

Een kistje vol complimenten



Preventie van probleemgedrag bij jonge risicokinderen

*Master Special Educational Needs.
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute Ambulante begeleiding*

*Begeleid door Marjan Plazier
Juli 2012*

*Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738*

Inhoudsopgave:	Pagina
<u>Samenvatting:</u>	4 - 5
<u>Introductie:</u>	6 - 7
<u>Hoofdstuk 1 Aanleiding en Probleemstelling:</u>	8 - 10
1.1 Aanleiding	8 - 9
1.2 Doelstelling in het onderzoek	9
1.3 Onderzoeks- en deelvragen	10
1.4 Doelstelling van het onderzoek	10
<u>Hoofdstuk 2 Theoretisch kader</u>	11 - 23
2.1 Jonge risicokinderen	10
2.2 Gedragsproblemen bij jonge risicokinderen	10 - 11
2.3 Time-out	12 - 13
2.4 Verklaringen van gedragsproblemen	14 - 16
2.5 School Wide Positive behavior Support	17 - 19
2.6 The Teaching Pyramid Model	19 - 20
2.7 Het coachen van een leerkracht	21 - 23
<u>Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie</u>	24 - 34
3.1 De onderzoeksvraag nader beschouwd	24
3.2 Onderzoek, een verdieping	25 - 27
3.3 Doelen en technieken	28 - 29
3.4 Het onderzoek in de praktijk	29
3.5 Het onderzoek in de praktijk, onderverdeeld in tijdspad en ingezette instrumenten	29 - 32
3.5.1 Het tijdspad	
3.5.2 Ingezette instrumenten	
3.6 Ethische overwegingen	34

Inhoudsopgave:	Pagina
<u>Hoofdstuk 4: Dataverzameling</u>	35 - 63
4.1 Inleiding	35
4.2 De beginsituatie	36 - 46
4.3 Tijdens het onderzoek	47 - 55
4.4 De afsluiting	56 - 64
<u>Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen</u>	65 - 76
5.1 Inleiding	65
5.2 Deelvraag 1	66 - 67
5.3 Deelvraag 2	67 - 68
5.4 Deelvraag 3	69 - 70
5.5 Deelvraag 4	70 - 73
5.6 Eindconclusie wat betreft de onderzoeksvraag	74
5.7 Aanbevelingen	75 - 76
5.8 Tot slot	76
<u>Hoofdstuk 6: Evaluatie van het Onderzoek</u>	77 – 80
6.1 Het onderzoek als persoonlijk ontwikkelingsproces	77- 78
6.2 Reflectie op het onderzoek	79- 80
Nawoord	81
<u>Literatuurlijst:</u>	82 - 85

Bijlagen:	86 - 99
Bijlage 1: Checklist klassenorganisatie beginsituatie	86
Bijlage 2: Zelfbeoordelinglijst PBS beginsituatie	87 - 89
Bijlage 3: Zelfbeoordelinglijst PBS eindsituatie	90 - 92
Bijlage 4: ABC schema leerling R	93 - 94
Bijlage 5: ABC schema leerling E	95 - 96
Bijlage 6: Stellingen van Zien	97 - 98
Bijlage 7: Brief aan de ouders, n.a.v. de video-opname	99

Samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek was een praktijkvoorbeeld op mijn eigen school. Dit is een school voor speciaal basisonderwijs voor kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar. Steeds vaker kwam tijdens de vergadering in de onderbouw het pedagogisch middel time-out ter sprake. De leerkrachten van de jonge risicokinderen gaven aan dat de vorm time-out zoals die op school geregeld was niet het gewenste effect had en dat zij de behoeften hadden om het protocol te veranderen. Een van de leerkrachten van de jonge risicokinderen gaf aan dat zij het echt niet meer zag zitten. Ik merkte dat ik benieuwd was waarom er steeds vaker naar de time-out werd gegrepen en heb toen aan de leerkracht van de jonge risicokinderen en directie voorgesteld om mijn onderzoek te houden over time-out bij jonge risicokinderen. Later is de onderzoeksvraag veranderd in: *Welke interventies kunnen wij inzetten, zodat we een toename van time-out als pedagogisch middel bij probleemgedrag van jonge risico kinderen in het SBO, kunnen voorkomen?*

Door het bijwonen van de Masterclass School Wide Positive Behavior Support van Tim Lewis op 10 februari 2012 en het lezen van het boek: "Goed gedrag kun je leren" van Annemieke Golly werd ik benieuwd of de strategieën die de methode biedt wel geschikt waren voor jonge risicokinderen. Gedurende het onderzoek merkte ik dat de strategieën uit het boek: "Goed gedrag kun je leren" van Golly & Sprague, 2011 meer geschikt zijn voor de wat oudere kinderen. Tijdens het onderzoek is er naast de strategieën uit de methode: "*Goed gedrag kun je leren*" van Golly & Sprague gebruik gemaakt van: "*The Teaching Pyramid Model*" van Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain.

Voorafgaand aan het onderzoek is er een literatuurstudie geweest over jonge risicokinderen, ontstaan van probleemgedrag, het pedagogisch middel time-out en ten slotte over het coachen van een leerkracht.

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

Middels het inzetten van klassenroutines, aanleren van gedragsregels en het positiever belonen van jonge risicokinderen, wilde ik onderzoeken of het klassenklimaat verbeterde en de frequentie van de time-out verminderde. Er is met behulp van een beloningssysteem gewerkt aan het bewust omgaan met gewenst gedrag en het geven van complimenten. De leerkracht heeft haar eigen leerproces doorlopen. Ze heeft gewerkt aan haar leerkrachtgedrag. Haar professionaliteit en veranderde aanpak hebben het ongewenste gedrag verminderd en het gewenste gedrag doen toenemen. Haar kwaliteiten zijn benut en hebben tot resultaat geleid! Na het onderzoek gaf de leerkracht aan dat zij weer in zich zelf gelooft.

Introductie

Mijn naam is Claudia Polisini, pre-ambulante begeleidster in het speciaal basis onderwijs. Na het halen van mijn PABO diploma in 1988 begin ik als groepsleerkracht bij de kleuters op een basisschool in Amsterdam Zuidoost. In 1992 wordt de school getroffen door de Bijlmer vliegcrash en begeleid ik voor twee jaar kinderen bij hun verwerkingsproces. Daarnaast heb ik voor verschillende groepen gestaan en ben ik leerkracht van de nieuwkomersgroep geweest. Na 15 jaar gewerkt te hebben op deze school verhuis ik voor een aantal jaar naar het buitenland. Bij terugkomst in Nederland, vind ik een baan op een andere school in Amsterdam Zuidoost. Op beide scholen heb ik regelmatig te maken met externaliserend gedrag van kinderen. Ik merk dat ik hier veel affiniteit mee heb en dat het me goed af gaat. Door de stagiair die bij mij stage loopt wordt ik gewezen op een vacature in het speciaal basisonderwijs waar ik op solliciteer en word aangenomen.

Sinds 6 jaar ben ik nu werkzaam in het speciaal basisonderwijs en doe dit met veel plezier. De school staat in Amsterdam West. De school telt ongeveer 220 leerlingen, verdeeld over 15 groepen in vier units. Unit 1 bestaat uit twee groepen met jonge risicokinderen. Unit 2 bestaat uit twee groepen 3 en twee groepen 4/5 en een groep met leerlingen die moeilijk leren en een rugzak hebben. Unit 3 bestaat uit twee groepen 5/6 en twee groepen met vooral leerlingen met een cluster drie indicatie. Unit 4 bestaat uit twee groepen 6/7 en twee groepen 7/8. De wijk waarin de school staat, kenmerkt zich door lage sociale milieus en grotendeels leerlingen met een Islamitische geloofsovertuiging.

Sinds drie jaar werk ik als pre-ambulante begeleider op acht verschillende basisscholen en sta ik een keer in de week voor de klas bij de jonge risicokinderen. Tijdens mijn werk als pabber merk ik dat ik mij wil verdiepen in vooral coachende vaardigheden omdat ik die voor mijn gevoel nog niet

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

voldoende beheers. Ik heb samen met de schoolleiding gekeken welke opleiding het beste bij mijn ontwikkeling aansluit en kom zo op de opleiding Master Special Educational Needs, route AB.

De afgelopen jaren is er veel veranderd wat betreft de doelgroep leerlingen op onze school. Waren het voorheen vooral leerlingen met leer- en/ of gedragsproblemen, nu worden er steeds meer leerlingen met een indicatie cluster 3 of cluster 4 aangenomen. De leer- en gedragsproblematiek zijn daarmee heftiger geworden. Dit vraagt van iedereen binnen de school bepaalde vaardigheden en kennis om ervoor te zorgen dat we ook deze kinderen het onderwijs en de begeleiding bieden die ze verdienen. Ook bij de jonge risicokinderen zien wij steeds vaker agressief gedrag. De leerkrachten geven aan dat zij het moeilijk vinden om hier mee om te gaan en zich soms machteloos voelen. Vandaar dat ik ervoor heb gekozen om het onderzoek op onze eigen school te doen.

Met dit onderzoek hoop ik meer inzicht te krijgen in aanpak rondom gedragsproblemen bij jonge risicokinderen.

- Hoe gaan we hiermee om en is dat de juiste manier?
- Welke interventies gebruiken wij en hoe zetten wij deze in?

Ik hoop dat ik aan het einde van dit onderzoek enkele handvatten kan geven die we als school in de praktijk kunnen gebruiken om de handelingsverlegenheid ten opzichte van jonge risicokinderen met gedragsproblemen te verminderen.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 De aanleiding van het onderzoek:

In de klas met jonge risicokinderen doen zich steeds vaker situaties voor waarbij het kind de controle over zichzelf verliest en in woede uitbarst. Meestal reageert het kind fysiek op andere kinderen en op de leerkracht waardoor het kind voor een bepaalde tijd de klas uit wordt gezet om op een andere plek rustig te worden. Helaas verloopt dit niet altijd even soepel en moet de leerkracht het kind vast pakken omdat het kind niet uit zichzelf naar de andere klas gaat. De leerkracht wordt tijdens het vast pakken van het kind geschopt of geslagen. De leerkracht van de jonge risico kinderen geeft aan dat zij niet goed weet hoe zij hier mee om moet gaan en voelt zich onmachtig.

Aan de hand van de volgende twee voorbeelden wil ik dit illustreren:

- Een aantal kinderen in de klas heeft nog moeite om te delen. Zo gebeurt bijna dagelijks dat wanneer de kinderen aan het kleuren of tekenen zijn, zij de kleurpotloden in hun handen houden. Als een ander kind uit het groepje een potlood uit het bakje wil pakken reageren zij door tegen het kind te schreeuwen, het kind te trappen of te slaan. Wordt vervolgens het “agressieve” kind naar de time-out in een andere klas gebracht, gaat het meestal door met schreeuwen, schoppen, slaan en stoelen omgooien.
- De jonge kinderen met een laag ontwikkelingsniveau praten de oudere kinderen na. Dit doen zij niet om het kind te triggeren maar zij ‘papegaaien’ wat er wordt gezegd door zowel leerkracht als klasgenootjes. Een aantal kinderen kan hier niet tegen en reageert agressief op de jonge kinderen. Zij bijten en/of krabben de jonge kinderen.

Dit zijn slechts enkele voorbeelden. De leerkracht kampt steeds vaker met leerlingen met agressief gedrag in de klas. Zij ziet zich genoodzaakt om dagelijks meerdere keren gebruik te moeten maken van de "time-out" als pedagogisch middel. Ik wil samen met de leerkracht van de jonge risicokinderen kijken welke methode of aanpak het beste ingezet kan worden om gewenst gedrag te stimuleren en de frequentie van de "time-out" te verminderen. De leerkracht weet zich soms geen raad meer met deze leerlingen en ook de klasgenootjes ervaren hier hinder van en sommige van hen kopiëren het ongewenste gedrag. Hoe kunnen we meer duidelijkheid krijgen over welke interventies en of strategieën werken bij jonge risicokinderen in het SBO met agressief gedrag. Wat kunnen we met elkaar afspreken zodat we niet steeds adhoc op situaties inspelen.

1.2 De doelstelling in het onderzoek:

Tijdens mijn onderzoek zal ik mij richten op de relatie tussen leerkracht en leerling en de situatie waarin het gedrag zich voordoet. Door gebruik te maken van observaties, het GGG-schema, geheel van Gebeurtenis, Gedrag en Gevolg, in het Engels Antecedent, behavior, Consequence (ABC- schema) (Bateman & Golly, 2008) vragenlijsten en video interactie hoop ik samen met de leerkracht een duidelijk beeld te krijgen wat er vooraf gaat, voordat het kind het probleemgedrag laat zien. Als wij eenmaal duidelijk hebben wat er gebeurd kunnen wij samen kijken hoe de leerkracht dit gedrag voor kan zijn en welke ondersteuningsbehoeften het kind nodig heeft.

Daarnaast wil ik onderzoeken of met behulp van de strategieën uit het programma Positive Behavior Support (Goed gedrag kun je leren!, Golly & Sprague, 2011) de frequentie van time-out vermindert en de leerkracht, door gewenst gedrag te belonen en anders om te gaan met ongewenst gedrag, in staat is om een positiever klimaat in haar groep te scheppen.

1.3 Onderzoeks- en deelvragen:

Welke interventies kunnen wij inzetten, zodat we een toename van time-out als pedagogisch middel bij probleemgedrag van jonge risicokinderen in het SBO, kunnen voorkomen?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden moet ik eerst een aantal deelvragen kunnen beantwoorden:

- Bij welk probleemgedrag wordt de time-out als pedagogisch middel ingezet?
- Hoe vaak wordt de time out als pedagogisch middel ingezet?
- Laten kinderen positiever gedrag zien, wanneer de leerkracht consequent positief gedrag belooft en minder aandacht schenkt aan negatief gedrag?
- Zien wij door het inzetten van de strategieën uit het Good behavior Support programma(Golly & Sprague, 2011) dat het geven van time-out vermindert?

1.4 De doelstelling van het onderzoek:

In dit onderzoek wil ik bereiken dat de leerkrachten van de jonge kinderen op een eenduidige wijze omgaan met probleemgedrag in de klas. Dat er als eerste wordt gekeken hoe we een time-out kunnen voorkomen en welke interventies en strategieën we kunnen inzetten. Ik wil samen met de leerkracht de procedure van time-out helder krijgen en deze vastleggen zodat het voor de leerkracht en leerlingen duidelijk is.

Daarnaast wil ik met alle tot nu toe opgedane studiekennis en praktijkervaring de leerkracht coachen in het positief benaderen van alle leerlingen. Het onderzoek richt zich vooral op het leren zien van positief gedrag en het bekrachtigen hiervan.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Jonge risicokinderen:

Mijn onderzoek speelt zich af op een school voor speciaal basisonderwijs. In een groep met jonge risicokinderen in de leeftijd van 4 tot en met 7 jaar.

Wat is precies een jong risicokind? Een jong risicokind is een jong kind in de leeftijd van 3 tot en met 7 jaar dat een ontwikkelingsachterstand heeft op meerder ontwikkelingsgebieden; daarbij kun je denken aan achterstanden in de taalontwikkeling, motorische ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, de spraakontwikkeling, de werkhouding en de cognitieve ontwikkeling. Dit verschilt per kind. Wel hebben veel jonge risicokinderen een taalachterstand (Van der Aalsvoort & Ruijsenaars, 2000).

Eichhorn (2011, p. 11) schrijft het volgende: *“ In iedere kleuterklas (groep 1 en 2) zitten kleuters die van de leerkracht een andere aanpak vragen dan het merendeel van de leerlingen. Het zijn leerlingen bij wie bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ontwikkeling, de ontwikkeling van speel- en werkgedrag en de cognitieve ontwikkeling niet spontaan verlopen. Stagnatie in de ontwikkeling kan zich bijvoorbeeld uiten door storend gedrag in de kring, ‘agressief gedrag’ naar klasgenootjes, niet verder komen dan manipulatief spel in de hoeken, veelvuldig afgeleid zijn bij het werk, voortdurend de hulp inroepen van de juf, niet planmatig aan een taak kunnen werken etcetera.”*

2.2. Gedragsproblemen bij jonge risicokinderen:

Jonge risicokinderen hebben meer kans op gedragsproblemen. In het bijzonder worden de kinderen met externaliserende gedragsproblemen door de leerkracht als moeilijk of lastig ervaren (Goei & Kleijnen, 2009).

In de klas waar mijn onderzoek zich afspeelt komt het dagelijks voor dat de kinderen elkaar krabben, bijten, uitschelden, slaan en schoppen. Ook wordt er met speelgoed gegooid en wordt er speelgoed stuk gemaakt.

Van der Wolf & van Beukering (2009) hebben 357 leraren gevraagd om het gedrag van hun 'moeilijkste leerlingen' te beschrijven. Van de Wolf en van Beukering hebben bij dit kwalitatieve onderzoek gebruik gemaakt van de Classroom Strategy Study van Brophy (1996). Uit het onderzoeksmateriaal onderscheiden van der Wolf en van Beukering een achttal probleemttypen:

1. dwars, dwingend, onrustig en brutaal
2. agressief, dominant, niet-sociaal, niet eerlijk en regels schendend
3. druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk en impulsief
4. wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig en snel beledigd
5. weinig motivatie, slechte werkhouding en zwak presterend
6. moeilijk contact, niet-communicatief en eenzijdig gericht
7. stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief en somber
8. onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig en dwangmatig

In mijn onderzoek richt ik mij om de handelingsverlegenheid van de leerkracht bij kinderen met vooral de volgende typen gedragsproblemen;

- type 1: dwars, dwingend, onrustig, brutaal
- type 2: agressief, dominant, niet-sociaal, niet eerlijk, regels schendend
- type 3: druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk en impulsief
- type 4: wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig en snel beledigt

2.3. Time-out:

De leerkracht van de groep waar mijn onderzoek zich afspeelt voelt zich genoodzaakt om het pedagogisch middel time-out regelmatig in te zetten. In de literatuur wordt het begrip time-out op verschillende manieren uitgelegd. Ook wordt er op verschillende manier over gedacht en gesproken. Ik heb een aantal omschrijvingen van het begrip time-out hieronder kort beschreven. Kees van der Wolf en Tanja van Beukering (2009, p. 131) geven als omschrijving: *"Apart zetten en uit de groep verwijderen ('buitenspel plaatsen') houdt in dat een leerling voor een vooraf gestelde tijdsduur uit de omgeving verwijderd wordt. Het gaat om een time-out. De bedoeling ervan is onder andere dat de leerling de belonende consequenties van het ongewenste gedrag ontnomen worden."*

De onderzoeker vindt deze omschrijving te sumier en is verder gaan zoeken naar andere omschrijvingen van time-out. Ryan, Sanders, Katsiyannis en Yell beschrijven de volgende vormen van time-out (2007):

1. **Inclusion Time-Out**, Hier worden verschillende manieren mee bedoeld o.a.;
 - a. De leerkracht haalt de leerling niet uit een bepaalde situatie, maar neemt datgene waar de leerling op dat moment mee bezig is af. Bijvoorbeeld een kind gooit met potloden dan worden de potloden voor een korte duur afgenomen (Cooper, Heron, & Heward 1987).
 - b. De leerkracht negeert een leerling voor een korte tijd. De leerkracht geeft later weer aandacht aan de leerling en belooft positief gedrag (Wolery, Bailey, and Sugai, 1988).
 - c. Een leerling wordt tijdens een activiteit / les apart gezet in het klaslokaal van waar hij nog wel de activiteit / les kan volgen (Wolery, Bailey, and Sugai, 1988).
 - d. De leerling draagt een lintje deze wordt voor een korte tijd van de leerling afgenomen (Salend & Gordon, 1987).

2. **Exclusion Time-Out**, Hierbij wordt de leerling apart gezet in zijn of haar eigen klas lokaal of in een ander klaslokaal waardoor de leerling de activiteit / les niet meer kan volgen(Wolery et al,. 1988).
3. **Seclusion Time-Out**, Hierbij wordt de leerling uit het klaslokaal gehaald en voor een bepaalde tijd apart gezet in een rustige en stille ruimte (Busch & Shore, 2000).
4. **Restrained Time-Out**, Bij deze manier van time-out wordt het kind op een bepaalde manier (holding) vastgehouden zodat hij zichzelf en of anderen geen letsel kan toe doen(Noll & Simpson, 1979)(Rolider & Van Houten, 1985).

In de klas waar het onderzoek zich afspeelt, wordt er door de leerkracht vooral gebruik maakt van exclusion en seclusion time-out. Dit wordt nog niet via een vaste procedure gedaan maar ad hoc. De leerkracht geeft aan dat de time-out maar voor een korte periode werkt. Dunlap, Fox, Hemmeter & Strain (2004) beschreven redenen waardoor time-out niet effectief is. Het komt voor dat leerkrachten verkeerd gebruik maken van time-out; Zo dreigen leerkrachten kinderen met time-out, of leerkrachten geven elke dag dezelfde kinderen time-out, time-out wordt gegeven omdat de leerkracht een pauze nodig heeft of leerlingen worden naar de time-out gestuurd waardoor zij een opdracht mislopen die zij eigenlijk niet willen of kunnen maken.

2.4. Verklaringen van gedragsproblemen:

Tijdens dit onderzoek wil de onderzoeker zich vooral richten op hoe je probleemgedrag voor kan zijn en het aanleren van gewenst gedrag. De onderzoeker wil vanuit verschillende theoretische benaderingen dieper ingaan op de verklaringen van probleemgedrag.

De ecologische benadering;

Bronfenbrenner (1977) heeft inzichtelijk gemaakt hoe de beïnvloeding tussen het kind en zijn omgeving verloopt. Omgevingsfactoren hebben een belangrijke invloed op het sociaal-emotioneel functioneren. Als de omgeving verandert, dan verandert ook het individu. Gedurende de ontwikkeling van het kind is er sprake van een aantal omgevingsniveaus. Toegepast op schoolsituatie is het basisidee dat de leerlingen worden beïnvloed door de leerkracht, de klas en de school. Tegelijkertijd wordt de school weer beïnvloed door bijvoorbeeld de buurt waar de school gevestigd is en de gezinnen waaruit de leerlingen komen (Van der Wolf, K. & Van Beukering, T. 2009. PP 25-27).

Bij de ecologische visie staat de afstemming tussen de leerling en leraar centraal en gaat volgens Velderman (2007, p. 19, 20) uit van vier basisconcepten:

1. *Elk kind is een onafscheidelijk deel van een klein sociaal systeem.*
2. *Gedragsproblemen worden niet gezien als een ziekte die gelokaliseerd is in het kind, maar veeleer als een discordantie (evenwichtsverstoring) in het systeem.*
3. *Discordantie kan worden gedefinieerd als een kloof tussen mogelijkheden, Kwaliteiten van het individu en de eisen, verwachtingen van de omgeving. Anders gezegd: een “faillure to match” tussen kind en systeem.*
4. *Het doel van iedere interventie is om het systeem weer te laten werken. En het uiteindelijk te laten werken zonder interventie (Van der Ploeg, 2011, p.67).*

De interactionele benadering;

Een andere groep pedagogen neemt interactie als uitgangspunt. De interactietheorie is een benadering van gedragsproblemen die zowel preventief als curatief gericht is. De interactie tussen kinderen en belangrijke anderen (zoals volwassenen en leeftijdgenoten) speelt een cruciale rol. Vanuit die interactie ontwikkelt een kind zich en komt (probleem)gedrag tot stand.

De sociaal-emotionele ontwikkeling speelt hierbij een belangrijke rol. De (professionele) opvoeder dient juist in dit opzicht het kind te ondersteunen, zodat een positief zelfbeeld ontstaat. Gedragsproblemen ontstaan vanuit deze visie dan ook niet alleen vanuit het kind. Er dient juist gekeken te worden naar de interacties (en de effecten daarvan) tussen het kind en de groep, zijn ouders, de leerkracht, enzovoort. Door dit in kaart te brengen, krijg je aanknopingspunten om tot een betere afstemming tussen het kind en de ander te komen. De interactie van de opvoeder dient afgestemd te worden op het interactieniveau van het kind. Gedragsproblemen kunnen ontstaan als die afstemming er niet is. (Jeninga, 2004).

De systeemtheorie benadert gedrag en gedragsverandering vanuit een transactioneel denken. Volgens deze theorie is er sprake van een voortdurende, wederzijdse beïnvloeding tussen de context, de leraar en de leerlingen.(Pont, 2009). Wie neemt het initiatief, hoe wordt dit ontvangen en wat wordt er mee gedaan.

Het gaat erom dat leerlingen de leerkracht kunnen volgen en dat de kinderen elkaar kunnen volgen. Versterken van het pedagogisch klimaat in de klas waardoor probleemgedrag van kinderen al kan verminderen. Zo wordt er gekeken naar de beschermende en belemmerende factoren van een kind en welke behandelingen het meest geschikt zijn voor dit kind in deze situatie(van Lieshout, 2009, p. 32).

De gedragstheoretische benadering;

De gedragstheoretici of leertheoretici gaan ervan uit dat alle gedrag aangeleerd is en dat leren plaatsvindt via conditioneringsprocessen. Aanvankelijk richtte men zich alleen op meetbaar gedrag (behaviorisme). De nadruk ligt op het huidige gedrag. Gedrag wordt bepaald door de directe gevolgen die het heeft. Verander je de gevolgen dan verandert het gedrag. Door het gericht toepassen van leerprincipes kan (aangeleerd) gedrag weer worden afgeleerd. De gedragstheoretici gaan ervan uit dat leren plaatsvindt via conditioneringsprocessen.

Volgens Thorndike en Skinner(Jeninga, 2004) voer je in tegenstelling tot klassieke conditionering, gedrag uit omdat je het zelf wilt. Doordat er consequenties aan je gedrag zitten, herhaal je dat gedrag of laat je het gedrag achterwege. Binnen de gedragstheoretische benadering zijn er twee systemen: belonen en straffen.

Het belangrijkste nadeel van straffen is volgens Skinner dat het (ongewenste) gedrag slechts wordt onderdrukt, maar niet afgeleerd. Het belangrijkste alternatief voor straffen is het negeren van ongewenst gedrag. Als versterking uitblijft, zal het vertoonde gedrag langzamerhand uitdoven. (Bolhuis, Leren en veranderen hoofdstuk 5)

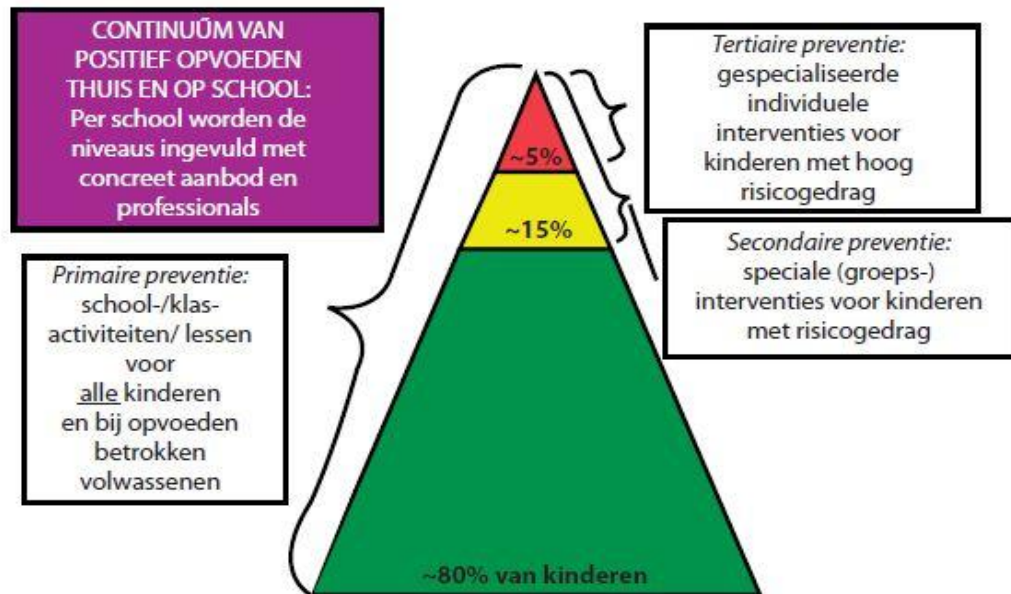
De bovenstaande theorie geeft aan dat het straffen alleen van ongewenst gedrag in de meeste gevallen niet werkt. In het Positive Behavior Support programma wordt gebruik gemaakt van positieve corrigerende consequenties om gedragingen te veranderen.

2.5. School Wide Positive Behavior Support:

Het model is gebaseerd op de principes afkomstig van theorieën van gedrag, sociaal leren en organisatie van gedrag. (Lewis & Sugai, 1999; Lindsley, 1992). Het is een Amerikaans model dat in de Verenigde Staten op zijn minst in 44 staten op meer dan 90.000 scholen wordt ingezet. Het model is gericht op school-, klassen-, en individueel niveau en op samenwerking binnen het gezin. Het is een preventieve benadering, gericht op zowel de cultuur binnen de school als op gedragsondersteuning van de kinderen, middels toepassing van gedragsmatige, organisatiekundige en sociale-interactieprincipes.

SWPBS is gebaseerd op 5 pijlers:

1. SWPBS staat voor een schoolbrede aanpak voor het aanleren van sociale vaardigheden en sociaal gedrag vanuit schoolbreed gedragen kernprincipes (wees veilig, wees respectvol, wees verantwoordelijk) en vanuit deze principes heldere regels voor het daadwerkelijke gedrag binnen de schoolse setting.
2. Preventie staat centraal: zoveel mogelijk voorkomen van probleemgedrag.
3. Positieve insteek: versterken van goed gedrag aan de hand van heldere, eenduidige verwachtingen ten aanzien van gedrag. Bijvoorbeeld geef vier complimenten tegenover een kritiekpunt.
4. Planmatige aanpak op basis van data. Er wordt 2 keer per jaar gegevens verzameld om het plan eventueel bij te sturen.
5. Er is sprake van partnerschap met ouders en samenwerking met de ketenpartners.



Figuur 1. Three-tier model.

Figuur 1 toont de piramide waarin deze drie lagen schematisch worden weergegeven: in de onderste, groene laag ontwikkelt men interventies die zich richten op alle leerlingen van een school, zoals effectieve didactische ondersteuning, sociale vaardigheidstraining, effectief klassenmanagement, het onderwijzen van de verwachtingen van een school op het gebied van gedrag, afspraken over actief toezicht houden en monitoren, positive reïncements voor alle leerlingen, duidelijke regels en daaraan verbonden maatregelen en besluitvorming op basis van verzamelde data.

In de middelste, gele laag van de piramide worden de leerlingen weergegeven die enige mate van risicogedrag vertonen. Interventies die zich specifiek op deze groep kinderen richten zijn oa: intensieve sociale vaardigheidstraining.

De bovenste, rode laag van de piramide geeft de ongeveer 5% van alle kinderen aan die ernstig probleem gedrag vertoont. Voor deze leerlingen worden

individuele interventies op maat ontwikkeld, zoals: intensieve orthodidactische ondersteuning, het uitvoeren van een Functional Behavior Assessment (FBA), individuele handelingsplannen gericht op gedrag, intensieve samenwerking met ouders en oudertraining en samenwerking met ketenpartners.

2.6. The Teaching Pyramid Model:

Daar het in dit onderzoek om jonge risicokinderen gaat is er in de literatuur gezocht naar de interventies uit PBS bij jonge kinderen. In de “Teaching Pyramid Model” (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain, 2003) wordt per laag aangegeven hoe de leerkracht probleemgedrag bij jonge kinderen kan voorkomen of kan reguleren.



Figuur 2: The Teaching Pyramid: A model for promoting children's social emotional development and preventing challenging behavior. Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, (2003).

De eerste twee lagen richten zich vooral op de preventie van probleemgedrag. In de onderste laag gaat het om het opbouwen van een positieve relatie tussen leerkracht en kind en leerkracht met ouders. In de tweede laag worden de klassenroutines en gedragsregels aangeleerd.

De derde laag richt zich vooral op kinderen die meer intensieve instructie nodig hebben op het gebied van sociale vaardigheden en agressietrainingen. De bovenste laag richt zich op leerlingen met een individuele aanpak. Met behulp van een gedragsfunctieanalyse wordt een ondersteuningsplan voor het kind gemaakt (*Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003*).

De volgende strategieën helpen de leerkracht bij de preventie van probleemgedrag bij jonge kinderen:

- a) Werken aan een positieve relatie met kinderen, ouders en collega's.
- b) Goed klassenmanagement, duidelijke klassen routines en een vast dagritme.
- c) Aanleren en inoefenen van de klassenroutines.
- d) Implementeren van activiteiten waarbij de inbreng van de kinderen wordt gestimuleerd.
- e) Lesaanbod op het niveau van alle kinderen.
- f) Bieden en aanmoedigen van positieve feedback.

De volgende strategieën helpen de leerkracht bij het aanleren van vaardigheden op het gebied van de sociaal emotionele ontwikkeling:

- a) Bieden van situaties waarin kinderen vriendschappen kunnen opbouwen.
- b) Leren hoe de kinderen moeten omgaan met verschillende problemen.
- c) Leren van het herkennen van emoties.
- d) Leren omgaan met emoties zoals; boosheid en agressie.

2.7: Het coachen van een leerkracht:

Voor mijn onderzoek is het van belang dat er een goede samenwerking is tussen de leerkracht en de onderzoeker.

Cauffman (2007) beschrijft een aantal samenwerkingsrelaties. Belangrijk is om vast te stellen, vanuit welke samenwerkingsrelatie je van start gaat. Een voorbijganger is een cliënt, die zelf geen noodzaak tot hulp ervaart en geen probleem heeft om aan te werken. De voorbijganger wijst het systeem of de wereld aan als oorzaak van het probleem. Een zoeker geeft wel informatie over het probleem, maar ziet zichzelf niet als deel van het probleem/oplossing. Hij/zij heeft geen inzicht in de eigen mogelijkheden. Een koper heeft een duidelijke vraag, wil veranderen, maar heeft onvoldoende inzicht in zijn/haar eigen mogelijkheden. Een co- expert heeft een duidelijke vraag en mogelijkheden om zijn/haar doel te bereiken en is in staat zelf stappen te ondernemen.

Drie basisregels van Cauffman (2007) om in een goede samenwerkingsrelatie verandering op gang te brengen zijn de volgende:

1. Als iets niet werkt, stop er dan mee, leer hiervan en doe iets anders;
2. Als iets (beter) werkt, doe er dan meer van
3. Als iets (beter) werkt, leer het aan een ander of leer het van een ander.

Deze regels zijn altijd toepasbaar en inzetbaar.

Tijdens de coachingsgesprekken maakt de onderzoeker gebruik van video-opnamen en observaties. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de kijkwijzer van de school video interactie begeleiding(SVIB). Tijdens het begeleiden met de video is het belangrijk dat je naar de kracht van de leerkracht blijft kijken en dit als uitgangspunt neemt voor het begeleidingstraject. Binnen SVIB wordt het begrippenkader van de Video Home Training (VHT) gehanteerd.(Dekker & Biemans, 1994)

Met behulp van het kader kan de onderzoeker kijken naar concreet waarneembaar gedrag. Aangrijpingspunt in de interactieanalyse is het handelen van de leraar. Het handelen van de leraar is te verdelen in de volgende handelingscategorieën:

1. Didactiek: Hoe geeft de leraar les?
2. Klassenmanagement: Hoe organiseert de leerkracht de lessen?
3. Interactie: Hoe gaat de leerkracht met de leerlingen om?

Binnen de interactie-analyse zijn de onderstaande begrippen belangrijk (Heijkant, Van der & Van der Wegen, 2000)

1. Initiatief volgen.
2. Ontvangst bevestiging.
3. Instemmend benoemen.
4. Beurt verdeling.
5. Leiding geven.

De bovenstaande punten zijn verwerkt in een kijkwijzer die de onderzoeker tijdens de analyse van de video-opname wil gebruiken. (Heijkant, Van der & Wegen, Van der, 2000). Het geeft een duidelijk en concreet beeld waar de leerkracht iets aan heeft.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 De onderzoeksvraag nader beschouwd

Centraal in dit onderzoek staat de vraag:

Welke interventies kunnen wij inzetten, zodat we een toename van time-out als pedagogisch middel bij probleemgedrag van jonge risico kinderen in het SBO, kunnen voorkomen?

De deelvragen zijn:

- *Bij welk probleemgedrag wordt de time-out als pedagogisch middel ingezet?*
- *Hoe vaak wordt de time out als pedagogisch middel ingezet?*
- *Laten kinderen positiever gedrag zien, wanneer de leerkracht consequent positief gedrag belooft en minder aandacht schenkt aan negatief gedrag?*
- *Zien wij door het inzetten van de strategieën uit het Good behavior Support programma (Golly & Sprague, 2011) dat het geven van time-out vermindert?*

Het onderzoek vindt plaats in een klas met jonge risicokinderen van een SBO school. Tijdens het onderzoek wordt de leerkracht van deze klas gecoacht in een andere manier van omgaan, benaderen, belonen en stimuleren van gewenst gedrag van leerlingen in haar klas. De leerkracht geeft aan dat zij haar eigen aanpak wil veranderen om het doel te bereiken. Met behulp van een goede klassenorganisatie, het inzetten van vaste klassenroutines, het bekrachtigen van positief gedrag en waar mogelijk is negatief gedrag negeren en het aanleren van vaste gedragsregels wordt er gekeken of het ongewenste gedrag zal verminderen en het gewenste gedrag zal toenemen. Zo wil de onderzoeker antwoord krijgen op de vraag of de strategieën van het Positive Behavior Support programma (Golly & Sprague, 2011) ons hierbij helpen en of het een geschikt programma is voor alle leerkrachten met jonge kinderen op een SBO school. Daarnaast ligt mijn uitdaging in het begeleiden van de leerkracht tijdens dit proces.

3.2: Onderzoek, een verdieping

“Onderzoeken is in wezen niets anders dan een manier om tot kennis te komen. We willen iets weten, we zitten met een vraag. Vervolgens proberen we die vraag op een systematische manier te beantwoorden, langs een methodische weg. We gaan gegevens verzamelen die een antwoord kunnen geven op de vraag.”

(Harinck, 2011, p. 11)

Men spreekt pas van een praktijkvraag als een concrete school of klas een probleem heeft en hoopt dat een onderzoek daar antwoord op kan geven. Als naar gelang de praktijkvraag meer op het macro-, meso- of microniveau ligt komen er verschillende vormen van onderzoek in aanmerking. Het praktijkonderzoek heeft zijn startpunt bij verlegenheidssituaties in de praktijk, bij praktijkvragen. Meestal zijn dit lastige vragen waar de onderzoeker niet een, twee drie antwoord op kan geven. Het zijn vragen waarvan het antwoord uitgezocht moet worden. De vragen dienen echter via waarneembare gegevens beantwoord te kunnen worden (Harinck, 2011).

Dit praktijkonderzoek is een actieonderzoek op meso-niveau: klassenniveau. De leerkracht ervaart handelingsverlegenheid in het omgaan met het sociaal functioneren van haar leerlingen.

Er zijn verschillende definities te geven van een actieonderzoek. Ponte(2006) definieert actieonderzoek als een type onderzoek waar professionals via sociaalwetenschappelijke onderzoekstechnieken en strategieën reflecteren op hun eigen handelen in de context, en hun handelen in die context op een systematische wijze onderzoeken en verbeteren. Actieonderzoek gebeurt meestal in dialoog met collega's en of vakgenoten. (Harinck , 2011)

Actieonderzoek kenmerkt zich doordat de onderzoeker samen met de betrokkenen een nieuwe aanpak ontwikkelt en uitprobeert. De resultaten worden geëvalueerd en er vindt een reflectie plaats. Hieruit wordt er een nieuwe cyclus gestart (Bronnenboek Onderzoeks strategieën, november 2011).

De aanpak van Schuman e.a spreekt mij als onderzoeker het meest aan.(de lange, Schuman & Montessori, p. 113-114):

- Formulering van het praktijkprobleem met de voorlopige onderzoeksvraag.
- De daadwerkelijke uitvoering van het onderzoek waarbij gegevens worden verzameld.
- Het analyseren van de gegevens.
- Het evalueren en waarderen van de uitkomsten gerelateerd aan het probleem, de onderzoeksvraag en de theorie.
- Een actieplan opstellen ter verbetering van de praktijksituatie.
- Het uitvoeren van de verbeteracties.
- Evaluatie van het resultaat.
- Afhankelijk van het resultaat weer starten met een nieuwe cyclus.

Volgens de Lange, Schuman en Montessori is een onderzoek niet alleen een systematische maar ook een creatieve activiteit. Elke onderzoeker begint namelijk vanuit een bepaalde visie met specifieke vragen en doelstellingen. Deze worden gestuurd door bepaalde opvattingen en waarden. Op grond hiervan volgt de strategische keuze die te maken heeft met waarop de onderzoeker vanuit de onderzoeksvraag en de theorie gegevens gaat verzamelen, analyseren en evalueren. Het creatieve aspect heeft te maken met het paradigma waar de onderzoeker zich in begeeft. Er zijn drie belangrijke wetenschappelijke paradigma's namelijk het positivistische, het interpretatieve en het kritisch-emancipatorisch paradigma (de Lange, Schuman & Montessori, 2011).

Een 'paradigma' is een toonaangevend wetenschappelijke model, dat bepalend is voor de problemen, methoden en oplossingen binnen een wetenschap. (Thomas Kuhn 1922-1996)

Een paradigma beschrijft:

1. Wat moet worden geobserveerd en onderzocht.
2. De aard van de vragen die worden geacht te worden gevraagd en gezocht naar antwoorden met betrekking tot dit onderwerp.
3. Hoe deze vragen moeten worden gestructureerd.
4. Hoe de resultaten van het (wetenschappelijk) onderzoek moet worden uitgelegd.

Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek dat binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma plaatsvindt. Het onderscheidt zich van alleen probleemoplossend handelen of evaluerend onderzoek. De wens om iets aan de bestaande situatie te veranderen is de grondmotief om aan het onderzoek te beginnen. Binnen deze vorm van onderzoek speelt kritische reflectie een belangrijke rol. Het gaat om verbetering van dagelijkse praktijk en van het handelen in deze praktijk. Hierbij hoort een kritische reflectieve onderzoekende houding van zowel van de onderzoeker als de leerkracht.

(www.fontysoso)

In dit onderzoek wil de onderzoeker samen met de leerkracht met behulp van een coachingstraject komen tot actiepunten. Iedere bijeenkomst zal er reflectie op het leerkrachtgedrag plaatsvinden. Waar loopt de leerkracht tegenaan, wat zou ze anders willen en wat zijn haar mogelijkheden? Naar aanleiding van de uitgangssituatie komt er een plan, waarbij de doelen en middelen worden beschreven en dit plan wordt systematisch gevolgd. Tot slot worden de resultaten van het onderzoek gereflecteerd op de uitvoering en de geëvalueerde uitkomsten.

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

3.3 Doelen en technieken

Belangrijke doelstellingen van elk onderzoek zijn betrouwbaarheid en validiteit.

“Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid van een ‘meting” (Harinck, 2011, p. 73)

“Met validiteit bedoelen we: heeft het instrument wel datgene te pakken wat we willen weten? Is de uitslag geldig? Klopt het beeld wel?” (Harinck, 2011, p. 74)

Doordat praktijkonderzoekers niet altijd aan het berekenen van de betrouwbaarheid en de validiteit toe komen, ondervangen zij dit door meer dan een instrument in te zetten op hun onderzoeksvraag. Dit heet dan triangulatie. (Harinck, 2011)

Triangulatie betekent letterlijk driehoeksmeting. In de onderzoeksmethodologie wordt er met triangulatie bedoeld dat de onderzoeker met verschillende methoden en of uit verschillende theoretische invalshoeken zijn onderzoeksvraag bestudeerd (de Lange, Schuman & Montessori, 2011). Het is een belangrijk kwaliteitscriterium in het praktijkonderzoek. Om de criteria validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen, wordt er in dit onderzoek gewerkt met verschillende middelen. Omdat het onderzoek alleen maar in een klas met een leerkracht wordt gehouden is de betrouwbaarheid aan de magere kant. Daarom wordt er aan het eind van het onderzoek, in een gesprek met de interne begeleider en de onderwijsassistent die dagelijks in deze klas staat, de verzamelde data bekeken en besproken.

In dit onderzoek heeft de onderzoeker ervoor gekozen om invalshoeken en gegevens te bekijken vanuit meerdere informatiebronnen om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Zal er gebruik worden gemaakt van de gesloten vragenlijst van Zien (leerlingvolgsysteem voor de sociaal emotionele ontwikkeling) om in kaart te brengen hoe de leerkracht voor het onderzoek het pedagogisch klimaat in haar klas ervaart en hoe zij dit na het onderzoek ervaart.

De checklist klassenorganisatie en zelfbeoordelingsonderzoek van de methode PBS (Golly & Bateman, 2009) zal worden gebruikt om te beoordelen wat er tot op heden in de klas wordt gedaan aan handhaving van gewenst gedrag. Door middel van observaties, video-opname en de kijkwijzer van de school video interactie begeleiding (Heijkant, Van der & Wegen, Van der, 2000) wordt er gekeken hoe de interactie is tussen de kinderen onderling en met de leerkracht. Daarnaast wordt er tijdens het onderzoek bijgehouden hoe vaak er gebruik wordt gemaakt van de time-out.

Kwantitatief en /of kwalitatief.

In dit onderzoek zal er zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek worden gedaan. Het kwalitatieve onderzoek wordt gedaan door middel van het invullen van de gesloten vragenlijst van ZIEN, video-opname en halfgestructureerde observaties in de klas. Bij Het kwantitatieve onderzoek turft de leerkracht per week het aantal time-out in en buiten de klas. De verzamelende gegevens brengt de onderzoeker in verband met het praktijkprobleem en hoopt hierdoor een oplossing te vinden (de Lange, Schuman & Montessori, 2011).

3.4 Het onderzoek in de praktijk

Het doel van dit onderzoek is dat de onderzoeker door middel van het coachen van de leerkracht, de leerkracht professioneler gedrag bij zichzelf ervaart en ontwikkelt, waardoor de leerkracht zich handelingsbekwamer zal gaan voelen met als gevolg, dat zij beter kan reflecteren op haar eigen handelen.

Daarnaast wil de onderzoeker dat de leerkracht zich competentier zal gaan voelen in haar interactie met de leerlingen, zodat het pedagogisch klimaat verbetert. De onderzoeker wil door het implementeren van klassenroutines, het zien en complimenteren van gewenst gedrag en door het inoefenen van gedragsregels onderzoeken of het probleemgedrag bij de jonge risico kinderen vermindert en de frequentie van het pedagogisch middel time-out afneemt.

3.5: Het onderzoek in de praktijk, onderverdeeld in tijdspad en ingezette instrumenten.

3.5.1: Het tijdspad

wat	Acties	tijdspad
Voorbereiding op het onderzoek	Gesprek met directeur en leerkracht om het mandaat te krijgen voor het onderzoek.	November 2011
	Opzoeken en lezen van literatuur.	November 2011
	Relevante informatie, artikelen en het boek “Goed gedrag kun je leren” van Golly aan de leerkracht geven	Januari 2012
	Bijwonen masterclass School Wide Positive behavior Support van Tim Lewis.	Februari 2012
	De leerkracht vult de gesloten vragenlijst klassenorganisatie in. Met behulp van deze vragenlijst wordt het klaslokaal opnieuw ingericht. (bijlage)	Februari 2012
	Leerkracht en onderwijsassistent vullen het zelfbeoordelingsonderzoek van PBS in. (bijlage)	Februari 2012
	De ouders krijgen een brief waarin toestemming wordt gevraagd voor video opname in de klas. (bijlage)	Februari 2012
	De vragenlijst van ZIEN wordt door de leerkracht ingevuld.	Februari 2012

Uitvoering van het onderzoek	Video opname in de klas.	Maart 2012
	Observaties van de klassenroutines.	April 2012
	Observeren met behulp van het ABC-schema bij twee leerlingen.	April/mei 2012
	Bijhouden van de time-out per week binnen en buiten klas.	Februari t/m mei
	Coachinggesprekken met de leerkracht	Februari 2012 t/m mei 2012
Afsluiting van het onderzoek	Video-opname in de klas	Mei/Juni 2012
	Vragenlijst van ZIEN wordt ingevuld	Juni 2012
	De leerkracht vult de gesloten vragenlijst klassenorganisatie in. (bijlage)	Juni 2012
	Leerkracht en onderwijsassistent vullen samen het zelfbeoordelingonderzoek van PBS in.(bijlage)	Juni 2012
	Turflijst met time-out wordt verwerkt.	Juni 2012
	Afsluitend gesprek met leerkracht, interne begeleidster en onderwijsassistent.	Juni 2012

Tabel 1: Tijdspad

3.5.2: Ingezette instrumenten:

Aan de hand van de deelvragen zijn de ingezette instrumenten in het onderstaand schema verduidelijkt.

Deelvragen	Ingezette instrumenten	Voor wie
Deelvraag 1: <i>Bij welk probleemgedrag wordt de time-out als pedagogisch middel ingezet?</i>	• Gesprek met leerkracht. • Video-opname • Literatuur	• Voor de leerkracht.
Deelvraag 2: <i>Hoe vaak wordt de time out als pedagogisch middel ingezet?</i>	• Turflijst time-out in en buiten de klas.	• Voor de leerkracht
Deelvraag 3: <i>Laten kinderen positiever gedrag zien, wanneer de leerkracht consequent positief gedrag beloont en minder aandacht schenkt aan negatief gedrag?</i>	• Video opname • Observaties • Inzetten beloningssysteem. • Klassenroutines aanbieden. • Aanleren en inoefenen gedragsregels. • Vragenlijst ZIEN	• Voor de leerkracht. • Voor de leerlingen

• <i>Deelvraag 4: Zien wij door het inzetten van de strategieën uit het Good behavior Support programma (Golly & Sprague, 2011) dat het geven van time-out vermindert?</i>	• Turflijst time-out • Video-opname	• Voor de leerkracht • Voor de leerlingen
--	--	--

Tabel 2: ingezette instrumenten

3.6: Ethische overwegingen

Ethische aspecten in de voorbereidingsfase:

- Vrijwilligheid: De leerkracht doet vrijwillig mee met dit onderzoek en heeft te allen tijde de keus om te stoppen.
- Wederkerigheid: er is een samenwerkingsverband waarin de onderzoeker de leerkracht ondersteunt en waarbij de onderzoeker er voor zorgt dat er iets tegenover de inspanning en tijd van de leerkracht staat. De onderzoeker zorgt ervoor dat materialen die tijdens dit onderzoek nodig zijn op school komen. De onderzoeker zorgt er voor dat de nagesprekken worden gepland op de dagen en tijden die voor de leerkracht het beste uitkomen.

Ethische aspecten tijdens de onderzoeksfase:

- Zorgvuldigheid: Er wordt zorgvuldig omgegaan met alle gegevens, aangaande de school, leerkracht en leerlingen, die gebruikt worden voor het onderzoek.
- Toestemming ouders: De ouders van de leerlingen krijgen van te voren een brief, waarin aangegeven kan worden of de leerlingen aanwezig mogen zijn bij de video-opname in de klas.
- Ordeverstoring: De onderzoeker zorgt ervoor dat ordeverstoring geminimaliseerd wordt door de onderzoeksactiviteiten te plannen op tijden dat het de leerkracht uitkomt.

Ethische aspecten tijdens de afsluitende fase:

- Anonimiteit: De school, de genoemde personen en de uitgewerkte data worden anoniem beschreven.
- Feedback: de onderzoeker bespreekt met de leerkracht de resultaten en vraagt hierbij om feedback. Het eindresultaat wordt eerst door de leerkracht gelezen voordat de onderzoeker het inlevert. (de Lange, Schuman & Montessori, 2011, p. 66-67).

Hoofdstuk 4: Dataverzameling

4.1: Inleiding

Dit onderzoek vond plaats op één SBO school, in één klas met jonge risico kinderen in de leeftijd van vier tot zeven jaar en bij één leerkracht.

De beginsituatie van dit onderzoek is op de volgende manieren vastgesteld:

- Het mandaat is verkregen in november 2011.
- De leerkracht heeft de vragenlijst klassenorganisatie vanuit de methode PBS ingevuld (bijlage 1).
- De leerkracht heeft de zelfbeoordelinglijst vanuit de methode PBS ingevuld.(bijlage 2)
- De leerkracht heeft de vragenlijst van ZIEN ingevuld.
- Er is een brief naar de ouders gestuurd om toestemming te vragen voor de video opname. (bijlage 3)
- Video-opname in de klas.

Tijdens het onderzoeksproces zijn ook data verzameld:

- Turflijst time-out in en buiten de klas.
- Observatie van de leerkracht
- ABC observaties van een tweetal leerlingen.
- Coachinggesprekken met de leerkracht.

Aan het einde van het onderzoeksproces zijn de volgende data verzameld:

- Turflijst time-out in en buiten de klas.
- Vragenlijst ZIEN.
- Video-opname in de klas.
- De leerkracht heeft de checklist klassenorganisatie ingevuld.
- Eind zelfbeoordelinglijst vanuit de methode PBS door de leerkracht en onderwijsassistent.
- Eind gesprek met de leerkracht
- Interview met gymleerkracht, stagiaire en adjunct-directeur.

4.2: De beginsituatie

4.2.1: Checklist klassenorganisatie (bijlage 1)

De leerkracht heeft de checklist klassenorganisatie vanuit de methode PBS samen met de onderzoeker ingevuld. Met behulp van deze checklist en het zelfbeoordelingsonderzoek van PBS hebben de onderzoeker en leerkracht de prioriteiten geïnventariseerd en een stappenplan opgesteld.

1= Is geregeld

2= Wordt aan gewerkt.

3= Niet geregeld

Bureau leerkracht	1	2	3	prioriteit
De tafel staat op een handige plek			X	
Ik gebruik mijn tafel als bureau.			X	
Mijn tafel is geordend.		X		
Kasten voor materialen	1	2	3	prioriteit
Materialen die vaak worden gebruikt zijn goed te bereiken.	X			
De klas is zo ingericht dat leerlingen materialen kunnen pakken en opruimen.	X			
Procedures aan het begin van de lessen	1	2	3	prioriteit
Er is een duidelijke afspraak/routine voor de leerlingen wat ze doen als ze binnenkomen bij de start van de dag.	X			
Ik sta bij de deur om leerlingen te ontvangen.	X			
Er is rust bij de start van de dag.	X			

Algemene procedures in de klas	1	2	3	prioriteit
Afspraken zijn visueel en hangen zichtbaar in de klas.		X		X
Leerlingen weten wat zij moeten doen als zij klaar zijn met hun werkje.			X	X
Er is een duidelijke procedure voor naar het toilet gaan		X		X
Er is een duidelijke procedure voor het weggaan uit het lokaal			X	X
Handige looproutes door de klas worden regelmatig geoefend.			X	X
Zelfstandig werken	1	2	3	prioriteit
Er zijn vaste regels wat betreft zelfstandig werken.		X		
Kinderen weten hoe zij om hulp moeten vragen			X	
De regels worden besproken en geëvalueerd.		X		
De afspraken hangen zichtbaar in de klas.		X		
Overgangen	1	2	3	prioriteit
De klas loopt rustig naar andere plekken in de school			X	
Lesovergangen zijn voorspelbaar voor leerlingen		X		
Er zijn ontspanmomenten ingepland tussen de lessen.			X	
Lesovergangen verlopen rustig.			X	

Procedures aan het einde van de lesperiode	1	2	3	prioriteit
Er is een vast stilte- en aandachtssignaal			X	X
Leerlingen reageren direct op de signalen			X	X
Er is een procedure voor de afsluiting van de schooldag.		X		
Ik loop mee met de kinderen naar het plein om gedag te zeggen.	X			
Procedures bij ongewenst gedrag	1	2	3	prioriteit
Er zijn duidelijke gedragsverwachtingen in mijn klas.		X		X
Er zijn duidelijke consequenties op het overtreden van gedragsverwachtingen.		X		X
Er is een procedure voor time out in de klas			X	X
Er is een procedure voor time out uit de klas.			X	X
Contact opnemen met de ouders	1	2	3	prioriteit
Ik gebruik procedures voor het onderhouden van een positief contact met ouders	X			
Ik gebruik procedures voor oudercontact over problemen van een leerling	X			

Tabel 3: checklist klassenorganisatie startsituatie

4.2.2: Het zelfbeoordelingsonderzoek PBS (bijlage 2).

Om de beginsituatie (de o meting) op school- en klas-niveau goed in kaart te brengen heeft de leerkracht een gesloten vragenlijst ingevuld. Het vakje **prioriteit** geeft aan, dat de leerkracht als doel heeft dit onderdeel te willen gaan aanpakken.

Zelfbeoordelingsonderzoek PBS

1= Is geregeld 2= Wordt aan gewerkt. 3= Niet geregeld	leerkracht			
	1	2	3	Prioriteit
Onderwijs en interventie van gedrag op schoolniveau				
Er zijn 3 tot 5 basisregels t.a.v. goed gedrag geformuleerd.		X		
Er zijn regels t.a.v. goed gedrag geformuleerd voor verschillende situaties, bv. Wat betekent veilig, verantwoordelijk en respectvol gedrag in de klas, op de gang en op het schoolplein?			X	
Er zijn lesplannen ontwikkeld om de regels t.a.v. goed gedrag in alle schoolsituaties te onderwijzen.			X	
In de school, de klas en op de gang zijn gedragsregels zichtbaar.			X	
De leerkracht geeft onderwijs in gewenst gedrag.			X	
De gewenste gedragsregels worden minimaal 10 keer per jaar aangeleerd en herhaalt.			X	
In elke ruimte is het bekend wat het gewenste gedrag op die plaats is.			X	

1= Is geregeld 2= Wordt aan gewerkt. 3= Niet geregeld	leerkracht			
	1	2	3	prioriteit
Herkennen en belonen van goed gedrag				
Er is een systeem van algemene regels geformuleerd voor het herkennen en belonen van gewenst gedrag.		X		
De leerkracht steunt en gebruikt consequent het afgesproken systeem onder alle omstandigheden.		X		
De leerkracht probeert tegenover iedere berisping/negatieve correctie vier positieve interacties te stellen.			X	X

1= Is geregeld 2= Wordt aan gewerkt. 3= Niet geregeld	leerkracht			
	1	2	3	prioriteit
Omgaan met probleemgedrag				
Probleemgedrag is duidelijk gedefinieerd en aan alle leerlingen uitgelegd.			X	X
De consequenties van probleemgedrag zijn duidelijk gedefinieerd en aan de leerlingen verteld.			X	
De leerkracht corrigeert de leerling met probleemgedrag consequent.		X		
De leerkracht gebruikt steeds dezelfde consequentie voor hetzelfde probleemgedrag.		X		

1= Is geregeld 2= Wordt aan gewerkt. 3= Niet geregeld	leerkracht			
Het handhaven van gedragsregels in de klas	1	2	3	prioriteit
De leerkracht gebruikt bepaalde systemen om de gedragsregels in de klas te handhaven.		X		
Leerplan en onderwijs sluiten aan bij de capaciteiten van de leerlingen.		X		
Overgangen naar andere vakken in de klas, naar andere activiteiten en naar andere ruimtes binnen de school zijn gepland en aan de leerlingen bekend gemaakt en verlopen ordelijk.		X		

1= Is geregeld 2= Wordt aan gewerkt. 3= Niet geregeld	leerkracht			
Ondersteuning individuele leerlingen	1	2	3	prioriteit
De leerkracht kan makkelijk en snel assistentie krijgen voor de leerling met probleemgedrag in de groep.		X		
Gedragsbeoordelingen worden gebruikt om vast te stellen in hoeverre een leerling probleemgedrag vertoont.			X	X
Het zorgteam van de school reageert zo snel mogelijk op een hulpvraag van een leerkracht over een leerling met probleemgedrag.		X		
De leerkracht is getraind in en het gebruik maken van effectieve methoden om te voorkomen dat probleemgedrag uit de hand loopt.			X	X
De leerkracht is getraind in het maken van gedragsfunctieanalyses, pedagogische handelingsplannen en het toepassen van de juiste interventies bij leerlingen.	X			

Tabel 4: zelfbeoordelingsonderzoek PBS startsituatie

4.2.3: Het stappenplan

Tijdens het eerste gesprek(d.d. **9 februari 2012**) zijn de prioriteiten, die de leerkracht heeft aangegeven op de checklist en beoordelingslijst van PBS, geïnventariseerd:

1. De leerkracht geeft aan dat zij haar klas anders wil inrichten zodat zij meer zicht heeft op de hoeken in de klas.
2. De leerkracht wil de klassenroutines visualiseren zodat de kinderen kunnen zien wat er van hen wordt verwacht.
3. De leerkracht wil gaan werken met een duidelijk signaal waar de kinderen op reageren.
4. De leerkracht wil dat er een vast procedure komt in haar klas bij ongewenst gedrag, dit wordt nu per situatie bekeken.
5. De leerkracht wil positief gedrag bekrachtigen met behulp van een beloningssysteem voor alle kinderen.

Plan van aanpak:

- Onderzoeker komt in de klas een video-opname maken.
- Leerkracht en onderzoeker gaan op woensdag 22 februari 2012 de klas anders inrichten.
- De onderwijsassistent zoekt de picto's van de klassenroutines en zorgt dat deze gelamineerd zijn.
- In de wereld winkel wordt er een schudkokertje/ eitje gekocht wat de leerkracht gaat gebruiken als signaal.
- Er wordt een time-out plekje gemaakt in de klas.
- Onderzoeker en leerkracht denken beide na over een beloningssysteem voor alle kinderen. Het beloningssysteem waar nu mee wordt gewerkt bevalt niet.

4.2.4: Video-opname

Kijkwijzer 1: d.d. 14 februari 2012

Aan het begin en aan het eind van het onderzoek heeft de onderzoeker video-opname in de klas gemaakt. Tijdens de video-opname is er gebruik gemaakt van een kijkwijzer. Na de opname is er samen met de leerkracht gekeken naar de interactie tussen haar en de kinderen.

Leerdoel:

Hoe is de interactie tussen leerkracht en leerlingen.
Volgt de leerkracht de kinderen?(Responsiviteit en sensitiviteit.)

Situatie:

Ochtend kring

interactie	+ Lk heeft oogcontact met de kinderen. Lk gebruikt haar stem en mimiek Lk blijft rustig. Lk geeft non-verbaal een compliment aan de kinderen die goed zitten. - Lk volgt nog niet consequent de kinderen. Lk geeft nog niet consequent complimentjes. Lk geeft niet duidelijk leiding. Lk maakt nog geen gebruik van grote signalen. Lk moet veel corrigeren. Kinderen reageren negatief op elkaar, lachen elkaar uit, schelden elkaar uit en doen elkaar na.
instructie	+ Lk is duidelijk. Lk gebruikt eenvoudige taal - Lk past nog niet het tempo aan. Lk stemt instructie niveau nog niet op alle kinderen af.

klassenmanagement	+ Dagritme kaarten hangen in de klas. Lk benoemt de regel; goed zitten en je handen en voeten bij jezelf houden. - Klassenroutines zijn nog niet gevisualiseerd. Lk bespreekt nog niet consequent de afspraken. Lk maakt nog niet gebruik van een groot signaal.
--------------------------	--

Doel(en) voor ontwikkeling:

Leerkracht gaat de afspraken van de kring visualiseren en aanleren.

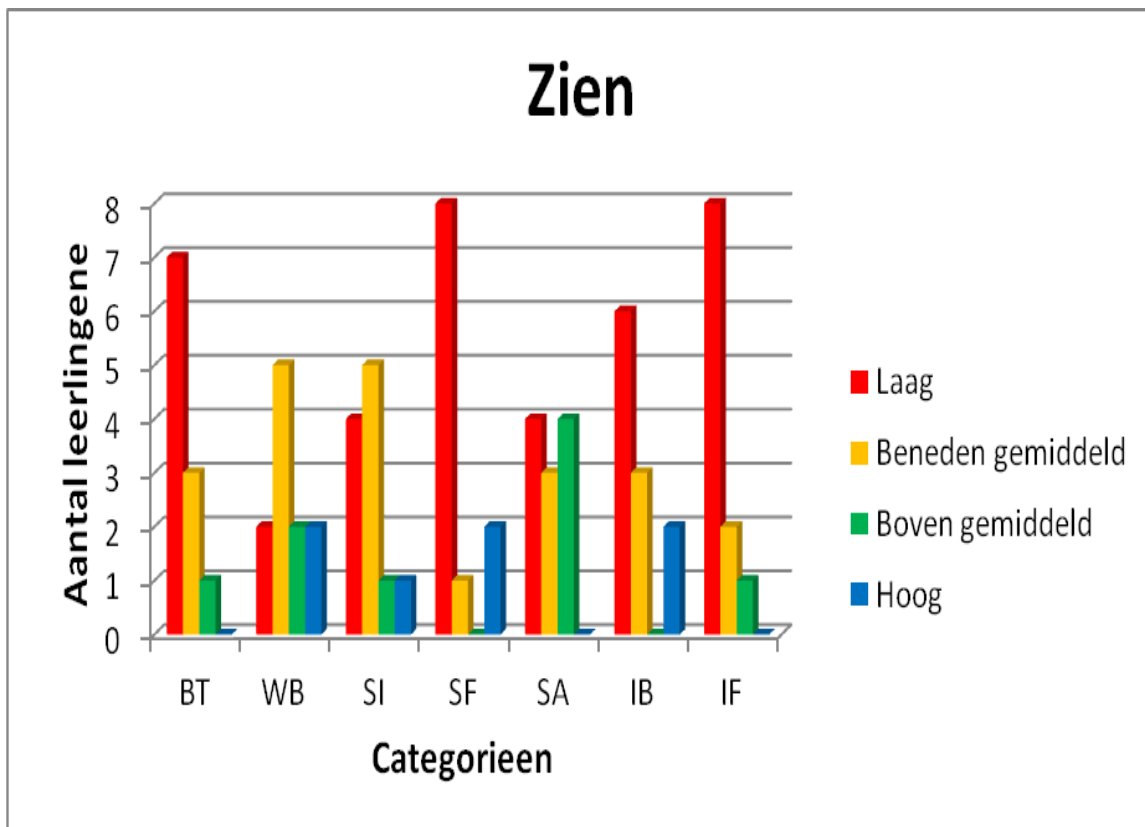
Lk gaat een belletje gebruiken als groot signaal om de aandacht van alle kinderen te krijgen.

Tabel 5: Kijkwijzer 1.

4.2.5: Zien

Om het pedagogisch klimaat van de klas in kaart te brengen wordt de vragenlijst van ZIEN door de leerkracht ingevuld. ZIEN is een pedagogisch leerlingvolgsysteem van Parnassys en brengt de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart. ZIEN hanteert twee graadmeters, **BT** betrokkenheid en **WB** welbevinden, die een signaalfunctie hebben. De vijf vaardigheidscategorieën: **SI** sociaal- initiatief, **SF** sociale- flexibiliteit, **SA** sociale-autonomie, **IB** impulsbeheersing en **IL** inlevingsvermogen geven informatie over de ontwikkelbehoefte van de leerlingen op sociaal-emotioneel gebied.

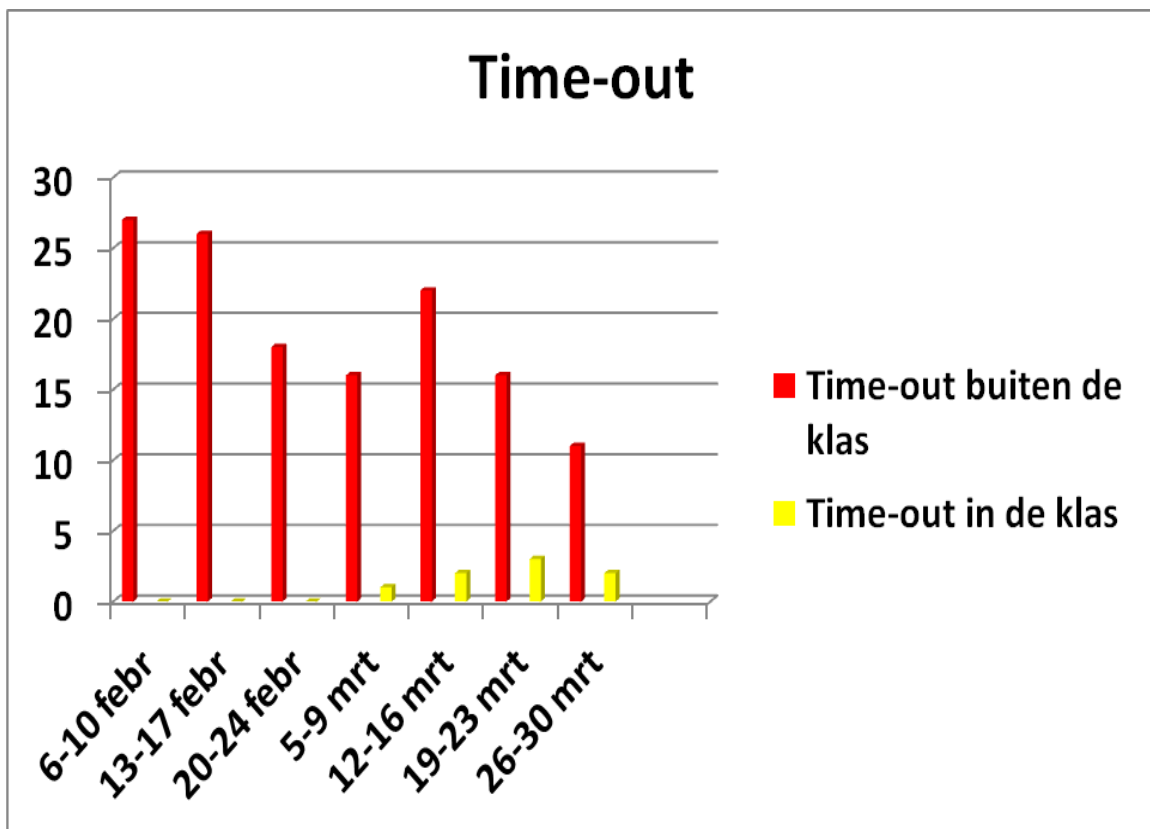
In de onderstaande grafiek wordt aangegeven hoe de kinderen op de verschillende categorieën scoren. Het gaat om 11 leerlingen in totaal.



Figuur 3: Zien, de beginsituatie.

4.2.6: Turflijs Time-out

Omdat de onderzoeker in haar onderzoek wil meten of de frequentie van de time-out omlaag gaat wordt er per week bijgehouden hoe vaak de leerkracht een kind een time-out in de klas of een time-out buiten de klas moet geven. Zoals in de onderstaande tabel te zien is werd in februari geen time-out in de klas gegeven. Dit kwam mede doordat er nog geen time-out plekje in de klas was en de procedures van de time-out niet duidelijk waren. In maart nam de time-out buiten de klas af en werd er soms een time-out in de klas gegeven.



Figuur 4: Turflijs Time-out februari-maart 2012

4.3 Tijdens het onderzoek

De onderzoeker en leerkracht hadden een keer in de twee weken een coachingsgesprek. Tijdens deze gesprekken werden de actiepunten, ten aanzien van de klassenroutines en het bekrachtigen van gewenst gedrag, besproken en geëvalueerd. Daarnaast vonden er meerdere observaties in de klas plaats. Deze werden met behulp van een kijkwijzer besproken.

4.3.1: Coachingsgesprek d.d. 24 februari 2012

Ten aanzien van **klassenroutines** is gesproken over:

- Leerkracht maakt nog geen gebruik van een groot signaal. De onderzoeker stelt voor om een belletje te gebruiken omdat dit aanwezig is op school. Leerkracht vindt dit een goed idee.

Ten aanzien van **bekrachtigen van gewenst gedrag** is gesproken over:

- De leerkracht geeft soms complimentjes. Zij probeert hier meer van te doen.
- Leerkracht is nog niet tevreden over het beloningssysteem, samen met onderzoeker praten zij verder over een systeem dat werkbaar is bij jonge kinderen. Er is nog niets afgesproken maar zowel leerkracht als onderzoeker inventariseert mogelijkheden, dit wordt volgende keer besproken.

4.3.2: Observatie

Kijkwijzer 2: d.d. 09 maart 2012

Leerdoel:

Complimenten geven aan de kinderen die goed meedoen in de kring.

Situatie:

Ochtend kring

interactie	+ Lk heeft oogcontact met de kinderen. Lk gebruikt haar stem en mimiek Lk blijft rustig. - Lk volgt nog niet consequent de kinderen. Lk geeft niet duidelijk leiding. Lk maakt nog geen gebruik van grote signalen.
instructie	+ Lk is duidelijk. Lk gebruikt eenvoudige taal - Lk past nog niet het tempo aan. Lk stemt instructie niveau nog niet op alle kinderen af.
klassenmanagement	+ Dagritme kaarten hangen in de klas. - Klassenroutines zijn nog niet gevisualiseerd. Lk bespreekt nog niet consequent de afspraken. Lk maakt nog niet gebruik van een groot signaal.

Doel(en) voor ontwikkeling:

Leerkracht gaat de afspraken van de kring visualiseren en aanleren.

Lk gaat een belletje gebruiken als groot signaal om de aandacht van alle kinderen te krijgen.

Tabel 6: kijkwijzer 2

4.3.3: Coachingsgesprek d.d. 16 maart 2012

Ten aanzien van **klassenroutines** is gesproken over:

- De leerkracht gaat de afspraken en picto's van de kring aanbieden en inoefenen. De onderzoeker komt tijdens deze les observeren.
- Lk gaat een belletje gebruiken als groot signaal om de aandacht van alle kinderen te krijgen

Ten aanzien van **bekrachtigen van gewenst gedrag** is gesproken over:

- De leerkracht geeft complimenten aan de kinderen die goed meedoen.
- Leerkracht en onderzoeker bespreken het beloningssysteem. Er is afgesproken dat leerkracht sterren aan kinderen gaat uitdelen die gewenst gedrag vertonen. Onderzoeker gaat sterren maken.

4.3.4: Observatie.

Kijkwijzer 3: d.d. 26 maart 2012

Leerdoel:

Aanleren kringafspraken aan de hand van een rollenspel.

Daarna worden de pictogrammen aangeboden.

Situatie:

Ochtend kring

interactie	+ Lk heeft oogcontact met alle kinderen. Lk gebruikt haar stem en mimiek Lk betreft zoveel mogelijk alle kinderen in het spel. - Lk geeft niet duidelijk leiding. Lk maakt nog geen gebruik van grote signalen.
-------------------	--

instructie	+ Lk speelt een eenvoudig rollenspel waarbij zij leerlingen betreft. Lk gebruikt eenvoudige taal. Lk maakt gebruik van duidelijke picto's. - Lk heeft nog niet in de gaten welke kinderen al goed zitten maar let vooral op de kinderen die niet goed zitten.
klassenmanagement	+ Picto's krijgen een vaste plek in de klas waar ze goed zichtbaar zijn voor alle kinderen. - Lk maakt nog niet gebruik van een groot signaal.

Doel(en) voor ontwikkeling:

Leerkracht gaat de afspraken van het werken aanleren en visualiseren.

Lk gaat een belletje gebruiken als signaal om de aandacht van alle kinderen te krijgen.

Tabel 7: kijkwijzer 3

4.3.5: Coachingsgesprek d.d. 30 maart 2012

Ten aanzien van **klassenroutines** is gesproken over:

- De leerkracht heeft de afspraken en picto's van de kring aangeboden en ingeoeft. Zij bespreekt elke keer wanneer zij in de kring zit de afspraken en beloont de kinderen die zich hier aan houden.
- Lk gaat het belletje vaker gebruiken als groot signaal om de aandacht van alle kinderen te krijgen.

Ten aanzien van **bekrachtigen van gewenst gedrag** is gesproken over:

- De leerkracht geeft complimentjes, zowel verbaal en non-verbaal.
- Naar aanleiding van een studiedag van de Bascule waar leerkracht en onderzoeker naar toe zijn geweest is er gekozen voor een beloningssysteem, waar de leerkracht zich prettig bij voelt. De kinderen krijgen een gouden muntje bij gewenst gedrag. De muntjes gaan in hun eigen schatkistje en aan het eind van de dag wordt het kistje gewogen. Gaat de weegschaal naar beneden dan verdienen zij een klein cadeautje.
- Onderzoeker brengt sigarenkistjes naar school die de leerlingen mogen versieren.
- Leerkracht bestelt gouden munten.
- Onderzoeker en leerkracht verzamelen en kopen kleine cadeautjes voor de kinderen en doen dit in een grabbelton.

4.3.6: Observatie**Kijkwijzer 4: d.d. 4 april 2012****Leerdoel:**

Aanleren routines tijdens het werken.

De afspraken worden gevisualiseerd en aangeleerd en ingeoefend.

Situatie: Speel/werken.

interactie	+ Lk heeft oogcontact met de kinderen. Lk stuurt non-verbaal kinderen. Lk spreekt op vriendelijke toon. - Lk geeft aandacht aan de kinderen die verbaal reageren op haar spel. Lk heeft nog niet voldoende oog voor de kinderen die luisteren.
instructie	+ Lk is duidelijk. Lk gebruikt eenvoudige taal. Lk speelt rollenspel en betreft kinderen hierbij. - Lk heeft niet in de gaten dat niet alle kinderen haar kunnen zien.
klassenmanagement	+ Picto's krijgen een plek bij het kiesbord zodat alle kinderen die kunnen zien. Picto's zijn duidelijk - Lk maakt nog niet consequent gebruik van het belletje.

Doel(en) voor ontwikkeling:

Leerkracht gaat het beloningssysteem koppelen aan de klassenroutines van de kring en het speel/werken.

Tabel 8 kijkwijzer 4

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

4.3.7: Coachingsgesprek d.d. 20 april 2012

Ten aanzien van **klassenroutines** is gesproken over:

- Leerkracht heeft de afspraken van het werken aangeboden en gevisualiseerd.
- Er is een time-out plekje in de klas gemaakt. Er wordt nog niet gewerkt met een vaste procedure.
- Leerkracht gebruikt het belletje als signaal om de aandacht van alle kinderen te krijgen.
- Twee leerlingen hebben nog moeite om zich aan de afspraken te houden. De onderzoeker gaat met behulp van het ABC schema observeren in de klas.

Ten aanzien van **bekrachtigen van gewenst gedrag** is gesproken over:

- De leerkracht deelt muntjes uit aan de kinderen die gewenst gedrag vertonen. Ook de onderwijsassistent en stagiaire hebben een eigen zakje en delen muntjes uit aan de kinderen.
- Twee leerlingen hebben moeite met dat het schatkistje op een kast staat waar alle kinderen bij kunnen. Zij zijn bang dat andere kinderen hun muntjes pakken.
- Er wordt afgesproken dat de kistjes van deze twee leerlingen op het bureau van de leerkracht komen te staan.
- Kinderen reageren enthousiast op het beloningssysteem.

4.3.8: Observaties van een tweetal leerlingen (bijlage 4 en 5)

Voor twee leerlingen is er gekozen om met behulp van het ABC schema (Bateman & Golly, 2008) een gedragsfunctieanalyse te maken. In de onderstaande tabellen zijn de observaties samengevat.

Leerling R

Antecedent (wat is de aanleiding voor het gedrag)	Probleemgedrag (wat doet de leerling dat ongepast is?)	Gevolgen (wat gebeurt er direct na het incident/)
Kinderen zitten in de kring.	R staat regelmatig op, slaat en schopt andere kinderen in de kring.	Juf telt tot 3 en zet R op zijn stoel en R schopt juf.

Tabel 9: observatie leerling R

Leerling E

Antecedent (wat is de aanleiding voor het gedrag)	Probleemgedrag (wat doet de leerling dat ongepast is?)	Gevolgen (wat gebeurt er direct na het incident?)
E speelt samen met twee kinderen in de bouwhoek.	E slaat de kinderen, pakt hun speelgoed af en maakt hun bouwwerk stuk.	Leerkracht helpt E om zijn bouwwerk op de kast te zetten

Tabel 10: observatie leerling E

4.3.9: Coachingsgesprek d.d. 11 mei 2012

Naar aanleiding van de **ABC observaties** van het tweetal leerlingen ging de leerkracht het volgende doen:

Leerling R

- Voorbespreken van de regels, wat wordt er van R verwacht.
- Leerkracht geeft consequent en direct feedback op het gewenste gedrag.
- Overgangen in activiteiten aankondigen en structureren door aan te geven wat er komen gaat en wat dat voor R betekent.
- Leerkracht zorgt voor genoeg ruimte voor bewegingsonrust van R.
- Leerkracht negeert zoveel mogelijk ongewenst gedrag.
- Leerkracht stuurt R non-verbaal.
- Leerkracht gaat op huisbezoek bij R.

Leerling E:

- Leerkracht gaat het samenspelen begeleiden.
- Leerkracht bespreekt de regels voor.
- Leerkracht evalueert met E hoe het samenspelen is gegaan.
- Leerkracht geeft consequent feedback op het gewenste gedrag.
- Leerkracht meldt E aan voor speltherapie.
- Leerkracht gaat bij E op huisbezoek.

4.3.10: Coachinggsprek d.d. 25 mei 2012

Ten aanzien van **klassenroutines** is gesproken over:

- Leerkracht geeft aan dat de kinderen zich goed aan de afspraken van de kring houden.
- De afspraken van het werken lopen nog niet naar tevredenheid. Er zijn nog een aantal, dat tijdens het speel/werken van hun plekje gaan en spel van de andere kinderen verstoren.
- Er is afgesproken dat de leerkracht het beloningssysteem extra inzet tijdens het werken.
- Leerkracht geeft aan dat het belletje goed werkt.

Ten aanzien van **bekrachtigen van gewenst gedrag** is gesproken over:

- De leerkracht geeft consequent muntjes aan de kinderen.
- De leerkracht en onderzoeker bespreken de procedure van de time-out.

4.4: De afsluiting

4.4.1: De checklist klassenorganisatie (bijlage: 2)

De leerkracht heeft aan het eind van het onderzoek de checklist opnieuw ingevuld. De leerkracht heeft aan de volgende punten gewerkt. Zo is het klaslokaal anders ingericht zodat de leerkracht goed overzicht heeft op de klas. Daarnaast is er tijdens het onderzoek gewerkt aan de klassenroutines. De leerkracht geeft aan dat de procedures aan het einde van de lessen haar aandacht hebben en dat zij hier de komende tijd nog mee verder gaat. De procedures bij ongewenst gedrag zijn duidelijk en bekend bij alle mensen die met deze klas werken.

4.4.2: Het zelfbeoordelingsonderzoek PBS (bijlage 4).

Aan het eind van het onderzoek heeft de leerkracht de gesloten vragenlijst nogmaals ingevuld. Het kopje op schoolniveau heb ik weggelaten omdat het onderzoek alleen in een klas heeft afgespeeld. De procedures rondom probleemgedrag zijn in kaart gebracht en er wordt met behulp van een beloningssysteem gewerkt aan het herkennen van goed gedrag.

Herkennen en belonen van goed gedrag (3 stellingen)	ja	Wordt aan gewerkt	Nee	prioriteit
leerkracht	3			

Omgaan met probleemgedrag (4 stellingen)	ja	Wordt aan gewerkt	Nee	prioriteit
leerkracht	4			

Het handhaven van gedragsregels in de klas(3 stellingen)	ja	Wordt aan gewerkt	Nee	prioriteit
leerkracht	2	1		

Ondersteuning individuele leerlingen (5 stellingen)	ja	Wordt aan gewerkt	Nee	prioriteit
leerkracht	1	4		

Tabel 11 : zelfbeoordelingsonderzoek PBS eindsituatie

4.4.3: Video-opname**Kijkwijzer 5: d.d. 25 mei 2012****Leerdoel:**

Lk geeft complimenten aan de kinderen die goed meedoen.

Lk probeert ongewenst gedrag voor te zijn.

Lk volgt stappenplan bij ongewenst gedrag.

Situatie: Ochtend kring

interactie	+ Lk heeft oogcontact met de kinderen. Lk geeft non-verbaal complimenten. Lk bespreekt de afspraken. - Lk volgt nog niet alle kinderen.
instructie	+ Lk is duidelijk. Lk gebruikt eenvoudige taal - Lk stemt instructie niveau nog niet op alle kinderen af.
klassenmanagement	+ Dagritme kaarten hangen in de klas. Klassenroutines hangen zichtbaar in de klas. Kringafspraken worden voor besproken en geëvalueerd. Kinderen kunnen de afspraken opnoemen. - Lk bespreekt nog niet consequent de lesovergangen voor.

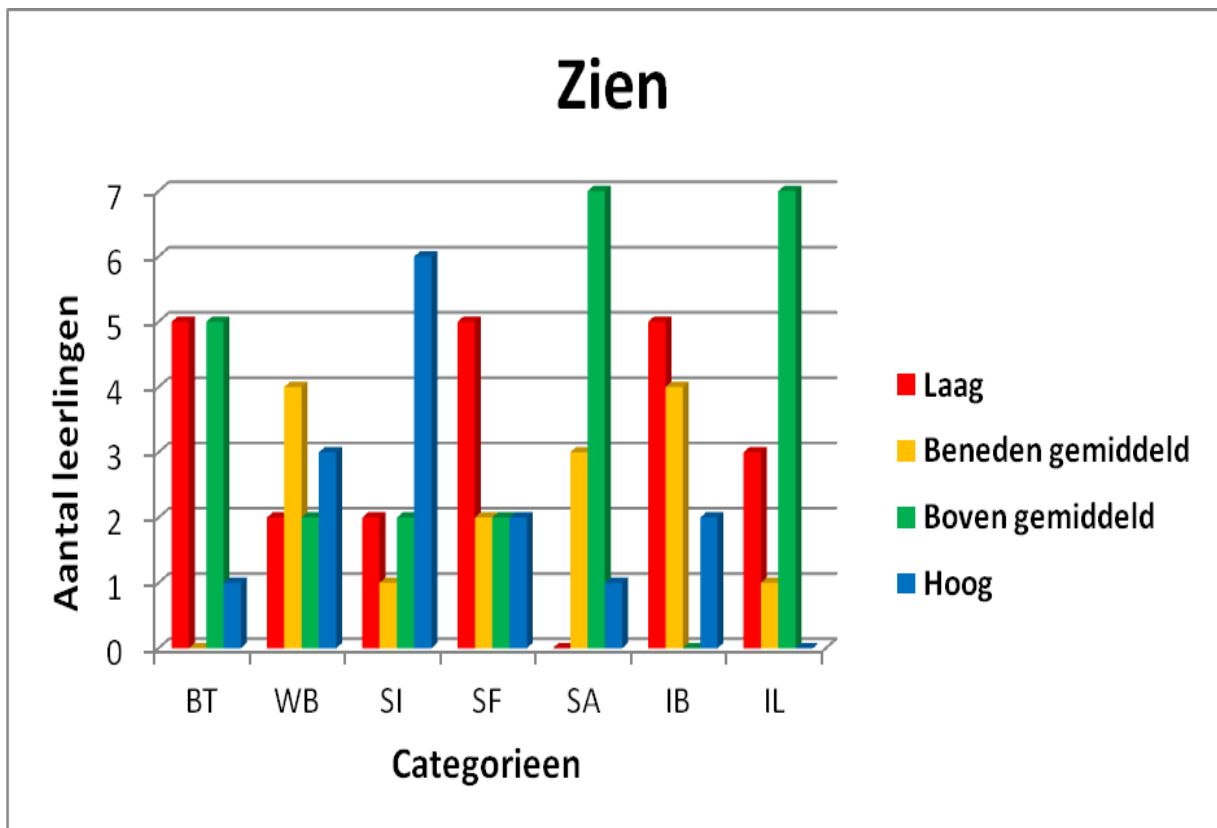
Doel(en) voor ontwikkeling:

Leerkracht gaat de lesovergangen meer structureren.

Tabel 12: kijkwijzer 5.

4.4.4: ZIEN

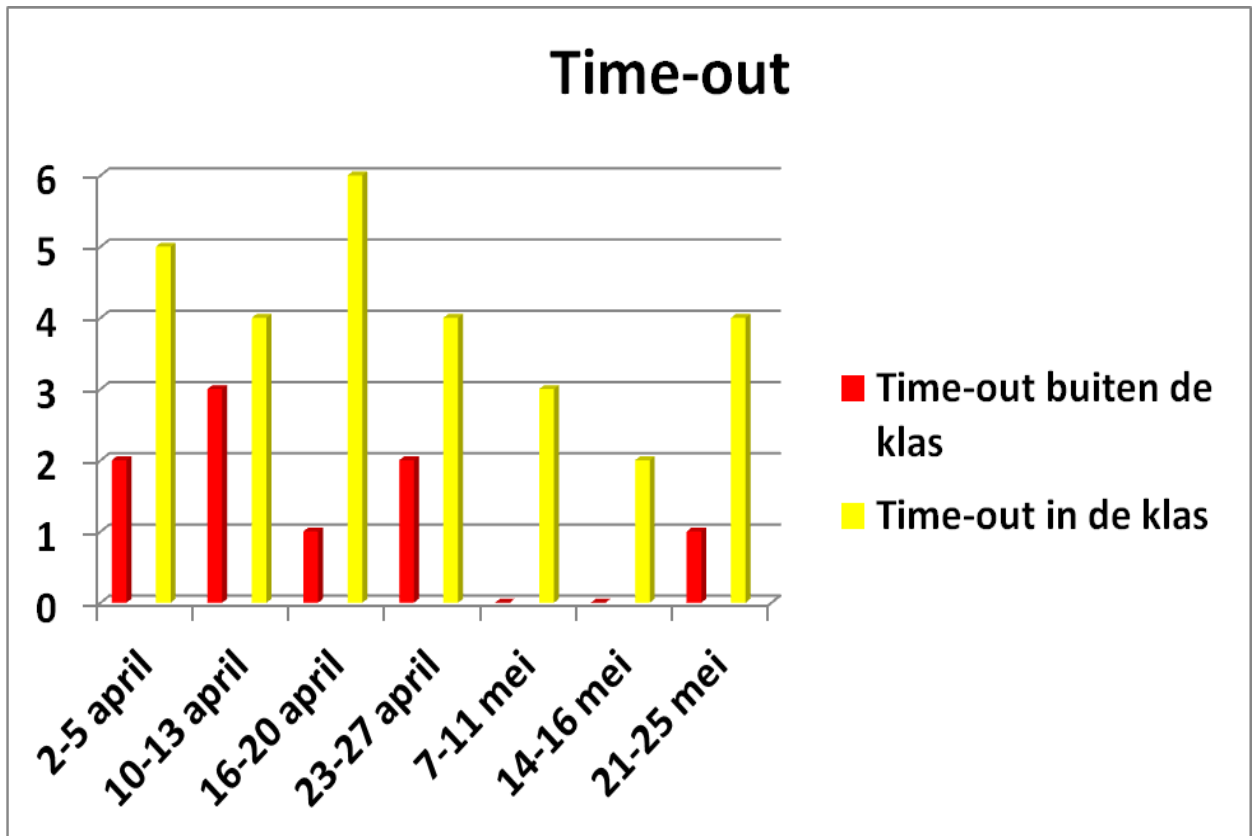
De leerkracht heeft aan het einde van het onderzoek de vragenlijst van ZIEN opnieuw ingevuld. Dit geeft weer hoe de leerkracht het pedagogisch klimaat op dat moment in haar klas ervaart. De leerkracht vindt dat de kinderen vooral op de vaardigheids categorieën: **SI** sociaal- initiatief, **SA** sociale-autonomie, en **IL** inlevingsvermogen vooruit zijn gegaan.



Figuur 5: ZIEN, de eindsituatie

4.4.5: Turflijsj Time-out

Tijdens het hele onderzoek heeft de leerkracht per week geturfd hoeveel kinderen naar de time-out in de klas of op de time-out buiten de klas moeten. Het valt op dat de time-out buiten de klas afneemt en de time-out in de klas toeneemt. In het volgende hoofdstuk ga ik hier verder op in.



Figuur 6: Turflijsj Time-out april-mei 2012

4.4.6: Gesprek met interne begeleider en onderwijsassistent.

In het gesprek gaf de interne begeleider aan dat zij merkt dat de aanpak van de leerkracht effect heeft op de kinderen in de klas. Er is meer rust in de klas en op de gang gekomen. Het komt bijna niet meer voor dat de leerkracht met een gillend kind over de gang sleurt omdat deze naar de time-out moet in een andere klas. Voorheen werd er bijna dagelijks een kind bij de interne begeleider gebracht omdat het kind niet naar de time-out wilde. De interne begeleider benadrukt het belang van uniformiteit en continuïteit in het handhaven van afspraken, klassenroutines en gedragsregels zoals:

- Vaste procedures die bij alle kinderen en leerkrachten bekend zijn.
- Vaste plaatsen van de symbolen.
- Afspraken voorbespreken en evalueren.
- Afspraken en routines unit breed inzetten en vastleggen.
- Consequent leerkrachtgedrag.

De onderwijsassistent geeft aan dat het in de klas een stuk rustiger is geworden en dat kinderen beter in staat zijn om voor een korte tijd in de kring te blijven zitten. Daarnaast gaat het samenspelen iets beter maar hier moet nog wel veel begeleid worden. De onderwijsassistent geeft aan dat het belangrijk is dat de leerkracht en zichzelf consequent handelen al kost dit soms wel erg veel energie. Hij geeft aan dat er minimaal twee mensen in de groep moeten staan wil je in staat zijn om en actief toezicht te houden en het speel/werken goed te begeleiden. Hij vindt wel het prettig dat de afspraken helder zijn waardoor hij weet wat er van hem verwacht wordt. Volgens de onderwijsassistent wordt er veel minder gebruik gemaakt van de time-out buiten de klas. De time-out in de klas loopt via een vaste procedure die ook voor de kinderen duidelijk is. De onderwijsassistent benadrukt het belang van een school brede aanpak en continuïteit.

4.4.7: Eindgesprek met de leerkracht.

Aan de hand van een zestal vragen hebben de leerkracht en onderzoeker het coachingstraject geëvalueerd.

1. Wat heb je aan mijn ondersteuning gehad?

Ik liep in december tegen een heleboel dingen aan. Vijf kinderen in de klas lieten dagelijks grensoverschrijdend en agressief gedrag zien. Het gedrag in de klas werd heel heftig en ik had geen idee hoe ik dit weer terug moest draaien. Jij hebt mij geholpen de basisregels op een positieve manier aan de kinderen aan te leren en samen met mij een beloningssysteem te ontwikkelen die in mijn klas heel goed werkt. De sfeer in de klas is nu veel rustiger en prettiger.

2. Wat heeft je het meest geholpen?

Ik was heel blij dat jij je onderzoek bij mij in de klas deed. Ik liep zelf helemaal vast en wist echt niet meer hoe ik verder moest. De directie en intern begeleider bij ons op school hebben het te druk en ik moest het zelf doen. Jij kwam mij helpen. We hebben eerst op een rijtje gezet waar ik tegen aan liep. We hebben het gedrag van de kinderen bekeken met behulp van film en observaties. Om het gedrag te begrijpen maar ook om de juiste interventies te vinden zodat we de conflicten voor konden zijn. Hier heb ik veel aan gehad. Jij liet mij ook weer naar mijn sterke kanten kijken, dit was weer heel fijn want op dat moment had ik het gevoel dat ik het niet meer kon. Ook hebben we goed naar mijn klassenopstelling gekeken en samen hebben we een andere opstelling gemaakt zodat de klas er rustiger uit ziet. We zagen ook aan de reactie van de kinderen dat deze opstelling beter was. De kinderen kwamen veel rustiger binnen.

Daarna hebben we de regels in de klas samen vastgesteld en samen het beloningssysteem gemaakt. Dit was heel lastig want we kwamen er maar niet uit. Het was zo moeilijk om het beloningssysteem geschikt te maken voor de kinderen uit mijn klas. Maar na veel gesprekken hebben we dan toch voor het muntjes systeem gekozen.

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

3. Voelde je je voldoende gesteund door mij?

Ik voelde mij heel erg gesteund door jou. Je was betrokken bij mijn klas en deed er ook alles aan om samen met mij de klas weer onder controle te krijgen. Je had het heel druk maar je maakte tijd als ik ergens tegen aan liep en ook voor de gesprekken maakte je tijd vrij. Wat ik heel fijn vond is dat je mij bleef motiveren om positief te blijven tegen de kinderen maar ook over mijn eigen handelen. Door jou kreeg ik weer het gevoel dat ik toch goed bezig was en het toch wel kan.

4. Kwam je met behulp van de gesprekken weer een stapje verder?

Na elk gesprek kwam ik weer een stukje verder. Soms waren het kleine stappen, dit was vooral in het begin toen we het gedrag aan het analyseren waren en het beloningssysteem aan het ontwikkelen waren. Maar later toen het beloningssysteem ontwikkeld was en ik de regels met de kinderen aan het inoefenen was maakte ik grote stappen in mijn klas en werd de sfeer in mijn klas veel aangenamer. Ik heb niet één gesprek met je gehad waar ik niks aan heb gehad.

5. Heb je handvatten om dit in een andere groep toe te passen?

Dat heb ik zeker. Door de gesprekken met jou over PBS en het toepassen van PBS in de klas merk ik dat de sfeer in de klas nu prettig is. De kinderen moeten ook echt gedrag aanleren. Zij hebben oefentijd nodig maar ook veel positieve feedback. We hebben het er al over gehad dat je hier in het begin van het jaar mee moet beginnen en dit ga ik volgend jaar ook gelijk doen. De kinderen reageren hier heel positief op en voor mij is het prettiger lesgeven aan de groep. In januari zag ik het echt even niet meer zitten met deze groep. Nu vind ik het verschrikkelijk dat het jaar bijna om is en ik alweer afscheid moet nemen van de meeste kinderen waar ik toch in zo'n korte tijd heel veel mee heb bereikt! Volgend jaar ga ik de routines op een rijtje zetten en uitzoeken en aanleren.

6. Tips voor mij?

Ik vind echt dat jij mij heel goed begeleid hebt. We hebben veel tijd in mijn klas gestoken maar het resultaat is er dan ook echt. Waar we het al over gehad hebben is dat het jammer is dat dit niet in het begin van het jaar gebeurd is.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

5.1. Inleiding

Kijkend naar de antwoorden die zijn verkregen middels het onderzoek, wordt in dit hoofdstuk, met behulp van de data-analyse behorende bij de deelvragen en de gelezen literatuur bekeken of de onderzoeksvraag beantwoord kan worden. De onderzoeksvraag en deelvragen die in hoofdstuk 1 beschreven staan zijn als volgt:

Welke interventies kunnen wij inzetten, zodat we een toename van time-out als pedagogisch middel bij probleemgedrag van jonge risico kinderen in het SBO, kunnen voorkomen?

- *Bij welk probleemgedrag wordt de time-out als pedagogisch middel ingezet?*
- *Hoe vaak wordt de time out als pedagogisch middel ingezet?*
- *Laten kinderen positiever gedrag zien, wanneer de leerkracht consequent positief gedrag beloont en minder aandacht schenkt aan negatief gedrag?*
- *Zien wij door het inzetten van de strategieën uit het Good behavior Support programma(Golly & Sprague, 2011) dat het geven van time-out vermindert?*

Bij de eerste twee deelvragen ging het er vooral om, om in kaart te brengen bij welk gedrag en op welke manier een time-out werd gegeven door de leerkracht. De antwoorden op de laatste twee deelvragen dienen meer om aan te tonen dat door positiefgedrag te belonen en door het aanleren van gewenst gedrag de frequentie van de time-out afneemt.

5.2 Deelvraag 1

Bij welk probleemgedrag wordt de time-out als pedagogisch middel ingezet?

Coachingsgesprekken

Aan het begin van het onderzoek gaf de leerkracht van de jonge risicokinderen aan dat er in haar klas steeds vaker situaties voorkwamen dat een kind de controle over zichzelf verloor en in woede uitbarstte. Met als gevolg dat het kind agressief reageerde op andere kinderen en de leerkracht. Dit uitte zich in bijten, krabben, slaan, schoppen, gooien en/of vernielen van materialen.

De leerkracht voelde zich genoodzaakt om gebruik te moeten maken van de "time-out". Het geven van de time-out verliep nog niet via een vaste procedure maar werd ter plekke besloten. De leerkracht gaf aan dat het pedagogisch middel time-out niet het gewenste resultaat opleverde en dat zij soms hetzelfde kind meerdere keren op een dag een time-out moest geven.

Van de elf kinderen waren er vijf kinderen die een intensieve en individuele aanpak nodig hadden. Drie van deze leerlingen worden begeleid door de Bascule en krijgen medicatie. Voor de andere twee leerlingen is een gedragsfunctieanalyse uitgevoerd. Met behulp van deze informatie kon de leerkracht een interventieplan ontwikkelen. De leerkracht merkte dat de twee kinderen veel moeite hadden met samenspelen en regelmatig naar de time-out buiten de klas werden gestuurd.

De overige zes kinderen hebben duidelijk baat bij de strategieën die in de onderste laag van de *"Teaching Pyramid Model van Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain(2003)* en de *three-tiered model van Sprague & Walker(2000)* worden aangegeven.

Aan het begin van het onderzoek gaf de leerkracht aan met name problemen te hebben met vier type leerlingen (Van der Wolf & van Beukering, 2009);

- type 1: dwars, dwingend, onrustig, brutaal
- type 2: agressief, dominant, niet-sociaal, niet eerlijk, regels schendend
- type 3: druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk en impulsief
- type 4: wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig en snel beledigt.

Aan het eind van het onderzoek heeft de leerkracht meer grip op deze leerlingen. Door het inzetten van de gerichte interventies op het voorkomen van probleemgedrag, het trainen van vaardigheden en adequate gedragscorrecties constateren de leerkracht en de onderzoeker dat het probleemgedrag bij de kinderen is afgenomen. De leerkracht merkt dat dit echter voor twee leerlingen in haar klas niet voldoende is en heeft een leerling aangemeld voor speltherapie en de andere leerling bij de Bascule.

5.3 Deelvraag 2

Hoe vaak wordt de time out als pedagogisch middel ingezet?

Turflijst Time-out in en buiten de klas.

Aan het begin van het onderzoek werd er meerdere keren per dag gebruik gemaakt van de time-out buiten de klas, soms werd er een kind voor een bepaalde tijd apart gezet in een stille en rustige omgeving, namelijk de nooduitgang. De leerkracht moest soms naar deze vorm grijpen omdat het kind ook in het andere klaslokaal agressief gedrag vertoonde naar de leerlingen en leerkracht.

De leerkracht is per week gaan turven hoe vaak een kind naar de time-out moest. Ook werd er gekeken om welke kinderen het ging. In figuur 4 is te zien

dat er in de maand februari alleen time-out buiten de klas werd gegeven en dat er in maart een lichte afname te zien is bij de time-out buiten de klas maar dat de time-out in de klas toeneemt.

Aan het eind van het onderzoek hebben de leerkracht en de onderzoeker figuur 4 en figuur 6 naast elkaar gelegd en zagen zij dat gedurende het onderzoek de time-out buiten de klas drastisch afneemt maar de time-out in de klas toeneemt. In februari 2012 was er nog 27 keer per week gebruik gemaakt van de time-out buiten de klas maar in april 2012 nog maar 1 keer per week.

De leerkracht maakte tijdens en aan het eind van het onderzoek meer gebruik van de verschillende manieren van time-out in de klas. Zo werd er onder ander gebruik gemaakt van de verschillende vormen van time-out die door Cooper, Heron, & Heward, 1987, Harris, 1985; Wolery et al., 1988 beschreven zijn; de vorm waarbij de leerkracht het kind niet uit een bepaalde situatie haalt, maar datgene afneemt waar het kind op dat moment mee bezig is. Bijvoorbeeld een kind gooit met potloden dan worden de potloden voor een korte duur afgenomen. De vorm waarbij de leerkracht het kind voor een korte tijd negeert, even later weer aandacht aan het kind schenkt en positief gedrag belooft. En de vorm waarbij het kind tijdens een activiteit apart wordt gezet in het eigen klaslokaal van waar het kind nog wel de activiteit kan volgen.

Door het hanteren van vormen van time-out in de klas, het aanleren van de gedragsregels, ongewenst gedrag begrenzen en gewenst gedrag te verlangen kunnen wij concluderen dat de leerkracht bijna geen gebruik meer maakt van de time-out buiten de klas. Volgens de gedragtheoretische benadering, moet het negeren van agressief gedrag niet als enige techniek worden gebruikt maar altijd in combinatie met het versterken van gewenst gedrag (Jeninga, 2011).

5.4 Deelvraag 3

Laten kinderen positiever gedrag zien, wanneer de leerkracht consequent positief gedrag beloont en minder aandacht schenkt aan negatief gedrag?

Checklist klassenroutines

De leerkracht heeft in het begin van het onderzoek aangegeven handelingsverlegen te zijn in het positief omgaan met haar groep. Ze wil dat klassenregels worden nageleefd, zodat ze de kinderen hierop kan gaan complimenteren. De leerkracht wist niet goed hoe zij het negatieve spiraal waar zij in zat kon doorbereken. Zij begon te twijfelen aan haar eigen kunnen. Met behulp van de onderzoeker en de methode: “Goed gedrag kun je leren” wil zij meer tools krijgen hoe zij op een positieve manier kan omgaan en probleemgedrag en hoe zij probleemgedrag kan voor zijn bij jonge risicokinderen.

Aan het eind van het onderzoek kan geconcludeerd worden, dat het de leerkracht gelukt is om klassenroutines op te stellen en aan te leren. Ze is consequenter en duidelijker in haar handelen geworden. Hierdoor laten de kinderen positiever gedrag zien naar elkaar en naar de leerkracht toe waardoor de leerkracht meer kan complimenteren.

Video opname

Aan het begin van het onderzoek heeft de onderzoeker een video-opname gemaakt om te kijken hoe de interactie was tussen de leerkracht en de leerlingen. De leerkracht probeerde zoveel mogelijk het ongewenste gedrag; schoppen, slaan, duwen en elkaar uit lachen te negeren en de kinderen die rustig zaten in de kring te complimenteren. Doordat de leerkracht alleen het gedrag bleef negeren maar niet het gewenste gedrag benoemde gingen de kinderen door met schoppen, slaan en uit lachen. De leerkracht reageerde nog niet responsief op de signalen van de leerlingen. Vanuit de interactionele benadering is het belangrijk dat de leerkracht sensitief is voor signalen van de

leerlingen en hier responsief op reageert waardoor de leerkracht de juiste ondersteuning kan bieden om probleem gedrag voor te zijn. Vanuit de gedragtheoretische benadering, moet het negeren van agressief gedrag niet als enige tec hniek worden gebruikt maar altijd in combinatie met het versterken van gewenst gedrag (Jeninga, 2011).

Aan het eind van het onderzoek was er duidelijk een vooruitgang geboekt. De kinderen reageerden veel minder op elkaar en hielden hun handen en voeten bij zichzelf. De leerkracht besprak aan het begin van de kringactiviteit de afspraken en gaf tussendoor veel non-verbale complimentjes aan de kinderen. De kinderen wisten welk gedrag ervan hen verwacht werd in de kring. De leerkracht volgde de kinderen en hield overzicht. Daarnaast zorgde de leerkracht voor een positieve interactie met de kinderen, door het consequent bekrachtigen van gewenst gedrag en dit steeds weer te benoemen.

Door het consequent voorbespreken van het gewenste gedrag, gebruik te maken van positieve versterkers en zoveel mogelijk negatief gedrag negeren, laten de de kinderen daadwerkelijk positiever gedrag zien. Een belangrijke principe uit de gedragtheoretische benadering is: *‘Gedrag wordt bepaald door de gevolgen die het heeft’* (Jeninga, 2011).

5.5 Deelvraag 4

Zien wij door het inzetten van de strategieën uit het Good behavior Support programma (Golly & Sprague, 2011) dat het geven van time-out vermindert?

Zelfbeoordelingonderzoek goed gedrag kun je leren

De leerkracht heeft aan het begin en aan het eind van het onderzoek het zelfbeoordelingonderzoek vanuit de methode PBS ingevuld.

Aan het begin van het onderzoek was er nog geen duidelijk systeem wat betreft het herkennen en belonen van gewenst gedrag. Ook was het nog niet duidelijk wat er met probleemgedrag werd bedoeld en wat de consequenties voor de kinderen waren. De leerkracht maakte nog geen gebruik van dezelfde consequentie bij ongewenst gedrag.

Tijdens het onderzoek zijn de procedures bij ongewenst gedrag vastgelegd en besproken met alle leerkrachten die les geven aan deze klas. Er wordt gebruik gemaakt van de reactieprocedure uit de methode: *”Goed gedrag kun je leren”* Golly & Sprague, 2011. Daarnaast is er gekeken op welke manier de leerkracht gewenst gedrag kan aanleren. Door het spelen van rollenspellen werden de klassenroutines aangeleerd en ingeëoefend.

De klassenroutines werden gevisualiseerd en opgehangen in de klas. Elke keer besprak de leerkracht de regels voor en beloonde de kinderen met muntjes op het gewenste gedrag. De kinderen reageerden enthousiast op de muntjes en waren trots als zij aan het einde van de dag een klein cadeautjes kregen.

Aan het einde van het onderzoek heeft de leerkracht opnieuw het zelfbeoordelingsonderzoek vanuit de methode PBS ingevuld en daaruit bleek dat er nu een duidelijk systeem in de klas aanwezig is voor het herkennen en belonen van gewenst gedrag. Ook is het duidelijk voor de kinderen wat er met probleemgedrag wordt bedoeld en wat de consequenties zijn. De kinderen weten wat er van hen verwacht wordt in de verschillende situaties.

Inzetten van de strategieën

Aan het begin van het onderzoek waren erg nog geen duidelijke klassenroutines aanwezig in de klas en wisten de kinderen niet wat er van hen verwacht werd. De leerkracht was meer bezig met corrigeren van ongewenst gedrag dan het belonen van gewenst gedrag.

Met behulp van de strategieën uit het Good Behavior Support programma (*Golly & Sprague, 2011*) en de strategieën uit het “Teaching Pyramid Model” (*Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain, 2003*) heeft de leerkracht vooral gewerkt aan de onderstaande interventies:

- Positieve relatie opbouwen met alle kinderen en een goede relatie onderhouden met ouders.
- Inrichting van het klaslokaal.
- Visualiseren, aanleren en inoefenen van klassenroutines.
- Gebruik maken van een vast signaal om aandacht te trekken.
- Werken met een beloningssysteem
- Werken met corrigerende consequenties zoals; mondelinge correctie, terechtwijzing, time-out in de klas, time-out in een andere klas en bewust negeren.
- Bieden van situaties waarin kinderen vriendschappen kunnen opbouwen.
- Leren hoe de kinderen moeten omgaan met verschillende problemen.
- Leren van het herkennen van emoties.
- Leren omgaan met emoties zoals; boosheid en agressie
- Aanleren van sociale vaardigheden gericht op: **samen spelen.**

Daarnaast is er een start gemaakt met het aanleren van gerichte sociale vaardigheden voor individuele leerlingen met behulp van het ABC schema. Tijdens heeft de leerkracht gewerkt aan een positieve relatie met de kinderen en ouders. De ouders van de kinderen die in het begin van het schooljaar vooral negatieve verhalen over hun kinderen te horen kregen werden nu ook door de leerkracht gebeld met positieve berichten over hun kind.

Hierdoor merkten de kinderen dat hun ouders en leerkracht regelmatig contact met elkaar hadden. Een jongentje vroeg elke dag aan de juf of zij aan zijn moeder wilde vertellen dat het weer goed was gegaan.

De leerkracht merkte dat de ouders hierdoor ook weer positief naar hun eigen kind keken. SWPBS is gebaseerd op 5 pijlers een van de vijf pijlers geeft ook het belang aan van een partnerschap met de ouders. Volgens Bronfenbrenner (1977) hebben omgevingsfactoren een belangrijke invloed op het sociaal-emotioneel functioneren van het kind. De interactietheorie gaat er van uit dat de interactie tussen kinderen en belangrijke anderen (zoals volwassenen en leeftijdgenoten) een cruciale rol speelt. Vanuit die interactie ontwikkelt een kind zich en komt (probleem)gedrag tot stand.

Turflijst Time-out in en buiten de klas.

Tijdens het hele onderzoek heeft de leerkracht per week geturfd hoe vaak een kind naar de time-out moest. Aan het eind van het onderzoek hebben de leerkracht en de onderzoeker de twee lijsten (figuur 4 en figuur 6) naast elkaar gelegd en kunnen zij concluderen dat de time-out buiten de klas drastisch afneemt en de time-out in de klas toeneemt.

Geslotenvragenlijst ZIEN

Aan het begin van het onderzoek en aan het eind van het onderzoek is door de leerkracht de gesloten vragenlijst ZIEN ingevuld om te kijken of het pedagogisch klimaat in de klas verbetert. Op basis van de scores zien de leerkracht en onderzoeker dat zes kinderen scoren op de lijst maar dat er nog vijf kinderen zowel aan het begin van het onderzoek als aan het einde van het onderzoek nog laag scoren op betrokkenheid, sociale flexibiliteit en impulsbeheersing. Twee van de vijf scoren nu voldoende op inlevingsvermogen. Dit houdt in dat zij nu beter in staat zijn om naar anderen te luisteren, belangstelling voor elkaar te tonen en zich behulpzaam gedragen. Voor de leerkracht was het goed om te merken dat de intensieve begeleiding tijdens het samenspelen toch effect heeft gehad op deze twee leerlingen.

5.6 Eindconclusie wat betreft de onderzoeksvraag:

Welke interventies kunnen wij inzetten, zodat we een toename van time-out als pedagogisch middel bij probleemgedrag van jonge risico kinderen in het SBO, kunnen voorkomen?

Door het onderhouden van een goede relatie met de kinderen en ouders, een goed klassenmanagement, het aanleren van klassenroutines en gedragsregels en deze consequent benoemen en toe te passen, het werken met een beloningssysteem, het aanleren van strategieën om probleemgedrag te compenseren en een duidelijke procedure bij ongewenst gedrag merkt de leerkracht dat zij veel positiever in de groep staat en bijna geen gebruik meer hoeft te maken van de time-out buiten de klas. De time-out in de klas wordt nog wel toegepast maar via een vaste procedure. De leerkracht let vooral op gewenst gedrag en versterkt dit door het geven van complimenten. De leerkracht probeert, zoveel mogelijk negatief gedrag te negeren. Zij werkt met een beloningssysteem voor alle kinderen.

Door het consequent hanteren van de bovenstaande strategieën uit de methode: “Goed gedrag kun je leren” (Golly & Sprague, 2011) en de “Teaching Pyramid model” (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003) is het einddoel behaald: de frequentie van de time-out is afgenomen.

5.7 Aanbevelingen:

Tijdens het werken met de methode; “Goed gedrag kun je leren” van Annemieke Golly hebben de leerkracht en de onderzoeker kleine aanpassingen gedaan. Als PBS volgens het boek ingevoerd wordt, is er weinig ruimte voor eigen inbreng. Het heeft: “Amerikaanse” trekken die niet passen bij de leerkracht en de onderzoeker.

De onderzoeker adviseert leerkrachten van jonge(risico)kinderen om naast de methode: *Goed gedrag kun je leren!* (Golly & Sprague, 2011) gebruik te maken van de “Teaching Pyramid Model” (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain, 2003). Dit is een raamwerk voor preventie en omgang van probleemgedrag bij jonge kinderen in de leeftijd van 6 maanden tot 5 jaar en wordt vooral ingezet op pre-schools. De interventies die hierin worden beschreven slaan aan bij het ontwikkelingsniveau van de jonge risicokinderen.

Daarnaast is het belangrijk dat de kinderen weten wat er van hen verwacht wordt op de verschillende plekken op school, dat iedereen dezelfde verwachtingen heeft en dat gewenst gedrag positief bekrachtigd wordt (Golly & Sprague, 2011). Gewenst gedrag moet actief aangeleerd worden (Sugai & Horner, 2009). Daardoor leren de kinderen hoe het gedrag behorende bij de gedragsverwachting eruit ziet. De onderzoeker adviseert leerkrachten van haar eigen school om de gedragsverwachtingen (schoolroutines) voor het schoolplein en de algemene ruimtes aan te leren. Ondanks dat wij dit schooljaar hier al mee begonnen zijn, vindt de onderzoeker dat dit beter kan door het gewenste gedrag te belonen, zodat gewenst gedrag meer vertoond gaat worden. Hierdoor ontstaat een veilig en voorspelbaarklimaat waarin gewenst gedrag wordt beloond en ongewenst gedrag wordt omgebogen (Golly & Sprague, 2011).

Tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker de leerkracht door middel van coachingsgesprekken zo goed mogelijk bijgestaan. De volgende aanbevelingen om individuele leerkrachten te coachen zijn:

- Blijf “dicht” bij de leerkracht. Luister, wat zij wil, stem goed af op wat ze zegt.
- Sluit aan bij de competenties van de leerkracht. Laat haar kracht zien!
- Laat de leerkracht het doel voor de komende periode bepalen. De betrokkenheid is erg belangrijk en verhoogt het succes.
- De nieuwe actiepunten moeten per bijeenkomst haalbaar zijn voor de leerkracht en kinderen.
- Blijf steeds zoeken naar wat werkt en stop met wat niet werkt.
- Complimenteer de leerkracht bij elk succes.
- Zorg voor een goede samenwerking.

5.8: Tot slot

Ik ben ervan overtuigd, dat er nog meer uit de methode gehaald kan worden, als het schoolbreed ingezet wordt. Ik heb door het schrijven van dit meesterstuk ervaring opgedaan in de werkwijze van de methode en hoe ik deze kan overbrengen met behulp van coachen. De leerkracht heeft al aangegeven dat zij volgend schooljaar gelijk begint met het aanleren van de klassenroutines en gedragsregels. Daarnaast heeft de leerkracht van de andere groep met jonge risicokinderen aangegeven dat zij hier volgend jaar ook mee aan de slag wil gaan. In dit onderzoek is gebleken, dat een individuele leerkracht veel baat heeft bij de methode en dit kan toepassen in haar groep met behulp van een coach.

Hoofdstuk 6: Evaluatie van het onderzoek

6.1 Het onderzoek als persoonlijk ontwikkelingsproces:

Vorig jaar ben ik begonnen met het volgen van de Master SEN bij Fontys OSO met de leerroute voor ambulante begeleider. Helaas krijg ik te horen dat deze leerroute in het tweede jaar niet meer verder gaat en dat ik voor het tweede jaar mijn eigen leerroute moet samenstellen. In eerste instantie weet ik niet goed welke modules ik kan volgen om toch af te studeren als ambulante begeleider. Uiteindelijk heb ik gekozen voor de modules; teamcoaching, hoogbegaafdheid, sociale emotionele ontwikkeling, communicatie en school video interactie begeleiding.

Het doen van een onderzoek vereist een aantal vaardigheden. Ik vind vooral in het begin nog erg lastig om de goede structuur te vinden en te handhaven. De juiste opbouw van de hoofdstukken en het juist verwoorden van teksten. Om dat wat er allemaal in mijn hoofd zit goed op papier te krijgen. Door de steun van de supervisor en critical friends heb ik geleerd wat wel en niet binnen een bepaald kader past en hoe ik de theorie met de praktijk kan verbinden. Langzaam aan komt er lijn in het onderzoek en kan ik verbindingen leggen met de theorie en de praktijk.

Dit onderzoek heb ik op mijn eigen school uitgevoerd samen met de leerkracht van de jonge risicokinderen. Ik kom als pre-ambulante begeleidster vooral bij leerkrachten in de klas die een hulpvraag hebben, vaak gaat deze over het gedrag van het kind. Tijdens de observatie wordt vaak duidelijk dat het gedrag van het kind versterkt wordt door de interactie tussen de leerkracht en het kind. Niet in alle situaties heeft de leerkracht in de gaten dat hij of zij er toe doet! Ik probeer vanuit de ondersteuningsbehoeften van het kind, de leerkracht naar zich zelf te laten kijken en door oplossingsgerichte vragen te stellen, de leerkracht oplossingen te laten zoeken. Met behulp van de kijkwijzer van de video opname

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

laat ik de leerkracht weer naar zijn eigen kracht kijken. Ik ben in staat geweest om de leerkracht te stimuleren en te ondersteunen. Tijdens de gesprekken gaf zij aan dat ik goed naar haar luisterde en zij het gevoel had dat ik haar kon volgen. Daar ik zelf ondernemend en enthousiast ben lukte het mij om de leerkracht te enthousiasmeren en motiveren. Daarnaast was ik betrokken en hulpvaardig wat de leerkracht als positief ervaarde.

Ik geloof dat wanneer een leerkracht zelf met een oplossing komt, die bij hem of haar past en er gericht wordt op het versterken van kwaliteiten in plaats van op het wegwerken van tekorten, de leerkracht zich verder ontwikkelt. Kijken naar waar de kracht van de leerkracht zit. Zoals bij handelingsgericht werken kijken we naar het transactionele kader (Pont, 2009). Dit betekent dat er een afstemming is tussen wat een kind nodig heeft. Dit geldt het zelfde voor leerkrachten, wat heeft de leerkracht nodig en hoe kan de begeleider tegemoet komen aan de basisbehoeften van de leerkracht, namelijk; relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2002).

Na jarenlang voor de klas te hebben gestaan en nu sinds drie jaar als pabber werkzaam te zijn, besef ik dat ik het begeleiden, adviseren en ondersteunen van leerkrachten erg leuk vind. Het is een uitdaging om op verschillende scholen te komen en mijn kennis en expertise over te brengen en te delen. Niet alleen mijn kennis maar ook de kennis en expertise die ik van anderen op doe geef ik door. Nu dat er behoorlijk wat veranderen gaat in het onderwijs zie ik mijn kans om hier goed bij aan te sluiten. Ik ben bezig met het inventariseren van vragen en behoeften van de scholen. Ik wil graag meedenken over de invulling van de pabber in de toekomst en de mogelijkheden van “passend onderwijs”. Verder wil ik tijdens het begeleiden van leerkrachten door de juiste vragen te stellen de leerkracht zelf met de oplossingen laten komen die bij hem of haar passen.

6.2 Reflectie op het onderzoek

Ik heb gemerkt dat het van belang is dat de klassenroutines, gedragsregels en procedures consequent worden toegepast en dat iedereen zich hier aan houdt. Aan het eind van het onderzoek is de leerkracht voor haar studie een week op reis. Er komt een andere leerkracht voor de klas met wie het hele plan is doorgesproken. Welke afspraken er zijn, welke procedures er worden gebruikt en hoe het beloningssysteem werkt. De invalkracht loopt al snel tegen een aantal problemen op. Zo zijn er een aantal kinderen dat zich niet aan de afspraken houdt en grensoverschrijdend gedrag vertoont, waardoor de invalkracht zich genoodzaakt voelt om de kinderen te straffen en naar de time-out te sturen. Ik ben door de directie gevraagd om af en toe in de klas te kijken. Zo bemerk ik dat de invalkracht de klassenroutines en regels niet hanteert. Ook wordt er geen gebruik gemaakt van het beloningssysteem.

Tijdens dit onderzoek heb ik zelf ook meerdere dagen voor deze groep met jonge risicokinderen gestaan. Ik merk dat als ik consequent de klassenroutines en gedragsregels voorbespreek en hier direct positieve feedback op geef, de kinderen het gewenste gedrag laten zien. Tijdens het speel/werken wordt er een zeer actieve rol van de leerkracht en onderwijsassistent gevraagd, want je moet de hele tijd bijsturen, stilleggen en inoefenen van de gedragsregels in de verschillende situaties. Aan het eind van het onderzoek was het leuk om te merken dat de kinderen tijdens het speel/werken in plaats van er meteen op los te slaan nu heel hard door de klas riepen: “stop, houd op ik vind het niet leuk.” De volgende stap is om het met een zacht stem te zeggen, maar voor nu ben ik al erg blij met dit resultaat!

Door dit onderzoek maak ik ook in mijn werk als pre-ambulante begeleider gebruik van de methode: **“Goed gedrag kun je leren”** en **“The Teaching Pyramid”** op de reguliere basisscholen waar ik kom. Ook daar merk ik dat de leerkrachten enthousiast zijn over de strategieën die de methode biedt.

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

Ik ben trots op het resultaat. Ik ben gegroeid in het proces. Het heeft me veel opgeleverd en ik heb heel veel geleerd. Ik heb vooral geleerd om goed te luisteren naar de ander, in dit geval de leerkracht. Het samenwerken met critical friends en mijn supervisor heb ik als heel prettig ervaren. Tijdens het onderzoek heb ik me meerdere keren afgevraagd of ik op de goede weg was.

Heb ik de leerkracht met behulp van mijn coaching genoeg kunnen helpen. Belangrijk is “dicht” bij de leerkracht te blijven en me op haar af te stemmen, door te vragen wat haar bezig houdt, wat ze nodig heeft om verder te kunnen zodat ze haar eigen leerproces kan doorlopen. Ik heb de leerkracht kunnen overtuigen van haar eigen kwaliteiten en vaardigheden. Ze is weer in haar kracht gezet en in zichzelf gaan geloven!

Nawoord:

Aan het begin van dit onderzoek kreeg ik te horen dat mijn moeder ziek was. Dit maakte het voor mij, op sommige momenten, erg moeilijk. Regelmatig had ik het gevoel dat ik haar tekort deed omdat ik aan mijn studie moest werken en niet naar haar toe kon gaan. Gelukkig heeft mijn moeder nooit geklaagd dat ik weer eens niet kon komen maar stimuleerde mij om door te gaan met mijn onderzoek en het af te maken. Ik ben haar en mijn vader enorm dankbaar want dit heeft mij geholpen om niet op te geven. Gelukkig hebben wij net te horen gekregen dat zij de komende drie maanden even geen chemo nodig heeft en kan aansterken.

Ik dank mijn LOL- begeleidster Marjan Plazier, mijn collega Alex Holterman en critical friend Mariella Kremer voor het meelezen van mijn onderzoek en het geven van feedback. Mijn man voor zijn hulp bij de lay-out van het onderzoek en zijn bemoedigende woorden als ik het even niet meer zag zitten. Mijn vrienden en zus omdat zij mij afgelopen jaar weinig hebben gezien en niet klaagden.

Tot slot wil ik de leerkracht bedanken voor haar inzet, haar enthousiasme, haar doorzettingsvermogen en haar grote bijdrage aan dit meesterstuk. We hebben heel fijn samengewerkt en de bezoeken aan haar klas waren steeds weer inspirerend voor mij. Ik was altijd welkom en ook de kinderen reageerden altijd enthousiast wanneer ik weer op bezoek kwam.

Literatuurlijst

Boeken:

-Aalsvoort, G.M. & Ruijsseenaars, A. J. J. M. (2000). *Jonge risicokinderen, achtergronden, onderkenning, aanpak en praktijk*. Rotterdam, Lemniscaat.

-Acker, v. J (2005), *Probleemgedrag in de klas en agressie op school*. Antwerpen, De Boeck.

-Bateman, B. & Golly, A. (2010). *Waar komt dat gedrag vandaan? (oorspronkelijke titel: Why Johnny doesn't behave. Twenty tips en measurable BIP's)*. Huizen, uitgeverij Pica.

-Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen, handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam, Harcourt Assessment BV.

-Beets-Kessens, A. & Memenlink, D.(2009). *Begeleiden van jonge risicokinderen*. Baarn, HBuitgevers.

-Brewer, Dr., D. & Mueller, Dr., T, (2011). *Hulpwaaier Positive Behavior Support. Tips en strategieën bij de hand.(oorspronkelijke titel: Strategies at Hand. Quick and Handy behavior Support Strategies. Copyright 2010, Autism Asperger Publishing Company)*. Huizen, uitgeverij Pica.

-Cauffman, L. & Dijk, van, D., J. ((2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag, Boom Lemma uitgevers.

-De Jong, W. (2011). *Gedrag is meer dan je ziet!*Huizen, uitgeverij Pica.

-De Lange, R., Schuman, H.& Montesano Montessorri, N.(2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen- Apeldoorn, Garant.

-Eichhorn, J.(2011). *Zorg voor kleuters*. Huizen, Uitgeverij Pica.

-Golly, A en Sprague, J. (2011), *Positive Behavior Support, Goed gedrag kun je leren!*2005 by Sopris West Educational Services, 2009 voor de Nederlandse taal, Huizen, uitgeverij Pica.

-Harinck, F. (2007), *basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, Garant-Uitgevers.

-Jeninga, J. (2011), *Professioneel Omgaan met gedragsproblemen, praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort, ThiemeMeulenhoff.

-Heijkant ,v.d. C en Wegen, v.d. R (2000), *De klas in beeld*. Esstede BV, Heeswijk-Dinther

-Ploeg, J.D. van der (2011). *Gedragsproblemen*. Rotterdam, 2007, Lemniscaat.

-Van Lieshout, T. (2009), *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktischhandboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten, Bohn Stafleu van Loghum.

-Velderman, H. (2007). *Time-out en switch*. Amersfoort, Uitgeverij Agiel.

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

Artikelen

-Beets Kessens, A., Oudheusden, van, M. & Wanningen, K. (2011). Had ik nu maar ... Serie: Preventie van probleemgedrag bij jonge kinderen. *HJK september 2011, 4- 7.*

-Berg, K., I & Shilts, L. (2005). Oplossingen in de klas. De WAWW Methode. *BFTC Press.*

-Besemer, J. (2010). Time-out bij kleuters. *HJK februari 2010, 20-23.*

-Dunlap, G., Fox, L., Hemmeter, M., L. & Strain, P. (2004). The role of Time-Out in a comprehensive approach for addressing challenging behaviors of preschool children. *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. What works briefs August 2004.*

-Ryan, J. B., Sanders, S., Katsiyannis, A. & Yell, m., L. (2007). Using Time-out Effectively in the classroom. *Teaching Exceptional Children, Vol 39, No 4, pp 60-67.*

-Hemels, I. (2010). Preventie van gedragsproblemen in de klas, Positive Behavior Support: positief benaderen van kinderen. *Balans magazine augustus/september 2010.*

-Goei, S. L., Nelen, M., Oudheusden, van, M., Bruine, de. E., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R.(2010/2011). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS. *Remediaal 1, 2010/ 2011.*

-Goei, S. L., Nelen, M., Oudheusden, van, M., Bruine, de. E., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R.(2010/2011). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS (deel 2) *Remediaal 2, 2010/ 2011*.

Internet

- <http://www.fontysoso.nl>
- <http://www.challengingbehavior.org/>
- <http://www.pbis.org/>
- <http://www.vanderbilt.edu/csefel>
- www.uitgeverijpica.nl
- www.swpbs.nl/

Bijlagen

Bijlage 1: Klassenorganisatie checklist PBS de beginsituatie

1: Goed in orde

2: Nog niet helemaal in orde

3: Helemaal niet in orde

Bureau leerkracht	1	2	3	prioriteit
De tafel staat op een handige plek			X	
Ik gebruik mijn tafel als bureau.			X	
Mijn tafel is geordend.		X		
Kasten voor materialen	1	2	3	prioriteit
Materialen die vaak worden gebruikt zijn goed te bereiken.	X			
De klas is zo ingericht dat leerlingen materialen kunnen pakken en opruimen.	X			
Procedures aan het begin van de lessen	1	2	3	prioriteit
Er is een duidelijke afspraak/routine voor de leerlingen wat ze doen als ze binnenkomen bij de start van de dag.	X			
Ik sta bij de deur om leerlingen te ontvangen.	X			
Er is rust bij de start van de dag.	X			
Algemene procedures in de klas	1	2	3	prioriteit
Afspraken zijn visueel en hangen zichtbaar in de klas.		X		X
Leerlingen weten wat zij moeten doen als zij klaar zijn met hun werkje.			X	X
Er is een duidelijke procedure voor naar het toilet gaan		X		X
Er is een duidelijke procedure voor het weggaan uit het lokaal			X	X
Handige looproutes door de klas worden regelmatig geoefend.			X	X
Overgangen	1	2	3	prioriteit
De klas loopt rustig naar andere plekken in de school			X	
Lesovergangen zijn voorspelbaar voor leerlingen		X		
Er zijn ontspanmomenten ingepland tussen de lessen.			X	
Lesovergangen verlopen rustig.			X	
Procedures aan het einde van de lesperiode	1	2	3	prioriteit
Er is een vast stilte- en aandachtssignaal			X	X
Leerlingen reageren direct op de signalen			X	X
Er is een procedure voor de afsluiting van de schooldag.		X		
Ik loop mee met de kinderen naar het plein om gedag te zeggen.	X			
Procedures bij ongewenst gedrag	1	2	3	prioriteit
Er zijn duidelijke gedragsverwachtingen in mijn klas.		X		X
Er zijn duidelijke consequenties op het overtreden van gedragsverwachtingen.		X		X
Er is een procedure voor het uit de klas sturen van leerlingen		X		X
Contact opnemen met de ouders	1	2	3	prioriteit
Ik gebruik procedures voor het onderhouden van een positief contact met ouders	X			
Ik gebruik procedures voor oudercontact over problemen van een leerling	X			

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

Bijlage 2: Zelfbeoordelingsonderzoek van PBS de beginsituatie.**1= Is geregeld****2= Wordt aan gewerkt.****3= Niet geregeld**

Onderwijs en interventie van gedrag op schoolniveau	1	2	3	Prioriteit
Er zijn 3 tot 5 basisregels t.a.v. goed gedrag geformuleerd.		X		
Er zijn regels t.a.v. goed gedrag geformuleerd voor verschillende situaties, bv. Wat betekent veilig, verantwoordelijk en respectvol gedrag in de klas, op de gang en op het schoolplein?			X	
Er zijn lesplannen ontwikkeld om de regels t.a.v. goed gedrag in alle schoolsituaties te onderwijzen.			X	
In de school, de klas en op de gang zijn gedragsregels zichtbaar.			X	
De leerkracht geeft onderwijs in gewenst gedrag.			X	
De gewenste gedragsregels worden minimaal 10 keer per jaar aangeleerd en herhaald.			X	
In elke ruimte is het bekend wat het gewenste gedrag op die plaats is.			X	

Herkennen en belonen van goed gedrag	1	2	3	prioriteit
Er is een systeem van algemene regels geformuleerd voor het herkennen en belonen van gewenst gedrag.		X		
De leerkracht steunt en gebruikt consequent het afgesproken systeem onder alle omstandigheden.		X		
De leerkracht probeert tegenover iedere berisping/negatieve correctie vier positieve interacties te stellen.			X	X

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

Omgaan met probleemgedrag	1	2	3	prioriteit
Probleemgedrag is duidelijk gedefinieerd en aan alle leerlingen uitgelegd.			X	X
De consequenties van probleemgedrag zijn duidelijk gedefinieerd en aan de leerlingen verteld.			X	
De leerkracht corrigeert de leerling met probleemgedrag consequent.		X		
De leerkracht gebruikt steeds dezelfde consequentie voor hetzelfde probleemgedrag.		X		

Het handhaven van gedragsregels in de klas	1	2	3	prioriteit
De leerkracht gebruikt bepaalde systemen om de gedragsregels in de klas te handhaven.		X		
Leerplan en onderwijs sluiten aan bij de capaciteiten van de leerlingen.		X		
Overgangen naar andere vakken in de klas, naar andere activiteiten en naar andere ruimtes binnen de school zijn gepland en aan de leerlingen bekendgemaakt en verlopen ordelijk.		X		

Ondersteuning individuele leerlingen	1	2	3	prioriteit
De leerkracht kan makkelijk en snel assistentie krijgen voor de leerling met probleemgedrag in de groep.		X		
Gedragsbeoordelingen worden gebruikt om vast te stellen in hoeverre een leerling probleemgedrag vertoont.			X	X
Het zorgteam van de school reageert zo snel mogelijk (binnen een week) op een hulpvraag van een leerkracht over een leerling met probleemgedrag.		X		

De leerkracht is getraind in en het gebruik maken van effectieve methoden om te voorkomen dat probleemgedrag uit de hand loopt.			X	X
De leerkracht is getraind in het maken van gedragsfunctieanalyses, pedagogische handelingsplannen en het toepassen van de juiste interventies bij leerlingen	X			

Bijlage 3: Zelfbeoordelingsonderzoek van PBS eindsituatie**1= Is geregeld****2= Wordt aan gewerkt.****3= Niet geregeld**

Onderwijs en interventie van gedrag op schoolniveau	1	2	3	Prioriteit
Er zijn 3 tot 5 basisregels t.a.v. goed gedrag geformuleerd.	X			
Er zijn regels t.a.v. goed gedrag geformuleerd voor verschillende situaties, bv. Wat betekent veilig, verantwoordelijk en respectvol gedrag in de klas, op de gang en op het schoolplein?	X			
Er zijn lesplannen ontwikkeld om de regels t.a.v. goed gedrag in alle schoolsituaties te onderwijzen.		X		
In de school, de klas en op de gang zijn gedragsregels zichtbaar.		X		
De leerkracht geeft onderwijs in gewenst gedrag.		X		
De gewenste gedragsregels worden minimaal 10 keer per jaar aangeleerd en herhaald.		X		
In elke ruimte is het bekend wat het gewenste gedrag op die plaats is.		X		

Herkennen en belonen van goed gedrag	1	2	3	prioriteit
Er is een systeem van algemene regels geformuleerd voor het herkennen en belonen van gewenst gedrag.	X			
De leerkracht steunt en gebruikt consequent het afgesproken systeem onder alle omstandigheden.	X			
De leerkracht probeert tegenover iedere berisping/negatieve correctie vier positieve interacties te stellen.	X			

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738

Omgaan met probleemgedrag	1	2	3	prioriteit
Probleemgedrag is duidelijk gedefinieerd en aan alle leerlingen uitgelegd.	X			
De consequenties van probleemgedrag zijn duidelijk gedefinieerd en aan de leerlingen verteld.	X			
De leerkracht corrigeert de leerling met probleemgedrag consequent.	X			
De leerkracht gebruikt steeds dezelfde consequentie voor hetzelfde probleemgedrag.	X			

Het handhaven van gedragsregels in de klas	1	2	3	prioriteit
De leerkracht gebruikt bepaalde systemen om de gedragsregels in de klas te handhaven.	X			
Leerplan en onderwijs sluiten aan bij de capaciteiten van de leerlingen.		X		
Overgangen naar andere vakken in de klas, naar andere activiteiten en naar andere ruimtes binnen de school zijn gepland en aan de leerlingen bekendgemaakt en verlopen ordelijk.	X			

Ondersteuning individuele leerlingen	1	2	3	prioriteit
De leerkracht kan makkelijk en snel assistentie krijgen voor de leerling met probleemgedrag in de groep.		X		
Gedragsbeoordelingen worden gebruikt om vast te stellen in hoeverre een leerling probleemgedrag vertoont.		X		
Het zorgteam van de school reageert zo snel mogelijk (binnen een week) op een hulpvraag van een leerkracht over een leerling met probleemgedrag.		X		

De leerkracht is getraind in en het gebruik maken van effectieve methoden om te voorkomen dat probleemgedrag uit de hand loopt.		X		
De leerkracht is getraind in het maken van gedragsfunctieanalyses, pedagogische handelingsplannen en het toepassen van de juiste interventies bij leerlingen	X			

Bijlage 3: ABC schema van leerling R**Datum:** 25 april 2012**Tijdstip:** 08.45- 09.10**Observatiemoment:** ochtendkring

Observatievraag: Lk geeft aan dat leerling niet op zijn stoel blijft zitten en andere kinderen regelmatig slaat en schopt. Lk geeft aan dat zij niet ziet wat de aanleiding is.

tijd	situatie	probleemgedrag	Wat volgt
08.45	Kinderen zitten in de kring. Er wordt een welkomstliedje gezongen.	R schuift stoel heen en weer en zingt mee. Valt van zijn stoel en lacht.	Lk geeft complimenten aan de kinderen die goed op hun stoel zitten.
08.50	De dag wordt besproken aan de hand van de dagritme kaarten. Een kind mag vertellen wat zij die dag gaan doen.	R springt op en heeft zijn vinger in de lucht. R trapt kind naast hem en lacht. Springt van zijn stoel en valt op de grond.	Lk geeft non-verbaal aan dat R moet gaan zitten. Lk negeert R.
08.55	De kinderen worden geteld en er wordt gekeken wie er niet is.	R rent door de kring en schuilt achter de kast.	Lk telt van een tot drie.

09.00	Kinderen mogen kiezen van het kiesbord.	R komt terug in de kring en gaat zitten. Leunt op jongen naast hem die hem weg duwt.	R mag kiezen.
09.05	R staat bij het kiesbord	R duwt kinderen weg en haalt de naam van een kind weg bij de huishoek. Gooit kaartje op de grond.	Lk loopt naar kiesbord en haalt naam van R weg. R schopt naar Ik. Lk telt tot drie en pakt R bij zijn arm en zet hem op zijn stoel. R schopt stoel omver.
09.10	Kinderen mogen spelen	R ligt op de grond	Lk negeert R.

Bijlage 4 : ABC schema van leerling E**Datum:** 09 mei 2012**Tijdstip:** 11.00- 11.40 uur**Observatiemoment:** Speel/werken**Observatievraag:** Hoe is de interactie tussen leerling E en andere leerlingen?

tijd	situatie	probleemgedrag	Wat volgt
11.10	E is in de bouwhoek met twee andere kinderen.(X en Y)	E pakt spullen van de X af en bouwt. E zegt tegen X en Y maken, maken.	Y geeft spullen aan E. Y helpt E en X bouwt zelf.
11.15	E bouwt en Y pakt blokken. E bouwt een huis.	E pakt blokken af. E zegt tegen X en Y: "ben je gek, ben je gek of zo?"	Y vraagt of hij een blok mag. E zegt: "nee" en wijst welke Y mag pakken. Y plaagt X
11.20	X pakt een auto uit de bak.	E slaat auto uit de handen van X en zegt: "ben je gek of zo?"	X pakt een blok en tikt hiermee op het hoofd van E. E duwt X en X valt om.

11.25	E zegt tegen X: "kijk daar."	E pakt de spullen van X af en lacht.	Y pakt blokken van X af en geeft deze aan E.
11.30	X vraagt aan E: "mag ik ook?" en pakt blokken.	E pakt de blokken van X af en zegt:"houd je bek."	X pakt andere blokken.
11.35	X speelt met een auto.	E slaat de auto uit de handen van X en zegt: "auto niet."	X pakt de auto en loopt naar juf.
11.40	Y heeft iets in zijn handen.	E slaat het uit zijn handen.	Y slaat E en E slaat Y.
11.43	De kinderen moeten opruimen	E ruimt niet op.	X en Y ruimen alles op.
11.50	X en Y zeggen dat hij moet opruimen.	E bouwt door	X en Y gaan naar hun plaats
11.52:	E roept: " juf helpen".	Juf komt naar E toe.	Juf helpt met het bouwwerk op de kast zetten.

Bijlage 6: Stellingen van de vragenlijst ZIEN

1. Welbevinden

Welbevinden is een momentane, actuele toestand van een zich goed voelen en manifesteert zich binnen de groep waarin het kind zich bevindt.

- Komt opgewekt over.
- Maakt een vitale levenslustige indruk.
- Komt ontspannen en open over.
- Gaat graag naar school.

2. Betrokkenheid

Betrokkenheid is een houding of toestand die verbondenheid uitdrukt met een activiteit of taak waarmee het kind bezig is.

- Heeft plezier in wat het doet.
- Gaat een tijdlang geconcentreerd op in de activiteit.
- Toont belangstelling voor het activiteitenaanbod.
- Toont doorzettingsvermogen

3. Sociaal initiatief

Sociaal initiatief is de vaardigheid om in sociale situaties contact te zoeken en te maken, zowel non-verbaal als verbaal.

- Stapt uit eigen beweging op anderen af.
- Heeft duidelijk een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.
- Vertelt uit zichzelf in de groep.
- Spreekt uit eigen beweging met andere kinderen.

4. Sociale flexibiliteit

Sociale flexibiliteit is de vaardigheid om het eigen gedrag aan te passen op veranderende omstandigheden en situaties in het sociale verkeer.

- Sluit makkelijk een compromis met een medeleerling.

- Staat open voor nieuwe plannen, ideeën en activiteiten.
- Laat een eigen werkwijze of eigen idee makkelijk los.
- Toont veerkracht.

5. Sociale autonomie

Sociale autonomie is de vaardigheid de eigen mening en behoeften tot uitdrukking te brengen en hieraan trouw te blijven.

- Zegt wat het ergens van vindt.
- Komt verbaal voor zichzelf op.
- Maakt eigen keuzes.
- Regelt eigen zaken.

6. Impulsbeheersing

Impulsbeheersing is de vaardigheid om in sociaal verband het eigen gedrag te reguleren door het onderdrukken van impulsen.

- Praat niet voor zijn beurt.
- Denkt na voor het iets onderneemt, heeft controle over eigen gedrag.
- Eist weinig aandacht op.
- Houdt zich aan de regels.

7. Inlevingsvermogen

Inlevingsvermogen is de vaardigheid het eigen gedrag af te stemmen op de gedachten en gevoelens van een ander.

- Luistert met aandacht naar wat anderen zeggen of vertellen.
- Toont belangstelling voor wat andere kinderen zeggen of doen.
- Zegt aardige dingen tegen medeleerlingen.
- Gedraagt zich behulpzaam.

Bijlage 7:

Amsterdam , 5 maart 2012

Beste ouders/verzorgers

De medewerkers van De Hasselbraam zijn volop bezig zich te ontwikkelen. De verschillende opleidingen vragen om film/video opnamen van de leerkrachten en de kinderen tijdens het lesgeven aan de groep, in een groepje of individueel.

Deze opnamen zijn uitsluitend bedoeld voor de ontwikkeling van de betreffende leerkracht en zullen uitsluitend voor dat doeleinde gebruikt mogen worden.

Wij vragen uw toestemming om uw zoon/dochter te mogen filmen onder voorwaarden dat deze opnamen uitsluitend voor studiedoeleinden gebruikt worden.

Wilt u onderstaande strook invullen en tekenen!

Met vriendelijke groeten

Jos Hemprig
De Hasselbraam

Naam leerling:.....

- ☐ Ik geef toestemming om mijn zoon/dochter te mogen filmen voor studiedoeleinden zoals hierboven omschreven
- ☐ Ik geef **geen** toestemming om mijn zoon/dochter te mogen filmen voor studiedoeleinden zoals hierboven omschreven

Handtekening:.....

Postadres: Postbus 9162, 1006 AD Amsterdam Telefax: 6117688
Telefoon: 020- 4480622/4480623 directeur: J. Hemprig

Claudia Polisini
Studentnummer: 2166738