen behalen en geven richting aan het proces.

Ook verbeteren deze gesprekken de band tussen leerkracht en leerling en geven ze inzicht in hoe de leerling een probleem ervaart en welke oplossingen de leerling aandraagt.

Mijn laatste aandachtspunt is; Ik ben benieuwd naar de toekomst. Hoe vergaat het K. in een nieuwe groep met een nieuwe leerkracht(en), zou hij terugvallen in oud gedrag of de geleerde vaardigheden ook daar toepassen? Tevens bestaat het risico dat, door de persoonsgebonden aanpak van dit proces, deze aanpak bij de volgende leerkracht wellicht niet werkt.

5.3 Aanbeveling voor de leerkracht

Van der Wolf en Van Beukering (2009) benoemen dat de docent centraal staat. De docent moet volgens hen goed adaptief onderwijs bieden. Zij hebben als uitgangspunt dat 95% van het aanpakken van gedragsproblemen gerealiseerd kan worden in het primaire proces, in de relatie tussen de leraar en de leerlingen. Dit wetende is mijn aanbeveling dat er meer tijd vrijgemaakt moet worden om je leerlingen beter te leren kennen. Tijdens de eerste weken van het nieuwe schooljaar zou hierin geïnvesteerd moeten worden, zodat gedragsproblemen voorkomen zouden kunnen worden. Ook de ouders van K. en K. zelf geven aan dat K. het gevoel heeft dat zijn leerkrachten hem niet goed kennen en begrijpen. Er wordt, volgens ouders, niet verder gekeken dan zijn probleemgedrag. Van der Wolf en Van Beukering (2009) zeggen dat de manier waarop je naar leerlingen kijkt, gekleurd is door je eigen waarden, normen en opvattingen en zijn daarmee onlosmakelijk verbonden met de juiste begeleiding van de leerling. Durrant (2007) zegt dat hoe we omgaan met probleemgedrag, veel zegt over hoe we naar gedrag kijken. Een open, onbeoordeelde blik is noodzakelijk om er voor te zorgen dat je tot oplossingen komt.

5.4 Plannen voor de toekomst

Zoals al eerder beschreven wordt er bij een case study afgesloten met plannen voor de toekomst. Deze zal ik hieronder puntsgewijs aangeven.

Schooljaar 2014/2015

- In de schooljaar zal er worden doorgezet met de methode Kids' Skills.
- Maandelijkse voorgangsgesprekken houden met K.
- Aandacht besteden aan de band tussen leerling en leerkracht.
- Aan ouders zal er regelmatig teruggekoppeld worden via email hoe het met K. gaat. Als er een incident heeft voorgedaan wordt dit met ouders besproken via de telefoon.
- Er zullen samen met K. nieuwe doelen worden gesteld. Oude doelen zullen herhaald worden als dit nodig is.
- Het gebruik van de supporters voortzetten.

Schooljaar 2015/2016

- In schooljaar 2014/2015 zal er een kennismakingsgesprek zijn met de nieuwe leerkracht, de huidige leerkracht, de ouders van K. en K.. In dit gesprek zal worden uitgelegd wat de beste manier is om met K. aan de slag te gaan.
- Kids' Skills voortzetten of vervangen door Mission Possible.
- Regelmatig voortgangsgespreken voeren met K. waarin oude doelen worden besproken en nieuwe doelen worden gesteld.
- Er zal een korte lijn zijn met ouders en zij zullen als expert gebruikt worden.
- Het gebruik van de supporters zal worden voortgezet.
- Extra investeren in de relatie tussen leerkracht en leerling.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

"Als we iets in het kind willen veranderen, moeten we het eerst onderzoeken en kijken of het niet iets is wat beter in onszelf kan worden veranderd."

Carl Gustav Jung Zwitsers psychiater (1875-1961)

6.1 Beschrijvende reflectie

Doordat ik aan de start van het schooljaar meteen tegen problemen aanliep, kreeg ik een mooi onderzoek in handen. Een onderzoek gericht op een leerling waarbij ik, als professional, onder de loep wordt genomen. Voordat mijn onderzoek begon bestond mijn handelen uit het zo snel mogelijk oplossen van de situatie en ervoor zorgen dat alle partijen redelijk tevreden waren. Dit werkte niet doordat K. "de muur" optrok. Doordat er niet meteen een oplossing voor de hand lag, voelde ik mij erg handelingsverlegen. Externaliserende gedragsproblemen bij leerlingen leiden tot handelingsverlegenheid bij docenten (Goei en Kleijnen, 2009). Door het schrijven van mijn onderzoeksvoorstel had ik een goed startpunt. Vanuit hier heb ik mijn onderzoek makkelijk kunnen opzetten. Doordat ik ouders in dit onderzoek heb betrokken en hun ziens- en handelwijze voor een groot deel heb kunnen implementeren gaat het beter met K. op school (Basisdimensie B2.2). De rol van de ouders is van belang. Golly (2005) zegt dat we niet moeten vergeten dat ouders hun kinderen beter kennen dan wie dan ook en meer uren met hen doorbrengen dan de leerkracht. Doordat ik ouders een stem heb gegeven binnen dit onderzoek is de relatie tussen hen en school verbeterd. Er is nu wederzijds begrip (Basisdimensie A3 en competentie 6). Doordat K. betrokken wordt bij het proces en hij zelf dit proces kan sturen, blijft hij ook betrokken (competentie 3). Pas als een leerling zich veilig, gewaardeerd en begrepen voelt en zich kan ontspannen, kan het ook weer komen tot ontwikkeling (Delfos 2007). In mijn dagelijkse praktijk zie ik een jongen die nu alternatieven heeft om te reageren. Vaak kiest hij ook voor zijn nieuw verworven vaardigheden. Een terugval ziet K. nog als falen, maar ik hoop dat hij dit in de toekomst als leermomenten gaat zien.

6.2 Technische reflectie

Wat ik als leerkracht en dus ook als Master SEN heel moeilijk vind, is dat ik vooral volgend moest zijn in dit proces. Dit ging halverwege mijn onderzoek mis toen K. niet zijn nieuwverworven vaardigheid wilde vieren, omdat hij vond dat hij deze vaardigheid nog niet genoeg beheerste, terwijl ik dit wel vond. Door een gesprek met mijn intern begeleidster kwam ik erachter dat ik niet meer volgend was, maar sturend (Competentie 5). Ik heb dit met K. besproken. We hebben afgesproken dat hij aangeeft wanneer en hoe hij zijn verworven vaardigheden wil vieren. Door steeds afstand te nemen en te kijken of ik niet de regie ging overnemen, ben ik bewust met mijn valkuil bezig geweest. Ik stel nu vragen zoals; Hoe zou je dat willen bereiken?; Wat heb je daarvoor nodig?; Wie zou jou daarbij kunnen helpen? Door deze oplossingsgerichte vragen te stellen, wordt K. meegenomen in het proces en heeft hij invloed op wat er gebeurt.

Met behulp van het oplossingsgerichte model richt de leerkracht zijn blik op de toekomst en is hij ervan overtuigd dat elke betrokkene mogelijkheden in zich draagt die gebruikt kunnen worden om oplossingen aan te dragen (Jeninga, 2004). Door dit onderzoek let ik hier veel bewuster op en merk ik een omslag in mijn dagelijks handelen, waardoor leerlingen zelfstandiger, oplossingsgerichter en meer betrokken worden.

6.3 Biografische reflectie

In het begin moest ik wennen aan mijn rol van onderzoeker. In deze rol neem je meer afstand en probeer je objectief te kijken naar hetgeen er gebeurt. Door de turflijst probleemgedrag in te vullen kreeg ik een duidelijk beeld van hoe de startsituatie was. Ook de ABC-observaties geven veel inzicht. Door de voortgangsgesprekken kreeg ik een “kijkje” in K. zijn hoofd en leerde ik hem beter kennen en zijn gedrag te begrijpen. Een actieonderzoek is wel een tijdrovende methode die ik zonder mijn stagiaire niet uit had kunnen voeren.

Door verschillende theorieën te lezen en deze met elkaar te verbinden kwam ik tot mijn eigen werktheorie. Vooral de ecologie van de leerling (Bronfenbrennen, 1977) en de goodness-of-fit (Van der Wolf, 2009) hebben mij tot nieuwe inzichten laten komen (basisdimensie B2.1). Oplossingsgericht denken ligt in het verlengde hiervan. Van der Wolf en Van Beukering (2009) zeggen dat 95% van het aanpakken van gedragsproblemen gerealiseerd kan worden in het primaire proces, in de relatie tussen de leraar en de leerlingen. Het feit dat de leerkracht veel invloed heeft op de leerling, zette me aan het denken. Wat voor leerkracht ben ik? Wat voor leerkracht zou ik willen zijn? Hierdoor ontstond reflectie op mijn handelen en kwam ik erachter dat ik bewuster moet zijn van mijn invloed op kinderen. In mijn dagelijks handelen merk ik een omslag. Ik probeer een goed voorbeeld te zijn voor mijn leerlingen, zodat ze van mij en mijn handelen kunnen leren. Heel simpel voorbeeld is alle kinderen elke dag een fijne middag wensen bij de deur als ze naar huis gaan (competentie 2).

Door het bijhouden van mijn logboek kwam ik erachter dat ik me vooral handelingsverlegen voelde als er andere leerkrachten bij betrokken waren. Door het invullen van de vragenlijst voor externaliserend gedrag kreeg ik een beeld van hoe ik over externaliserend gedrag dacht en welke oplossingen ik hiervoor had. Na het uitvoeren van mijn onderzoek heb ik gezien dat ik niet alleen van mening ben veranderd, maar ook van handelwijze (basisdimensie B2.3). Ik denk nu meer in oplossingen dan problemen en probeer de uitzondering te vinden wanneer het wel goed gaat. Doordat ik theorieonderzoek heb gedaan en door de methode Kids' Skills voelde ik mij gesterkt en nam de handelingsverlegenheid af. Ik blijf het wel moeilijk vinden als er andere leerkrachten bij betrokken zijn, omdat zij soms een oplossing willen die op dat moment niet binnen bereik ligt. Ik durf nu wel te zeggen dat ik er op een geschikter moment op terugkom.

6.4 Kritische reflectie

Een kanttekening die ik plaats is dat ik er beter voor had kunnen kiezen om Kids' Skills met een aantal kinderen te doen. Nu kon K. met niemand delen wat hij aan het doen was. In een groep was het wellicht effectiever geweest, omdat de kinderen dit hadden kunnen delen. Hier heb ik niet goed over nagedacht aan het begin van mijn onderzoek en ik zie dit ook als een gemiste kans (competentie 4). Dit onderzoek heeft nu relevantie voor K. en mijzelf. Ook de leerkracht van volgend jaar kan met mijn aanbevelingen verder, maar de rest van mijn team heb ik niet betrokken. Dit vind ik jammer want ook zij hadden mij van nieuwe inzichten kunnen voorzien. Ik was te gefocust op mijn case study.

6.5 Meta reflectie

Mijn voorkeursleerstijl is doen, maar door mijn onderzoek werd ik gedwongen om eerst goed na te denken, theorie te verzamelen en een plan te maken. Daarna kwam pas het doen. Doordat er een heel traject voor het doen zat, wist ik beter wat mijn doel was en hoe ik dit zou kunnen bereiken. Zo kwamen persoon-praktijk-theorie bij elkaar. Dit is de triade (Van Swet, 2012). Ik ben altijd al een leerkracht geweest die zich afvraagt waar gedrag vandaan komt. Probleemgedrag komt voort uit een oorzaak. Ik ben benieuwd wat deze oorzaak is. Dit is een van mijn belangrijkste redenen om de Master SEN te gaan volgen. Door mijn opleiding aan de Master SEN heb ik geleerd kritisch te kijken en verschillende theorieën te vergelijken. Door mijn onderzoek ben ik dichterbij mezelf gekomen. Bij de normen en waarden die ik heb als leerkracht en als mens. Ik ben van mening dat je door diversiteit in leerlingen juist de leukste klassen krijgt. Hier vind ik elke dag weer mijn uitdaging in (competentie 1). Ik moest mijn eigen handelen kritisch bekijken en afstand nemen van ingeslopen gewoontes, zoals oplossingen aandragen en een te leidende rol op me te nemen. Door mijn onderzoek heb ik geleerd een open houding naar (gedrags)problemen te hebben en dieper te kijken naar mijn eigen aandeel hierin en externen te betrekken. De rol als change agent vind ik nog lastig, maar probeer dit steeds meer op me te nemen. Dit doe ik door mijn nieuw verworven kennis te delen tijdens vergaderingen of een adviserende rol op me te nemen als een collega ergens tegen aanloopt (competentie 7). Ik hoop snel in de rol als change agent te groeien, zodat ik samen met mijn leerlingen, ouders, collega's en andere externen het onderwijs zo passend mogelijk kan maken en alle leerlingen zich veilig, gelukkig voelen en ze zich kunnen ontwikkelen tot volwaardige burgers in onze samenleving (basisdimensie 1A).

Ik zeg tegen K. dat hij de klas in mag gaan. Hij blijft staan en trekt zijn schouders op. "Geen zin in", zegt hij. Mijn collega kijkt me aan. De moed zakt me in de schoenen. Hoe los ik dit nu op? Ik kijk mijn collega aan en zeg: "Ik denk dat we er goed aan doen als we later op de dag hier op terugkomen." Mijn collega knikt en loopt naar haar klas. Ik kijk K. aan en glimlach naar hem. "Had je last van je muurtje?" vraag ik. Hij kijkt me half boos half glimlachend aan en knikt. "Kom, we gaan eerst lekker eten en daarna lossen we het samen op." Samen lopen we de klas in.

Literatuurlijst

- Beets-Kessens, A., Deley, T., Donkers, A., Galen, T. van, Smeets, K. & Vught, P. van (2003). *Gedrag begrijpen*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Ven, A van de . (2011, November). *Bronnenboek Onderzoekstrategieën*. Opgeroepen op 27-05 2014, van Leoz: <http://www.leoz.nl/Portals/2/111109%20bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf>
- Boeije, H.R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom
- Bronfenbrenner, U. en Morris, P.A. (1977). The ecology of developmental processes. In: W. Damon and R.M. Lerner (eds) *Handbook of child psychology*. Vol 1 Theoretical Models of Human development. New York: Wiley. P.993-1028.
- Bub, K. L., McCartney, K., & Willett, J. B. (2007). *Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: a latent growth curve analysis*. Journal of Educational Psychology.
- Delfos, M. F. (2000). *Kinderen en Gedragsproblemen. Angst, agressie, depressie en ADHD. Een biopsychologisch model met richtlijnen voor diagnostiek en behandeling*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Delfos, M. F. (2007). *Kinderen en gedragsproblemen*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Donkers, A. (2011). *Durft u als leraar de uitdaging aan...? Om leerlingen feedback te vragen!* Zorgbreed 8e jaargang, 15-20.
- Durrant, M. (2007) *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Farmer, E.M.Z., Compton, S.N., Burns, B.J., & Robertson, E. (2002). *Review of the evidence base for treatment of childhood psychopathology: externalizing disorders*. Journal of Consulting and Clinical Psychology.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood. L. J. (1996). *Factors associated with continuity and changes in disruptive behaviour patterns between childhood and adolescence*. Journal of Abnormal Child Psychology.
- Furman, B. (2006). *Kids'' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2000). *Preventing mental disorders in school-age children: a review of the effectiveness of prevention programs*. Gevonden op http://www.pde.state.pa.us/svcs_students/lib/svcs_students/chapter12preventingmentallhealthdisorders.pdf, 18 november 2014.
- Goei, S.L & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad. Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Golly, A. & Sprague, J. (2005). *Best Behaviour. Building Positive Behaviour Support in Schools*. Boston-New York: Sopris West Educational Services.

Haverkamp, M., Houterman, K., Hulsbeek, M. & Pennewaard, L. (2000). Sociaal-emotioneel. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

Heijkant, C. van den, & Wegen, R. van der (2000). *De klas in beeld: video interactie begeleiding in school*. Heeswijk- Dinther: Esstede

Jong, W. de. (2004). *SOEMOkaarten voor sociaal-emotionele ontwikkeling (normen en waarden)*. Leeuwarden: Eduforce

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.

Marzano R.J. (2010). *What works at schools, translating reseach in to action*. USA, Association for supervision and curriculum development.

Moffitt, T. E. (1993). *Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy*. Psychological Review

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.

Pines, A.M. (2002) *Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective*. Teacher and Teaching: Theory and Practice, 8,12-14

Pierce, E. W., Ewing, L. J., & Campbell, S. D. (1999). *Diagnostic status and symptomatic behavior of hard-tomanage preschool children in middle childhood and early adolescence*. Journal of Clinical Child Psychology.

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen. In: Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant

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

Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood - A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verslag.

Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M. & Nagin, D. S. (2003). *Trajectories leading to school-age conduct problems*. Developmental Psychology.

Shaw, D.S., Bell, R.Q., & Gilliom, M. (2000). *A truly early starter model of antisocial behaviour revisited*. Clinical Child and Family Psychology Review.

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

Touw, H. en Beukering, T. van (2008). *Professional in de spiegel: achtergronden*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48 (11), 453-460. Amersfoort: Agiel.

Van Lier, P.A.C., Verhulst, F. C., & Crijnen, A. A. M. (2003). *Screening for disruptive behavior syndroms in children: the application of latent class analyses and implications for prevention programs*. Journal of Consulting and Clinical Psychology.

Visser, Y. e.a. (2008). *Leraar worden: een competentiegerichtte aanpak*. Heeswijk-Dinter: Essted.

Vujic, S., Koning, P., Webbink, D. & Martin, N. (2008). *The effect of human conduct disorder on human capital*. CPB Discussion paper, no. 113.

Wolf, K. van der (2003) *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in ecologisch perspectief*, Utrecht: Agiel.

Wolf, K. van der, van der & Beukering, T. van (2009) *Gedragsproblemen in scholen*, Leuven: Acco.

Bijlagen

Bijlage 1: Turfobservatielijst aan de hand van de acht typen van probleemgedrag (Van der Wolf en Van Beukering, 2009)

Gedrag	Startsituatie	Midden meting	Eind meting
Dwars, dwingend, onrustig, brutaal	4	2	1
Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend	5	4	2
Druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief	5	5	4
Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd	2	1	1
Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend	6	3	2
Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht	7	5	2
Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber	0	0	0
Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig.	3	3	2

Bijlage 2: ACB-observaties

Beginmeting			
	Antecedent	Behavior	Consequence
	Wat gebeurt er vooraf?	Wat is het waargenomen gedrag?	Wat volgt er op?
Observatie 1:	K. is aan het spelen op het plein met een springtouw. De kinderen lachen en springen om de beurt en wisselen met draaien.	De juf van groep 6 loopt vriendelijk naar het groepje toe en vraag K. even bij haar te komen. K. weigert dit en doet zijn armen over elkaar en loopt weg. De juf zegt dat hij moet luisteren waarop K. zegt dat dat niet hoeft want zij is haar juf niet.	K. staat in een hoekje op het plein met zijn armen over elkaar en blijft daar staan totdat het tijd is om naar binnen te gaan.
Observatie 2: Afspraak met de meester is dat hij K. op iets aanspreekt als het niet goed gaat op een neutrale manier.	K. zit te krassen in zijn schrift en heeft in 10 minuten nog weinig gemaakt van de opgaven van topografie.	De meester spreekt K. aan op het krassen in zijn schrift. Dit doet hij op een vragende toon. Waarom ben je aan het krassen in je schrift, K.? K. klapt zijn schrift dicht en zegt nu zijn ze weg. Als de meester zijn schrift weer open wil doen, rukt K. het schrift van zijn tafel en zegt dat het zijn schrift is en dat hij zelf mag weten of hij er in krast.	Hij draait zijn gezicht naar het raam toe en negeert de meester. Als de meester weg loopt begint K. te mompelen. Als de meester vraagt wat hij zei kijkt hij weer strak naar buiten en zegt hij dat gaat je niets aan. Er rolt een traan over zijn wang.
Observatie 3:	K. speelt met een aantal kinderen met het elastiektouw. Tijdens dit spel ontstaat er ruzie.	De juf loopt naar de kinderen toe en deze krijgen een preek over regels.	K. wordt heel kwaad. Hij schreeuwt naar de leerkracht en scheldt haar uit.

Tussentijdse meting			
	Antecedent	Behavior	Consequence
	Wat gebeurt er vooraf?	Wat is het waargenomen gedrag?	Wat volgt er op?
Observatie 1:	Op het plein wordt T. door een aantal jongens geplaagd. Tess geeft aan dit niet leuk te vinden, maar de jongens gaan door. K. is een vriendje van T..	K. zegt dat het niet leuk is wat de jongens zeggen en dat ze moeten stoppen. Dit doen de jongens niet. K. pakt T. haar hand en loopt weg van de jongens. De jongens volgen. K. geeft een van de jongens een duw en schreeuwt dat ze moeten stoppen.	K. gaat samen met T. naar binnen. Hij legt op een rustige toon uit wat er gebeurd is en wat zijn aandeel in dit verhaal is. Hij vertelt van het duwen en schreeuwen. Ook troost hij T..
Observatie 2: Observatie bij inval-leerkracht.	K. zit met een taalboek en schrijft voor zijn neus. Hij heeft opgeschreven welke opdracht hij moet maken en leest de opdracht. Hij frons zijn wenkbrauwen en haalt zijn schouders op en kijkt om zich heen. Hij vraagt aan zijn buurtman hulp, maar deze maakt een andere opdracht. Ook zijn buurvrouw is met iets anders bezig. K. zucht en staart voor zich uit	De meester loopt voorbij en vraagt waarom K. nog niet begonnen is? K. haalt zijn schouders op en zegt vrij hard dat hij het een stomme les vindt en doet zijn armen over elkaar.	De meester vraagt of hij van de stomme les misschien een minder stomme les kan maken. K. moet glimlachen om dit grapje, maar zegt dat hij niet zou weten hoe. De meester oppert om de les samen te maken. Dit vindt K. een goed idee en hij loopt met zijn spullen naar de instructietafel. Samen maken ze de les.
	K. zit tijdens de verlengde instructie er doorheen te praten. De meester heeft hem meerdere malen gewaarschuwd en aangeven dat hij nog	De meester legt uit dat hij K. nu genoeg gewaarschuwd heeft en dat hij nu naar zijn eigen plek toe moet en zelfstandig de opdracht moet gaan maken. K. staat	K. draait zijn hoofd naar zijn werk, pakt zijn blad op en begint te lezen. Na zijn werk komt hij het aan de meester laten zien. Ze praten samen ook nog over

	1 waarschuwing K. naar zijn plek moet. K. luistert niet en praat gewoon verder	op, pakt zijn spullen en loopt naar zijn plek. Hij gaat met zijn armen over elkaar naar buiten zitten kijken. Dit duurt ongeveer 5 minuten.	het waarschuwen en naar zijn plaats gestuurd worden. K. geeft aan dat hij het moeilijk vindt om in een grotere groep instructie te krijgen. Hij is dan snel afgeleid door de andere kinderen die dicht op hem zitten. Hij heeft liever extra instructie alleen of met 2 andere kinderen.
Eind meting			
	Antecedent	Behavior	Consequence
	Wat gebeurt er vooraf?	Wat is het waargenomen gedrag?	Wat volgt er op?
Observatie 1:	K. is verstopperij aan het spelen met kinderen uit een andere klas. Om de beurt zijn de zoeker. Als M. aan de beurt is, zegt ze dat ze niet meer mee doet, waarop K. vindt dat ze zich niet aan de regels houdt.	K. zegt tegen M. dat ze altijd stopt als ze hem moet zijn. Hij herhaalt de afspraak dat iedereen een keer de zoeker moet zijn en dat M. dit dus ook moet doen. M. weigert. K. zegt dat als M. zich niet aan de regels houdt ze volgende keer ook niet meer mee mag doen. M. gaat naar haar leerkracht om en zegt dat ze van K. niet meer mee mag doen. De leerkracht vraagt aan M. of ze K. er even bij wil halen om zijn kant van het verhaal te horen.	K. loopt mopperend met M. mee. Als hij bij de leerkracht is begint de leerkracht eerst met het herhalen van M. haar verhaal. K. wacht af tot hij zijn kant mag vertellen. In zijn mimiek laat hij brutaal gedrag zien. Hij draait met zijn ogen en trekt zijn wenkbrauwen op. Als hij zijn kant van het verhaal gaat vertellen veranderd zijn houding. Zijn uitleg is onsamenhangend, waardoor de leerkracht verhelderingsvragen gaat stellen. K. geeft hier antwoord op. De leerkracht maakt samen met M. en K. afspraken. Beide kinderen lijken

			tevreden met de oplossingen en gaan weer spelen.
Observatie 2: Afspraak met de stagemeester is dat hij K. op iets aanspreekt als het niet goed gaat op een neutrale manier.	K. komt tijdens het werken aan de taalles erachter dat hij de foute les heeft gemaakt.	Hij steekt zijn vinger op en bespreekt met de invalleerkracht dat hij deze les wil afmaken en dat hij morgen de les van vandaag zal maken. De invalleerkracht is het hier niet mee eens en wil dat K. ook de les van vandaag nog maakt. K. wil dit niet want dan heeft hij te weinig tijd voor andere werk. K. wordt boos en zegt dat hij niet naar haar gaat luisteren, omdat zij niet zijn echte juf is.	De invalleerkracht accepteert deze houding niet en vraagt of K. de klas wil verlaten. Ze zegt dat ze straks nog even met hem zal praten. K. staat op en vertaalt de klas. Hij gaat rustig in de gang zitten en wacht tot er een gesprek volgt.
Observatie 3:	K. en een paar andere kinderen spelen met de bal. Deze vliegt over het hek de straat op. De kinderen lopen van het plein af om de bal te halen. (De regel is dat ze dit altijd even komen vragen en de kinderen zijn bekend met deze regel.)	Een leerkracht loopt naar de kinderen toe en roept dat ze op het plein moeten komen en de bal moeten laten liggen, omdat ze het niet hebben gevraagd. De kinderen lopen het plein weer op en ze krijgen een preek over de regels.	K. staat bij het groepje en luistert naar de juf. Nadat de juf klaar is, gaat hij weer spelen.

Bijlage 3: De 15 stappen uit Kids'Kills van Ben Furman (2011)

Stap 1: Problemen vertalen in vaardigheden.

Nagaan welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen. Praten over vaardigheden die geleerd moeten worden in plaats van over moeilijkheden die overwonnen moeten worden, dit doe je samen met het kind. Wanneer je problemen gaat zien als vaardigheden die nog geleerd moeten worden, kom je er gauw genoeg achter welke vaardigheid een kind moet leren of aanscherpen om een bepaald probleem op te lossen. Toch wordt dit gezien als een moeilijke stap. Je moet anders gaan denken. Het kan lastig zijn een ingewikkeld probleem te vertalen in een vaardigheid. Het is dan belangrijk het probleem te 'pellen'. Het 'pellen' van grote problemen wordt vergemakkelijkt door ze eerst in onderdelen op te splitsen en die onderdelen vervolgens een voor een te vertalen in daarmee corresponderende vaardigheden.

Stap 2: Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden.

Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren. Door het kind op een respectvolle manier een voorstel voor een vaardigheid te doen wordt het voor het kind makkelijker om ja te zeggen, het voorstel wordt dan door het kind gedragen. Als je een kind een vaardigheid voorstelt en het kind wijst het af, dan moet je vragen welke vaardigheid het liever zou leren. Kinderen kunnen dit zelf ook aangeven. Als je met het kind tot overeenstemming komt over de vaardigheid die het gaat leren, betekent dat nog niet dat het kind automatisch gemotiveerd en enthousiast is om die vaardigheid te leren. De volgende stappen zijn gewijd aan het versterken van de motivatie van het kind.

Stap 3: De voordelen van een vaardigheid onderzoeken

Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen. Hoe meer voordelen het kind erin ziet om iets te leren, des te sterker is zijn motivatie. De wil om iets te leren is van verschillende dingen afhankelijk. Kinderen zijn zich echter niet altijd bewust van de voordelen die een bepaalde vaardigheid met zich mee zou kunnen brengen. Wanneer ze de voordelen wel zien zijn kinderen zeer gemotiveerd. Het is daarom belangrijk met de kinderen in gesprek te gaan en de voordelen van een vaardigheid toe te lichten. Een kind moet ervan overtuigd zijn dat het de moeite waard is om de vaardigheid te beheersen.

Stap 4: De vaardigheid een naam geven

Laat het kind de vaardigheid een naam geven. Kinderen vinden het fijn om hun vaardigheid een naam te geven. Kinderen zijn heel creatief met namen. Denk aan allerlei tekenfilmfiguren en dierennamen. Een goede manier om kinderen te inspireren bij het bedenken van namen voor hun vaardigheden is door hen te laten denken aan een held of heldin.

Stap 5: Een totemfiguur kiezen

Laat het kind een dier of een ander figuur kiezen die het helpt bij het leren van de vaardigheid. Een totemfiguur helpt het kind zijn mogelijkheden benutten. Kinderen kunnen hun fantasie gebruiken bij het oplossen van problemen. Totemfiguren kunnen kinderen op verschillende manieren behulpzaam zijn.

Ze kunnen de kinderen eraan herinneren dat ze hun vaardigheid moeten oefenen en ze kunnen kinderen meer zelfvertrouwen geven dat ze die vaardigheid kunnen leren. Het kan ook een kind steunen en troosten wanneer zij tijdelijk hun vaardigheid kwijt zijn. En het kan kinderen terugdenken aan een periode waarin ze het wel konden.

Stap 6: Supporters werven

Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden. Hoe meer supporters, des te eerder het lukt. Supporters kunnen het kind op verschillende manieren helpen. Ze kunnen kinderen stimuleren, meer zelfvertrouwen te geven, bewonderen, op het goede spoor helpen te brengen en te delen in de vreugde wanneer een vaardigheid succesvol verloopt. Supporters zijn meestal mensen die het kind goed kent of met wie het bijna dagelijks contact heeft. Gebleken is dat vriendjes en vriendinnetjes, broertjes en zusjes, neefjes en nichtjes en klasgenoten de beste supporters zijn.

Stap 7: Meer zelfvertrouwen geven

Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren. Het kind moet zien dat andere mensen ervan overtuigd zijn dat het de vaardigheid zal kunnen leren, dan raakt het kind daar zelf ook van overtuigd. Om kinderen meer zelfvertrouwen te geven dat het nieuwe vaardigheden kan leren kunnen ouders en andere volwassenen het kind vertellen waarom zij er van overtuigd zijn dat het die vaardigheid zal leren.

Stap 8: Plannen maken om het te vieren

Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst. Door vooraf te plannen hoe je het gaat vieren krijgt het kind de boodschap dat het de vaardigheid kan leren. Kinderen houden niet alleen van feestjes en partijtjes, ze vinden het ook heerlijk om zoiets te plannen en voor te bereiden. Het vieren kan op verschillende manieren. Het mag lijken op een verjaardagsfeestje. Het kan ook een symbolische beloning inhouden.

Stap 9: De vaardigheid omschrijven

Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst. Je moet in deze stap het kind zelf laten vertellen en laten voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst. Soms weten kinderen niet wat het feitelijk betekent om een vaardigheid te hebben. Het is daarom belangrijk om met die kinderen te bespreken hoe zij geacht worden zich te gedragen wanneer ze de vaardigheid eenmaal hebben geleerd. Je kunt dan bespreken hoe iemand zich met een bepaalde vaardigheid zich gedraagt. Het oefenen van hun vaardigheid is belangrijk. Wanneer kinderen laten zien dat ze het oefenen kunnen groeit het zelfvertrouwen van het kind en helpt het de kinderen om hun vaardigheid in de praktijk te brengen.

Stap 10: Naar buiten treden

Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is. Het naar buiten treden betekent hier dat we andere mensen laten weten welke vaardigheid het kind leert. Het voordeel daarvan is dat mensen het kind kunnen stimuleren en bij het leren van de nieuwe vaardigheid kunnen helpen.

Stap 11: De vaardigheid oefenen

Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen. Als kinderen vaardigheden willen leren, moeten ze kunnen oefenen. Als volwassene moet je dit mogelijk kunnen maken. Dat oefenen moet met regelmaat gebeuren in een voldoende lange periode. Het kind zelf ideeën laten bedenken om de vaardigheid te oefenen of actief mee te laten denken heeft een positief resultaat op de te leren vaardigheid. Het kind moet zijn vaardigheid voldoende vaak oefenen, net zo lang als het nodig is om die te laten inslijten. Belangrijk is om het kind gemotiveerd te houden op een manier die ze leuk en de moeite waard vinden.

Stap 12: Geheugensteuntjes bedenken

Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet. Het kan gebeuren dat een kind zijn vaardigheid vergeet en terugvalt. Dit verdient de aandacht en speelt een centrale rol in het leerproces. Het kind kan ontmoedigd raken en kan tijdelijk zijn zelfvertrouwen kwijt zijn. Belangrijk is om dan om de situatie weer na te spelen in een rollenspel. Het kind krijgt dan het gevoel weer op de goede weg te zijn.

Stap 13: Vieren dat het gelukt is

Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft. Wanneer een kind de vaardigheid een tijdje geoefend heeft en deze goed uitvoert en over kan brengen op anderen is het tijd om het te vieren. Een kind heeft zijn vaardigheid geleerd wanneer het kind zelf en ook de anderen vinden dat het die vaardigheid geleerd heeft. Een essentieel onderdeel bij het vieren van succes bij Kids Skills is dat kinderen hun supporters bedanken omdat zij hen hebben geholpen bij het leren van hun vaardigheden.

Stap 14: De vaardigheid aan anderen doorgeven

Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren. De beste manier om iets te leren is door het iemand anders te leren. Kinderen krijgen hier de mogelijkheid om hun vaardigheden aan andere kinderen door te geven. Hierdoor kunnen kinderen hun vaardigheden nog versterken, zodat kans op terugval afneemt.

Stap 15: Op naar de volgende vaardigheid

Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren. Het leven is voor kinderen eendeloos leren en met elk dingetje dat ze leren wordt het voor hen gemakkelijker om nog meer te leren. Wanneer ze zich al vaardigheden eigen hebben gemaakt geeft hen dit zelfvertrouwen en stimulans om andere en moeilijkere vaardigheden te leren.

Bijlage 4: turflijst Kids' Skills

De 15 stappen uit Kids' Kills van Ben Furman (2011) turflijst	Begin meting	Tussen- tijdse meting	Eind meting
Stap 1: Problemen vertalen in vaardigheden.	X	X	X
Stap 2: Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden.	X	X	X
Stap 3: De voordelen van een vaardigheid onderzoeken	X	X	X
Stap 4: De vaardigheid een naam geven	X	-	-
Stap 5: Een totemfiguur kiezen	X	-	-
Stap 6: Supporters werven	X	X	X
Stap 7: Meer zelfvertrouwen geven	X	X	X
Stap 8: Plannen maken om het te vieren	-	-	-
Stap 9: De vaardigheid omschrijven	X	X	X
Stap 10: Naar buiten treden	X	-	-
Stap 11: De vaardigheid oefenen	X	X	X
Stap 12: Geheugensteuntjes bedenken	X	-	-
Stap 13: Vieren dat het gelukt is	-	-	-
Stap 14: De vaardigheid aan anderen doorgeven	-	-	-
Stap 15: Op naar de volgende vaardigheid	X	X	X

Bijlage 5: vragenlijst externaliserende gedragsproblemen

In deze vragenlijst sta ik als leerkracht centraal. Hoe ga ik om met leerlingen die externaliserende gedragsproblemen vertonen? Welke interventies zijn helpend voor het creëren voor een veilige omgeving?

In het geel is de beginmeting

In dit vragenblok wordt er nader ingegaan om de term ‘externaliserende gedragsproblemen’ en hoe jij als leerkracht hier mee om gaat. Op welke wijze lukt het jou om te gaan met leerlingen die externaliserende gedragsproblemen vertonen?

Welke beschrijving past volgens jou bij externaliserende gedragsproblemen?

- ☐ Dwars, dwingend, onrustig, brutaal
- ☐ Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend
- ☐ Druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief
- ☐ Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd
- ☐ Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend
- ☐ Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht

In welke mate lukt het jou om te gaan met leerlingen die op de onderstaande manier getypeerd worden?

Schaalvraag: 1 is slecht- matig – neutraal – voldoende – goed 5

1----2---3---4---5

Hoe handel jij ten aanzien van leerlingen met externaliserende gedragsproblemen? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- ☐ Verbaal waarschuwen
- ☐ Non verbaal waarschuwen
- ☐ De leerling vaak de beurt geven tijdens de les
- ☐ Apart zetten in de klas
- ☐ Eruit sturen, naar de locatieleider
- ☐ Straf geven als er niet geluisterd wordt
- ☐ Contact maken voor de les
- ☐ Contact maken tijdens de les
- ☐ Voor joker zetten in de klas
- ☐ De leerling verantwoordelijke taken geven
- ☐ Complimenten geven bij goed gedrag
- ☐ Waar mogelijk irritant gedrag negeren
- ☐ Anders, namelijk: _____

In dit vragenblok gaat het over jouw ervaringen. In de onderstaande vragen willen we inzoomen op het gedrag van de leerlingen, omgeving en leerkrachtgedrag. Wat gebeurt er volgens jou als leerlingen externaliserende gedragsproblemen vertonen in de klas?

Een leerling vertoont externaliserend gedrag tijdens jouw les. Welke gevoelens roept dat bij jou op?

- ☐ Het roept bij mij geen gevoelens op
- ☐ Ik word boos
- ☐ Ik word onzeker
- ☐ Ik ben teleurgesteld
- ☐ Ik ervaar het als een uitdaging
- ☐ Anders, namelijk: _____

Veel leerkrachten vinden dat het externaliserende gedrag van de leerling de orde, rust en concentratie in de klas verstoort. Wat zie je tijdens jouw les gebeuren?

- ☐ De leerling houdt door zijn gedrag andere leerlingen van het werk
- ☐ Sommige leerlingen gaan mee in het gedrag, kijken naar hem/haar op
- ☐ De leerling verstoort de rust en concentratie binnen de groep
- ☐ De leerling zorgt voor negativiteit in de groep
- ☐ De leerling is niet gemotiveerd met zijn taak bezig
- ☐ De leerling eist alle aandacht op
- ☐ Anders, namelijk: _____

Welk specifiek gedrag kan de leerling met externaliserende gedragsproblemen laten zien? Vink aan wat volgens jou van toepassing is.

- ☐ Leerling praat luid
- ☐ Leerling heeft grote mond tegen leerkrachten
- ☐ Leerling manipuleert leerkrachten
- ☐ Leerling heeft geen oog voor anderen
- ☐ Leerling overtreedt de regels
- ☐ Leerling praat voor zijn beurt
- ☐ Leerling zit niet stil op zijn stoel
- ☐ Leerling vertoont pestgedrag naar andere leerlingen
- ☐ Leerling reageert vaak op andere leerlingen
- ☐ Leerling zit aan andere leerlingen
- ☐ Leerling heeft vaak zijn spullen niet in orde
- ☐ Leerling zit onderuit gezakt op zijn stoel
- ☐ Anders, namelijk: _____

Wat is volgens jou hoofdzakelijk bepalend voor het ontstaan van externaliserende gedragsproblemen bij leerlingen?

- ☐ Het gedrag van de leerling is bepalend
- ☐ De thuissituatie is bepalend voor het gedrag van het kind
- ☐ De medeleerlingen zijn bepalend
- ☐ De leerkracht is bepalend voor het externaliserende gedrag van de leerling
- ☐ Anders, namelijk: _____

Tijdens jouw les vertoont een leerling externaliserend gedrag. Wat is volgens jou het grootste gevolg van dit gedrag?

- ☐ De onderwijssituatie in de klas wordt verstoord
- ☐ Ik ga twijfelen over mijn functioneren als leerkracht
- ☐ Ik verlies het plezier in lesgeven
- ☐ Het heeft geen gevolg
- ☐ Anders, namelijk: _____

Op welke momenten heb jij voornamelijk last van externaliserend gedrag van de leerlingen?

- ☐ Voordat de les begint
- ☐ In het begin van de les
- ☐ Tijdens mijn uitleg
- ☐ Op het moment dat leerlingen aan het werk zijn
- ☐ Op geen enkel moment
- ☐ Anders, namelijk: Tijdens het buitenspelen bij interactie met andere leerkrachten

In het derde vragenblok gaat het over interventies die volgens jou een positieve invloed hebben op een adequate omgeving voor leerlingen met externaliserende gedragsproblemen.

Welke interventies, ten aanzien van leerlingen met externaliserende gedragsproblemen, werken in jouw les? Vul de schaal in: 1 werkt niet goed, 5 werkt heel goed.

Verbaal waarschuwen	1---2---3---4---5
Non verbaal waarschuwen	1---2---3---4---5
De leerling vaak de beurt geven tijdens de les	1---2---3---4---5
Apart zetten in de klas	1---2---3---4---5
Straf geven als er niet geluisterd wordt	1---2---3---4---5
Contact maken voor de les	1---2---3---4---5
Contact maken tijdens de les	1---2---3---4---5
Voor joker zetten in de klas	1---2---3---4---5
De leerling verantwoordelijke taken geven	1---2---3---4---5
Aanmoedigen of belonen voor positief gedrag	1---2---3---4---5
Waar mogelijk irritant gedrag negeren	1---2---3---4---5
Rustig, empathisch en geduldig blijven	1---2---3---4---5
Humor gebruiken	1---2---3---4---5

Time-out: uit het lokaal verwijderen naar locatieleider	1---2---3---4---5
Time-out: uit het lokaal verwijderen voor een korte adempauze om vervolgens weer terug te keren in de klas	1---2---3---4---5
Individueel gesprek aan gaan tijdens of na de les	1---2---3---4---5
Spiegelen van gedrag	1---2---3---4---5
Compromissen sluiten over oplossingen	1---2---3---4---5
Aanpassen onderwijsaanbod door het af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling	1---2---3---4---5
Zelf een goed rolmodel zijn.	1---2---3---4---5
De leerling herinneren aan gemaakte afspraken	1---2---3---4---5
Uitzoeken welke factoren het probleem beïnvloeden en deze vertalen in oplossingen	1---2---3---4---5

Open vraag

Met welke drie interventies uit bovenstaande lijst heb jij het meeste succes?

1. Uitzoeken welke factoren het probleem beïnvloeden en deze vertalen in oplossingen
2. In gesprek gaan met de leerling
3. Humor gebruiken

Wat zijn volgens jou goede vervolgstappen om een leerling met externaliserend gedragsproblemen op lange termijn ondersteuning te bieden?

- o Met de leerling en de ouders de positieve ontwikkeling en de problemen van de leerling op school en thuis bespreken en deze informatie benutten bij aanpak
- o Gewenst gedrag gericht oefenen; vaardigheden aanleren om eigen gedrag te monitoren, evalueren en bekrachtigen
- o Begeleiden van de leerling bij het krijgen van inzicht in de oorzaak van de betekenis van problematisch gedrag
- o De houding en overtuiging van de leerling veranderen door de voor en nadelen van ander, positiever gedrag met de leerling te bespreken
- o Veranderen van de sociale omgeving van de leerling door de groepssamenstelling te wijzigen
- o Het inschakelen van het zorgsysteem van de school: intern & extern
- o Zich informeren via artikelen, boeken en andere bronnen over de achtergronden van gedragsproblemen en de aanpak ervan in de klas, school
- o Anders, namelijk: _____

In het groen is de eindmeting

Welke beschrijving past volgens jou bij externaliserende gedragsproblemen?

- ☐ Dwars, dwingend, onrustig, brutaal
- ☐ Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend
- ☐ Druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief
- ☐ Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd
- ☐ Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend
- ☐ Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht

In welke mate lukt het jou om te gaan met leerlingen die op de onderstaande manier getypeerd worden?

Schaalvraag: 1 is slecht- matig – neutraal – voldoende – goed 5

1----2---3---4---5

Hoe handel jij ten aanzien van leerlingen met externaliserende gedragsproblemen?
Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- ☐ Verbaal waarschuwen
- ☐ Non verbaal waarschuwen
- ☐ De leerling vaak de beurt geven tijdens de les
- ☐ Apart zetten in de klas
- ☐ Eruit sturen, naar de locatieleider
- ☐ Straf geven als er niet geluisterd wordt
- ☐ Contact maken voor de les
- ☐ Contact maken tijdens de les
- ☐ Voor joker zetten in de klas
- ☐ De leerling verantwoordelijke taken geven
- ☐ Complimenten geven bij goed gedrag
- ☐ Waar mogelijk irritant gedrag negeren
- ☐ Anders, namelijk: _____

In dit vragenblok gaat het over jouw ervaringen. In de onderstaande vragen willen we inzoomen op het gedrag van de leerlingen, omgeving en leerkrachtgedrag. Wat gebeurt er volgens jou als leerlingen externaliserende gedragsproblemen vertonen in de klas?

Een leerling vertoont externaliserend gedrag tijdens jouw les. Welke gevoelens roept dat bij jou op?

- ☐ Het roept bij mij geen gevoelens op
- ☐ Ik word boos
- ☐ Ik word onzeker
- ☐ Ik ben teleurgesteld
- ☐ Ik ervaar het als een uitdaging
- ☐ Anders, namelijk: _____

Veel leerkrachten vinden dat het externaliserende gedrag van de leerling de orde, rust en concentratie in de klas verstoort. Wat zie je tijdens jouw les gebeuren?

- ☐ De leerling houdt door zijn gedrag andere leerlingen van het werk
- ☐ Sommige leerlingen gaan mee in het gedrag, kijken naar hem/haar op
- ☐ De leerling verstoort de rust en concentratie binnen de groep
- ☐ De leerling zorgt voor negativiteit in de groep
- ☐ De leerling is niet gemotiveerd met zijn taak bezig
- ☐ De leerling eist alle aandacht op
- ☐ Anders, namelijk: _____

Welk specifiek gedrag kan de leerling met externaliserende gedragsproblemen laten zien? Vink aan wat volgens jou van toepassing is.

- ☐ Leerling praat luid
- ☐ Leerling heeft grote mond tegen leerkrachten
- ☐ Leerling manipuleert leerkrachten
- ☐ Leerling heeft geen oog voor anderen
- ☐ Leerling overtreedt de regels
- ☐ Leerling praat voor zijn beurt
- ☐ Leerling zit niet stil op zijn stoel
- ☐ Leerling vertoont pestgedrag naar andere leerlingen
- ☐ Leerling reageert vaak op andere leerlingen
- ☐ Leerling zit aan andere leerlingen
- ☐ Leerling heeft vaak zijn spullen niet in orde
- ☐ Leerling zit onderuit gezakt op zijn stoel
- ☐ Anders, namelijk: _____

Wat is volgens jou hoofdzakelijk bepalend voor het ontstaan van externaliserende gedragsproblemen bij leerlingen?

- ☐ Het gedrag van de leerling is bepalend
- ☐ De thuissituatie is bepalend voor het gedrag van het kind
- ☐ De medeleerlingen zijn bepalend
- ☐ De leerkracht is bepalend voor het externaliserende gedrag van de leerling
- ☐ Anders, namelijk: _____

Tijdens jouw les vertoont een leerling externaliserend gedrag. Wat is volgens jou het grootste gevolg van dit gedrag?

- ☐ De onderwijssituatie in de klas wordt verstoord
- ☐ Ik ga twijfelen over mijn functioneren als leerkracht
- ☐ Ik verlies het plezier in lesgeven
- ☐ Het heeft geen gevolg
- ☐ Anders, namelijk: _____

Op welke momenten heb jij voornamelijk last van externaliserend gedrag van de leerlingen?

- ☐ Voordat de les begint
- ☐ In het begin van de les
- ☐ Tijdens mijn uitleg
- ☐ Op het moment dat leerlingen aan het werk zijn
- ☐ Op geen enkel moment
- ☐ Anders, namelijk: Tijdens het buitenspelen bij interactie met andere leerkrachten

In het derde vragenblok gaat het over interventies die volgens jou een positieve invloed hebben op een adequate omgeving voor leerlingen met externaliserende gedragsproblemen.

Welke interventies, ten aanzien van leerlingen met externaliserende gedragsproblemen, werken in jouw les? Vul de schaal in: 1 werkt niet goed, 5 werkt heel goed.

Verbaal waarschuwen	1---2---3-4---5
Non verbaal waarschuwen	1---2---3-4---5
De leerling vaak de beurt geven tijdens de les	1---2---3-4---5
Apart zetten in de klas	1---2---3-4---5
Straf geven als er niet geluisterd wordt	1---2---3-4---5
Contact maken voor de les	1---2---3-4---5
Contact maken tijdens de les	1---2---3-4---5
Voor joker zetten in de klas	1---2---3-4---5
De leerling verantwoordelijke taken geven	1---2---3-4---5
Aanmoedigen of belonen voor positief gedrag	1---2---3-4---5
Waar mogelijk irritant gedrag negeren	1---2---3-4---5
Rustig, empathisch en geduldig blijven	1---2---3-4---5
Humor gebruiken	1---2---3-4---5
Time-out: uit het lokaal verwijderen naar locatieleider	1---2---3-4---5
Time-out: uit het lokaal verwijderen voor een korte adempauze om vervolgens weer terug te keren in de klas	1---2-3-4---5
Individueel gesprek aan gaan tijdens of na de les	1---2---3-4---5
Spiegelen van gedrag	1---2---3-4---5

Compromissen sluiten over oplossingen	1---2---3—4---5
Aanpassen onderwijsaanbod door het af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling	1---2---3—4---5
Zelf een goed rolmodel zijn.	1---2---3—4---5
De leerling herinneren aan gemaakte afspraken	1---2---3—4---5
Uitzoeken welke factoren het probleem beïnvloeden en deze vertalen in oplossingen	1---2---3—4---5

Open vraag

Met welke drie interventies uit bovenstaande lijst heb jij het meeste succes?

1. Uitzoeken welke factoren het probleem beïnvloeden en deze vertalen in oplossingen
2. In gesprek gaan met de leerling
3. Contact maken

Wat zijn volgens jou goede vervolgstappen om een leerling met externaliserend gedragsproblemen op lange termijn ondersteuning te bieden?

- o Met de leerling en de ouders de positieve ontwikkeling en de problemen van de leerling op school en thuis bespreken en deze informatie benutten bij aanpak
- o Gewenst gedrag gericht oefenen; vaardigheden aanleren om eigen gedrag te monitoren, evalueren en bekrachtigen
- o Begeleiden van de leerling bij het krijgen van inzicht in de oorzaak van de betekenis van problematisch gedrag
- o De houding en overtuiging van de leerling veranderen door de voor en nadelen van ander, positiever gedrag met de leerling te bespreken
- o Veranderen van de sociale omgeving van de leerling door de groepssamenstelling te wijzigen
- o Het inschakelen van het zorgsysteem van de school: intern & extern
- o Zich informeren via artikelen, boeken en andere bronnen over de achtergronden van gedragsproblemen en de aanpak ervan in de klas, school
- o Anders, namelijk: _____

Bijlage 6: Logboek

Week:	Incidenten met korte omschrijving	Handelingsverlegenheid Schaal 1 tot en met 10 1 niet handelingsverlegen en 10 is heel handelingsverlegen.
Week 1	4 incidenten met andere leerkrachten (niet luisteren en weglopen) 1 met mij (niet willen werken)	6 4
Week 2	3 incidenten met andere leerkrachten (plein springtouw, bal en ruzie andere klas) 2 met mij (schaatsbaan, tekenles)	6 schaatsbaan 10 tekenles 5
Week 3	2 incidenten met andere leerkrachten (meester topo en invalleerkracht) 1 met mij (werken op de gang)	5 3
Week 4	3 incidenten met andere leerkrachten (pleingedrag, conciërge, Esmee) 1 met mij (Taal)	4 2
Week 5	1 incident met een andere leerkracht (stagemeester nieuws begrip) 0 incidenten met mij	3
Week 6	Geen incidenten met leerkrachten maar wel 2 met kinderen (niet tot oplossing kunnen komen)	6
Week 7	1 incident met andere leerkrachten (invalleerkracht, les taal over maken)	2
Week 8	1 incident met mij (houding tijdens uitleg)	0

Bijlage 7: Werkplan

Werkplan		
weken	acties	Evaluatie
Vooraf	Ouders om toestemming vragen	Moeder was op vakantie en vader wilde het graag even met moeder bespreken waardoor ik een week later startte.
Week 1 (startweek)	Turflijst gedrag	15 min is best lang. Ik heb vooral de interactie tussen K. en de leerkrachten, maar ook met kinderen bekeken. Op het plein het het moeilijk om te observeren, omdat hij uit het zicht kan. Ook gaan kinderen vragen aan me stellen aangezien ik gewoon een juf ben op het plein. Misschien is observeren vanuit het raam beter.
	ABC-observatie	Vanuit het raam gaat het beter, maar kun je niet horen wat er gezegd wordt. Dit vindt ik jammer bij dit soort observaties. Deze observatie dus wel op het plein.
	Interview ouders	Ouders waren wat terughoudend en defensief aan het begin van het gesprek. Nadat ik de bedoeling van het interview had uitgelegd werden ze meer open. Na het gesprek heb ik gevraagd hoe ouders dit gesprek hebben ervaren. Ze vonden het zeer prettig dat er nu echt een keer werd geluisterd naar hun kant en ze vinden het fijn dat school een actieve openhouding aanneemt .
	Interview K.	Ouders hadden K. al ingelicht over mijn onderzoek en over het interview. Tijdens het interview voeren wij een activiteit uit. Tijdens het interview is K. open, maar overdrijft sommige dingen wel. Zoals dat hij elke dag naar de gang moest of elke week bij de directeur zat. Hij is gematigd positief over zijn vorige leerkracht. Over zijn gedrag is hij eerlijk en kan hij goed aangeven wat er mis gaat. De waarom vindt hij moeilijk te benoemen
Week 2	Bespreken 15 stappen Kids' Skills	Het bespreken met K. ging goed. Hij snapte de stappen en we hebben een eerste doel gesteld. Dit hebben we "de muur" genoemd. Zijn supporters zijn T. en L.. De muur refereert naar zijn dichtklappen als hij boos is. We hebben nog niet afgesproken wanneer we de

		vaardigheid gaan vieren en hoe we dit gaan vieren. K. ging hier over nadenken.
	Schaalvraag	K. geeft zichzelf een 3
	Externaliserende vragenlijst invullen	Ik heb deze lijst ingevuld en geanalyseerd
Week 3	Voortgangsgesprek 1	Gesproken met K. tijdens een activiteit. Samen een lijst gemaakt met voordelen als hij “de muur” niet meer heeft.
	Observeren en bespreken 15 stappen Kids’ Skills en noteren in turflijst	Leuk om te zien dat K. al wat elementen gebruikt. K. heeft nog niet nagedacht over het vieren van de vaardigheid. Ik geef aan de volgende keer dit te willen afspreken.
Week 4	Bespreken 15 stappen Kids’ Skills	Niet gedaan in verband met tijdgebrek.
	Turflijst gedrag	Gaat veel beter achter dan de eerste keer. Ik ken K. nu beter waardoor ik beter kan zien wat voor gedrag hij vertoont.
	ABC-observatie	Deze keer gaan de observaties beter. De eerste keer was het uiproberen wat het beste werkt. Op gepaste afstand observeren en het gesprek kunnen horen werkt het beste.
	Interview ouders	Ouders zien dat K. vrolijk thuis komt. Hij heeft ook meer zin om naar school te gaan. Hij praat positief over mij en over het onderzoek. Hij kan niet goed uitleggen wat Kids’ Skills inhoudt.
	Schaalvraag	K. geeft zichzelf een 6
Week 5	Voortgangsgesprek 2	Weer tijdens een activiteit. K. geeft aan dat hij het fijn vindt dat het steeds beter gaat met “de muur”. Hij kan kleine successen benoemen.
	Observeren en bespreken 15 stappen Kids’ Skills en noteren in turflijst	K. wil echt niet vieren als hij een vaardigheid beheerst. Hij vindt dit nog veel te vroeg en is erg kritisch naar zichzelf. Ik wil wel graag dat hij het viert aangezien het een stuk beter gaat. Na een gesprek met de ib-er ben ik er achter dat ik K. moet volgen en niet de regie in eigen handen moet nemen.
Week 6	Bespreken 15 stappen Kids’ Skills	We hebben een nieuw doel gesteld en afgesproken “de hobbel” en afgesproken dat “de muur” nu iets meer naar de achtergrond zal gaan.
Week 7	Voortgangs gesprek 3	Omgang met leerkrachten gaat beter. K. blijft moet hebben met inschatten hoe een leerkracht gaat reageren.

	Externaliserende vragenlijst invullen	Ik zie een positieve verandering bij mezelf. Ik ervaar minder handelingsverlegenheid en zie dingen nu meer als uitdaging. Ook heb ik uit deze lijst een aantal handelingen overgenomen zoals leerlingen meer verantwoordelijkheid geven.
Week 8	Turflijst gedrag	K. zijn gedrag is goed vooruit gegaan. Hij blijft wel hoog scoren op druk, ongeconcentreerd en impulsief.
	ABC-observatie	Hij loopt nu met de leerkracht mee en gaat niet meteen in de verdediging. Zijn houding is nog wel brutaal maar zijn taalgebruik is normaal. Bij de invalleerkracht gaat het nog fout. K. kalmeert snel en het voorval wordt normaal uitgesproken. Tijdens de preek staat K. er gewoon bij en zegt niets. Uit een nagesprek blijkt dat K. tot 10 aan het tellen was in zijn hoofd.
	Interview ouders	Gaat goed met K. ouders zijn tevreden. Jammer dat er geen transfer heeft plaats gevonden.
	Schaalvraag	Een 8!!!
	Observeren en bespreken 15 stappen Kids' Skills en noteren in turflijst	Ik had een klein beetje hoop dat K. misschien toch wilde vieren dat het goed gaat, maar helaas. Hij is wel trots op zichzelf. "De muur" en "de hobbel" zullen doelstelling blijven de aankomende tijd. Kids' Skills wordt positief bestempeld door K. maar soms is het wel wat kinderachtig

