

Anders kijken naar.....

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

moeilijk verstaanbaar gedrag

Heijkoop (2009)



Student: Raymond de Klundert
Studentnummer: 2361132 (PCN: 302982)
Master SEN Fontys Oso: Gedrag

Studiebegeleider: Jan Schrurs
Plaats: Nijmegen
Cursusjaar: 2013-2014
Datum: mei 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	6
1.1. Aanleiding	6
1.2. Probleemstelling	6
1.3. Doelstelling	7
1.4. Onderzoeksvraag	7
1.5. Deelvragen	7
1.6. Kernbegrippen	7
Hoofdstuk 2: Theoretische verkenning	8
2.1. Moeilijk verstaanbaar gedrag	8
2.2. Time out	9
2.3. Analyseren gedrag	10
2.4. Signaleringsplan	10
2.5. Samenvatting	11
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	12
3.1. Doelstelling	12
3.2. Onderzoeksparadigma	12
3.3. Onderzoeksstrategie	12
3.4. Respondenten	13
3.5. Onderzoeksmethoden	14
3.6. Ethiek	16
3.7. Kwaliteit van het praktijkonderzoek	16

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	17
4.1. Inleiding	17
4.2. Deelvraag 1	17
4.3. Deelvraag 2	19
4.4. Deelvraag 3	20
4.5. Conclusie op data-niveau	22
 Hoofdstuk 5: Conclusie	 23
5.1. Conclusie Deelvragen	23
5.1.1. Deelvraag 1	23
5.1.2. Deelvraag 2	23
5.1.3. Deelvraag 3	24
5.2. Conclusie Onderzoeksvraag	25
5.3. Discussie	25
5.4. Aanbevelingen	26
 Hoofdstuk 6: Reflectie	 27
 Literatuurlijst	 30

Bijlagen	34
Bijlage 1: Feedback Critical Friends	35
Bijlage 2: Stroomschema en tijdspad	38
Bijlage 3: Vragenlijst	39
Bijlage 4: Vragenlijst focusgroep extra	42
Bijlage 5: Signaleringsplan Tim	44
Bijlage 6: Signaleringsplan Daan	52
Bijlage 7: Voorbeeld logboek Signaleringsplan Tim en Daan	60
Bijlage 8: Turflijsten Tim en Daan	61
Bijlage 9: Tabellen en staafdiagrammen hoofdstuk 4	63
Bijlage 10: Toestemmingsbrief ouders Tim en Daan	71
Bijlage 11: Bevestigingsbrief ouders Tim en Daan	72
Bijlage 12: Protocol 'Begeleid Time Out'	73
Bijlage 13: Stressthermometer	75
Bijlage 14: Intervisie protocol 'Incidentmethode'	76

Samenvatting

Begeleiders reageren bij moeilijk verstaanbaar gedrag vaak op het zichtbare gedrag van het kind (Peeters, 2009). Als de spanning bij het kind toeneemt en het gedrag escaleert, wordt regelmatig een time out ingezet. Bij een time out wordt het kind uit een versterkende situatie gehaald. Door te reageren op het zichtbare gedrag, wordt echter geen recht gedaan aan het kind. Dit blijkt uit het theoretisch kader. Hierin wordt beschreven wat moeilijk verstaanbaar gedrag is en wat de effecten zijn van een time out. Het kind communiceert met zijn gedrag; het kind wil de begeleider iets duidelijk maken (Watzlawick, 1970). Voor mij is dit de aanleiding geweest voor het onderzoek, waarbij de begeleider anders kijkt naar moeilijk verstaanbaar gedrag (Heijkoop, 2009). Hierbij is mijn vraag, of het gebruik van het signaleringsplan een bijdrage levert aan het anders beoordelen van moeilijk verstaanbaar gedrag. Door het gebruik van het signaleringsplan gaat de begeleider kindgericht en preventief werken, in plaats van het toepassen van algemene werkwijzen (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998). Met het inzetten van de juiste interventie op het juiste moment wordt escalierend gedrag voorkomen en blijft het kind in zijn comfortzone (De Hoog, Stultiens-Houben en Van der Heijden, 2012). Om erachter te komen wat de functie, betekenis en spanningsopbouw is van het gedrag, zijn er video-opnamen gemaakt van twee kinderen die moeilijk verstaanbaar gedrag vertonen. Deze video-opnamen zijn geanalyseerd en de uitkomsten ervan zijn verwerkt in een signaleringsplan. In een signaleringsplan zijn de signalen en de betekenisverlening van het gedrag beschreven en welke interventie op welk moment toegepast moet worden. Begeleiders hebben vervolgens vier weken volgens het signaleringsplan gehandeld. Uit de beschreven ervaringen in het logboek en de uitkomsten van de vragenlijsten blijkt dat, door het zien van videobeelden en het toepassen van het signaleringsplan, begeleiders anders zijn gaan kijken en zijn gaan handelen bij moeilijk verstaanbaar gedrag. Zij herkennen en begrijpen de signalen die het kind toont. Begeleiders reageren nu op het onzichtbare gedrag en het aantal time outs vermindert.

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

Carl Gustav Jung Zwitsers psychiater (1875-1961).



Afbeelding 1. Trotse moeders (2014).

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Mijn interesse in gedrag en mijn ervaring als leerkracht van een Onderwijs- Zorg Groep (OZG), was voor mij de aanleiding voor dit praktijkonderzoek. Het praktijkonderzoek richt zich op het de-escaleren van toenemende spanning die leidt tot escalatie, waardoor er geen time out meer hoeft te worden ingezet. In de OZG zitten kinderen in de leeftijd van vier tot twaalf jaar met een jonge ontwikkelingsleeftijd die moeilijk verstaanbaar gedrag vertonen. In dit hoofdstuk zal ik dieper ingaan op de aanleiding en probleemstelling die leidend is, waarbij de onderzoeksvraag en de deelvragen de richting bepalen van dit praktijkonderzoek.

1.1. Aanleiding

Als leerkracht van de OZG, op een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK), krijg ik dagelijks te maken met kinderen die moeilijk verstaanbaar gedrag vertonen. Ik merk dat zowel ik, als mijn directe collega's op de groep, soms handelingsverlegen zijn om dit escalerend gedrag te de-escaleren. Het kind laat wel zien dat hij over zelfhandhavende en zelfbeschermende vaardigheden beschikt, maar wordt vaak niet begrepen en zorgt voor onveilige situaties voor zowel hem als zijn omgeving. Hierbij moet gedacht worden aan hoofdbonken, gooien met materialen en slaan / schoppen. Gezien de jonge ontwikkelingsleeftijd heeft het kind niet het vermogen om zijn eigen gedrag te reguleren. Hierbij heeft hij de ondersteuning nodig van de begeleiders, die soms handelingsverlegen zijn. Wij moeten als begeleiders leren wat de functie en betekenis van het gedrag is, zodat wij met de juiste interventie kunnen inzetten om het gedrag te reguleren of de-escaleren (Heijkoop, 2009). In de reguliere groepen hoor ik, vanwege de toenemende en diversiteit aan gedragsproblematiek, hetzelfde geluid. Ook hier lopen begeleiders tegen moeilijk verstaanbaar gedrag van de kinderen aan als het escaleert. In de meeste gevallen wordt het kind dan tijdelijk uit de groep verwijderd door een time out (Velderman, 2008).

1.2. Probleemstelling

Dit schooljaar zijn wij gestart met drie casussen bij het Centrum voor Consultatie en Expertise. Dit, omdat wij en ouders handelingsverlegen zijn in het omgaan met het gedrag dat deze kinderen vertonen. Het begeleiden van kinderen met moeilijk verstaanbaar gedrag vraagt om aanpassing van ons pedagogisch handelen. Wij moeten anders leren kijken naar gedrag en leren om onze reacties, gevoelens, gedachten en verwachtingen aan te passen aan het gedrag van het kind (Heijkoop, 2009). Gedragssignalen moet door ons beter herkend en geïnterpreteerd worden. Moeilijk verstaanbaar gedrag is communicatie, het kind wil er een boodschap mee afgeven (Watzlawick, 1970). Wij moeten deze boodschap gaan begrijpen en verklaren, door de taal van het kind te spreken. Als wij de taal beheersen, dan kunnen wij adequaat en preventief het gedrag in een vroegtijdig stadium reguleren of de-escaleren. In overleg met de Intern Begeleider (IB) en orthopedagoog wil ik onderzoeken of een signaleringsplan de begeleider meer inzicht geeft in het moeilijk verstaanbaar gedrag van het kind. Signaleringsplannen worden effectief ingezet in de psychiatrie en de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking, bij het omgaan met moeilijk verstaanbaar gedrag (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998). Wij moeten moeilijk verstaanbaar gedrag beantwoorden met communicatie, in plaats van een time out te geven.

Wij willen als school graag het welbevinden van het kind waarborgen, waardoor het veilig naar school kan gaan. Als we dit bereiken en recht doen aan het gedrag van het kind, dan zal er minder moeilijk verstaanbaar gedrag ontstaan (Jeninga, 2004).

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Er is al onderzoek gedaan naar vroegtijdige signaleringen in het cluster vier onderwijs (Philip en Hartog, 2010) en naar de bruikbaarheid van signaleringsplannen in de psychiatrie (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998). Op het gebied van time out heeft Velderman (2008) onderzoek gedaan, waarbij hij een nieuw pedagogisch kader heeft ontwikkeld genaamd 'Time out en Switch'.

1.3. Doelstelling

Om toenemende spanning bij het kind terug te brengen, moet de begeleider de gedragssignalen herkennen en begrijpen, waardoor hij escalatie van het gedrag kan voorkomen. De begeleider herkent de gedragssignalen, weet de functiebetekenis ervan te verklaren en zet daardoor passende interventie in. Met mijn praktijkonderzoek wil ik bereiken dat:

In april 2015 herkent de begeleider, met behulp van het signaleringsplan, de toenemende spanning, functie en betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag bij een kind en weet welke passende interventie hij moet in zetten om de toenemende spanning te voorkomen of te de-escaleren en het aantal time outs ten opzichte van december 2014 te halveren.

1.4. Onderzoeksvraag

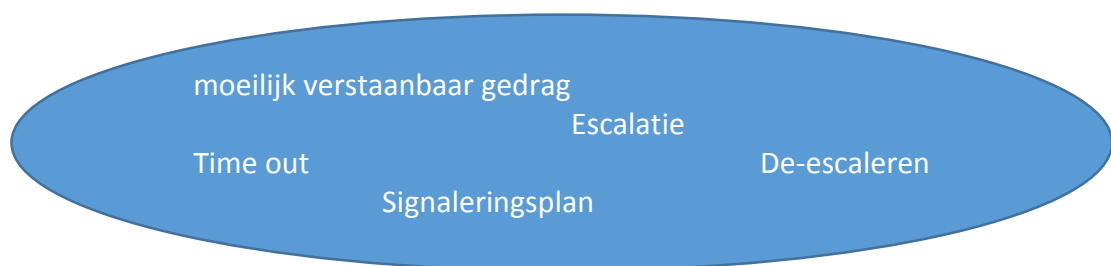
Welke bijdrage levert het gebruik van signaleringsplan X op ZMLK-school Z aan de beoordeling van het gedrag door de begeleider?

1.5. Deelvragen

Om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag wil ik de volgende deelvragen onderzoeken en toetsen:

- a) Hoe hanteren de begeleiders een time out in de groep?
- b) Hoe beoordeelt de begeleider het gedrag naar aanleiding van videobeelden?
- c) Hoe beoordeelt de begeleider het gebruik van het signaleringsplan?

1.6. Kernbegrippen



Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Hoofdstuk 2: Theoretische verkenning

In dit hoofdstuk lees je wat moeilijk verstaanbaar gedrag is en wat het betekent voor de begeleider en het kind. In de meeste gevallen, als het gedrag escaleert, krijgt het kind een time out aangeboden. Begeleiders moeten echter leren de betekenis van het gedrag te herkennen en te beantwoorden met de juiste interventie, waarbij het signaleringsplan een hulpmiddel kan zijn.

2.1. Moeilijk verstaanbaar gedrag

Begeleiders praten vaak over het gedrag van het kind. In feite hebben zij het over communicatie, want gedrag is communicatie (Watzlawick, 1970). Zowel bij gedrag als communicatie gaat het om het uitwisselen van een boodschap. Wanneer de boodschap van het kind (verzender) niet herkend en begrepen wordt door de begeleider (ontvanger), is er sprake van een belemmerende communicatie (Blokhuys en Van Kooten, 2011). Als de communicatie ongewenste vormen aanneemt en niet voldoet aan de verwachtingen van de begeleider, spreken we van moeilijk verstaanbaar gedrag (Horeweg, 2013). De begeleider voldoet echter niet aan de verwachtingen welke het kind nodig heeft; herkenning, begrip en ondersteuning van zijn communicatie. Het kind probeert een boodschap over een onderliggend probleem over te brengen (Heijkoop, 2009). Dat de begeleider deze boodschap niet begrijpt, kan het kind niets aan doen. Het kind mist eenvoudig de vaardigheid om een boodschap anders over te brengen, dan met zijn 'problematisch' gedrag (Greene, 2014). Het moeilijk verstaanbaar gedrag kan zelfs betekenen dat het kind zijn eigen gedrag in de hand probeert te houden, zodat het niet verergert (Heijkoop, 2009).

Als de communicatie niet goed verloopt, dan is de kans groot dat de intensiteit van spanning stap voor stap toeneemt. Het gedrag escaleert en wordt steeds storender of schadelijker voor zowel het kind als zijn omgeving (Heijkoop, 2009). Door het toenemen van de spanning wordt het communiceren steeds lastiger, totdat het helemaal niet meer mogelijk is. Moeilijk verstaanbaar gedrag is te vergelijken met een vreemde cultuur, waarvan je de taal niet beheerst. Wil je de taal van een ander cultuur beheersen, dan zal je dit moeten leren. Dit geldt ook voor moeilijk verstaanbaar gedrag. Wil je moeilijk verstaanbaar gedrag herkennen en begrijpen, dan moet jij als begeleider de taal van het kind leren 'spreken'. Voor het kind is dit niet mogelijk en zeker niet wanneer zijn spanning zo hoog oploopt dat het escaleert (Gezond en Zeker, 2014). De beoordeling van het gedrag wordt mede bepaald door de emoties van de begeleider, welke een actiereactie kan veroorzaken op het gedrag van het kind (Blokhuys en Van Kooten, 2011). Tevens hangt het af hoe de begeleider de intensiteit, frequentie, vorm en de reactie van de omgeving op het gedrag ervaart (Heijkoop, 2009).

Moeilijk verstaanbaar gedrag is onderverdeeld in externaliserend en internaliserend gedrag. Bij externaliserend gedrag richt het kind zijn gedrag naar buiten toe, terwijl hij het bij internaliserend gedrag naar binnen richt (Horeweg, 2013; Van der Wolf en Van Beukeringen, 2013). Begeleiders hebben de meeste last van externaliserend gedrag, daarom valt dit gedrag vaker op. Bij internaliserend gedrag lijdt het kind in stilte en heeft de omgeving er minder last van (Onderwijsraad, 2010). Er is ook nog een verschil tussen moeilijk verstaanbaar gedrag en een gedragsstoornis. Moeilijk verstaanbaar gedrag komt voort uit een verkeerde afstemming in communicatie tussen het kind en zijn omgeving, poorness-of-fitt. Dit kan opgevangen worden door het inzetten van de juiste interventie, waardoor er afstemming ontstaat tussen kind en omgeving, goodness-of-fitt (Van der Wolf en van Beukering, 2009). Terwijl het gedrag bij een kind met een gedragsstoornis niet te veranderen of op te lossen is, omdat de oorzaak in de genen of neurologie vastligt (Horeweg, 2013). Op een gedragsstoornis heb je dus weinig invloed. Je moet er mee leren leven en omgaan (Heijkoop, 2009).

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Bij escalatie van het gedrag voelt zowel het kind als de begeleider zich onmachtig om elkaars taal te begrijpen. De begeleider weet dan vaak niet meer hoe hij moet reageren of handelen. In de meeste gevallen haalt hij het kind tijdelijk uit de versterkende situatie om de spanning / gedrag bij het kind te de-escaleren. Deze tijdelijke verwijdering wordt ook wel time out genoemd (Velderman, 2008).

2.2. Time out

Hoewel de time out vaak als een straf- of herstelmaatregel wordt gezien, heeft het niet het effect waar de meeste begeleiders misschien op hopen. Uit onderzoek blijkt dat vrijheidsbeperkende maatregelen, zoals een time out, zowel als straf als pedagogische maatregel falen (Day, 2002). Een time out heeft alleen effect op korte termijn, omdat het kind tegemoet wil komen aan de begeleider. Op langere termijn is vaak hetzelfde gedrag weer zichtbaar bij het kind (Siegel en Bryson, 2014). Hij kan zichzelf immers geen vaardigheden aanleren als deze niet worden aangeboden, daarvoor mist hij vaardigheden als; flexibiliteit, aanpassingsvermogen, frustratietolerantie en het vermogen om problemen op te lossen (Greene, 2005). Dit is ook de reden waarom een time out als herstelmaatregel niet werkt, waarbij het kind zelf moet afkoelen en herstellen. Hierbij heeft het kind echter de ondersteuning van de begeleider nodig, die zijn toenemende spanning waarneemt en reguleert of desnoods de-escaleert (Siegel en Bryson, 2014).

Het kind ervaart een time out wel als een fysieke afstraffing, omdat hij het als een afwijzing, isolatie, verlating of buitensluiting ervaart (Markham, 2015). Hierdoor voelt het kind zich afgewezen, verlaten, bang en in de war (Brill, 2014). Een time out bevestigt het gevoel van 'slecht zijn' en versterkt tevens het negatieve zelfbeeld bij het kind (Weininger, 2002). Een time out vergroot eigenlijk het probleem en dat is niet het effect dat een begeleider wil bereiken. Een kind heeft juist een grote behoefte aan de nabijheid van en de verbondenheid met de begeleider (Blokhuys en Van Kooten, 2011). Hij wil erkenning en begrip krijgen voor zijn communicatie. De begeleider laat hem echter in de steek, omdat hijzelf een adempauze nodig heeft, waardoor hij een nieuwe strategie kan bepalen (Krab, Engelen-Snaterse en de Boer-Boosman, 2000). Een time in of begeleidt herstelmoment zou eerder de voorkeur hebben, waarbij het kind in de directe nabijheid van de begeleider blijft om zijn gevoelens te uiten en uiteindelijk af te koelen (Brill, 2014).

Het is belangrijk dat de begeleider inzicht heeft in de functie en betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag van het kind ervan. Dit betekent dat je als begeleider anders moet gaan kijken naar het gedrag (Heijkoop, 2009). Je moet op zoek naar de onderliggende boodschap van het zichtbare gedrag (Peeters, 2009). Begrijp je de functie en de betekenis van de gedragssignalen, dan kun je het moeilijk verstaanbaar gedrag op het juiste moment met een passende interventie beantwoorden. Om de juiste interventie en het juiste moment te bepalen moet je de gedragssignalen herkennen wanneer de spanning bij het kind toeneemt. Dit is lastig, omdat de meeste gedragssignalen niet altijd op het eerste gezicht waarneembaar zijn, daarvoor gaan de signalen en triggers te vlug (Woodstock en Page, 2012).

2.3. Analyseren gedrag

Wil je concreet gedrag gaan verklaren, dan moet je als begeleider begrijpen wat de functie en betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag is en wat de trigger is die aanleiding geeft tot gedragsverandering (Baker, 2009). Het is belangrijk dat je daarbij niet alleen naar het kind kijkt, maar ook naar je eigen handelen en de omgevingsfactoren (Sameroff en Chandel, 1975). Om dit allemaal te kunnen waarnemen en interpreteren, maak je gebruik van videobeelden. Videobeelden kun je stop zetten, vertraagd afspelen, terugspoelen en zo vaak als nodig opnieuw bekijken om een goede analyse te maken van het moeilijk verstaanbaar gedrag.

Bij het analyseren van de videobeelden maak je gebruik van het schema Antecedents Behavior Consequences (ABC schema), zodat je de waarnemingen gestructureerd vastlegt (Bateman en Golly, 2008). Het ABC-schema geeft je een kijkrichting, waarmee je het geheel afkadert en gericht gaat kijken. Via het ABC-schema doorloop je als begeleider de volgende stappen om het gedrag goed te beoordelen (Bateman en Golly, 2008):

Voorafgaande gebeurtenis → Trigger → moeilijk verstaanbaar gedrag → Gevolg → Functie.

Je ziet dan als begeleider wat er vooraf is gegaan aan het gedrag en wat de aanleiding of trigger is geweest voor de toenemende spanning of gedragsverandering. Tevens neem je waar welk gedrag het kind op dat moment laat zien en welke consequenties het gedrag heeft. Je kijkt dus niet alleen naar de emotionele uitingen van het gedrag, maar ook naar de oorzaak, jezelf en de omgeving (Sameroff en Chandel, 1975).

De waargenomen gedragssignalen beschrijf je vervolgens in een signaleringsplan. In een signaleringsplan kun je de gedragssignalen onderverdelen in de verschillende fasen, waardoor je de opbouw van de spanning sneller herkent. Als je deze signalen sneller herkent, kun je moeilijk verstaanbaar gedrag voorkomen of de-escaleren (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998). In het signaleringsplan beschrijf je niet alleen de waargenomen gedragssignalen, maar ook jouw verklaring van de betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag en de passende interventies. Op deze wijze kun je een passende interventie op het juiste moment inzetten, die recht doet aan het initiatief en de betekenis van zijn communicatie.

2.4. Signaleringsplan

Er zijn verschillende handelingsplannen in omloop, die gebruikt kunnen worden voor het beschrijven van de gedragssignalen, betekenisverlening en interventie. Hieronder staan een aantal van deze signaleringsplannen met hun sterke en zwakke punten.

De School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) hanteert de 'Escalatieketen' (Golly en Sprague, 2009). Een sterk punt van de 'Escalatieketen', is de situatie waarin de 'trigger' wordt beschreven. Een minpunt is dat de 'Escalatieketen' aan het eind het 'herstel' beschrijft, terwijl bij elke toegenomen spanning er een herstel door de-escalatie optreedt om escalatie te voorkomen. De begeleider wil er immers voor zorgen dat het kind in zijn comfortzone blijft waarin hij zich prettig en veilig voelt (Facet trainingen en Rengenhart, 2012). 'De cyclus van acting-out' (Van Overveld, 2012) en 'de prikkelarme aanpak' (Woodstock en Page, 2012) zijn op hetzelfde gebaseerd, hoewel een aantal termen anders geformuleerd zijn.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Heijkoop (2009) beschrijft het 'Hantering moeilijk verstaanbaar gedrag'. Een sterk punt van Heijkoop is dat hij spreekt van samenwerking tussen het kind en de begeleider, waarbij het gaat om het reduceren van het gedrag in een vroegtijdig stadium. Hierdoor geeft Heijkoop het kind een stem over zijn eigen gedrag. Heijkoop heeft het ook over het gecontroleerd laten escaleren, wanneer het gedrag te ver is toegenomen. In sommige gevallen, wanneer de spanning al zo hoog is opgelopen en het kind niet meer bereikbaar is, is het gecontroleerd laten escaleren de beste optie. Het is echter beter om het niet zover te laten komen.

In de Sensorische Informatieverwerking (SI) (Boom, 2014) wordt gebruik gemaakt van zeven alertheidsfasen. In de zeven alertheidsfasen wordt zowel de passieve als de actieve spanning beschreven. In de praktijksituatie laten kinderen zien dat ze vanuit een passieve alertheid kunnen doorschieten naar een actieve alertheidsfase. Dit gaat soms erg snel, waarbij enkele alertheidsfasen overgeslagen lijken te worden. In het signaleringsplan worden de gedragssignalen beschreven, welke betekenisverlening eraan gekoppeld kan worden en welke interventie op dat moment ingezet moet worden om het gedrag te reguleren of reduceren (Boom, 2014).

Voor het praktijkonderzoek wordt gebruik gemaakt van het signaleringsplan uit de SI. Dit signaleringsplan sluit goed aan bij wat het kind in het ZMLK-onderwijs laat zien. Het gedrag bij een kind in het ZMLK-onderwijs kan bij een verkeerde interventie doorslaan van passieve naar actieve alertheid. Het is daarom belangrijk om ook de passieve gedragingen te beschrijven en welke interventie er op dat moment ingezet moet worden. Het signaleringsplan SI geeft inzicht in de opbouw van de spanning en welke interventie op dat moment het beste is. Om te leren moet het kind in zijn eigen comfortzone blijven, daarin is zijn welbevinden goed en is hij alert om nieuwe informatie op te nemen (De Hoog, Stultiens-Houben en Van der Heijden, 2012).

2.5. Samenvatting

Gedrag is communicatie en moet dus beantwoord worden met communicatie (Watzlawick, 1970). Een kind probeert met zijn moeilijk verstaanbaar gedrag een onderliggende boodschap duidelijk te maken (Peeters, 2009). Wanneer het gedrag ongewenste vormen aanneemt en niet voldoet aan onze verwachtingen, wordt het getypeerd als moeilijk verstaanbaar gedrag (Horeweg, 2013). Het kind toont echter initiatief om iets duidelijk te maken, welke gemist wordt door de begeleider. Helaas mist het kind de vaardigheden om de boodschap op een andere manier dan met 'problematisch' gedrag over te brengen (Greene, 2005). Het kind verdient dus geen afwijzing of buitensluiting zoals een time out, maar juist de ondersteuning die hij zo hard nodig heeft (Heijkoop, 2009). Begeleiders hebben daarom de taak om uit te zoeken wat het kind met zijn gedrag wil vertellen. Hierbij moet de begeleider niet alleen kijken naar de emotionele uitingen van het gedrag, maar ook naar zichzelf en de omgeving (Sameroff en Chandel, 1975). Door waar te nemen wat de functie en betekenis is van het gedrag, kan de begeleider met de juiste interventie antwoord geven op de communicatie van het kind. De begeleider moet hiervoor wel de taal van het kind herkennen en begrijpen. Door het inzicht in het moeilijk verstaanbaar gedrag, kan de begeleider voorkomen dat de spanning bij het kind toeneemt. Mocht het gedrag toch escaleren, dan herkent de begeleider de gedragssignalen en kan hij preventief het gedrag reguleren of de-escaleren om verergering van het gedrag te voorkomen. Hierbij gaat de begeleider kindgericht te werk met het toepassen van het signaleringsplan, in plaats dat hij de algemene werkwijzen toepast (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998).

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de onderzoeksstrategie is voor het beantwoorden van de onderzoeks- en deelvragen.

3.1. Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het bevorderen van het anders kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag bij kinderen. Daarbij wordt gekeken naar het geïnterpreteerde zichtbare gedrag vanuit de betekenis en functie (Peeters, 2009). Begeleiders herkennen en begrijpen gedragssignalen en toenemende spanning, waardoor met passende interventie, escalatie van het gedrag voorkomen wordt en het aantal time outs vermindert (Baker, 2009).

3.2. Onderzoeksparadigma

In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van het interpretatieve onderzoeksparadigma, waarbij het gaat om de interpretaties van het individuele gedrag (De Lange, Schuman en Montesano, Montesori, 2011). Doordat kinderen uniek zijn en daarbij in spanningsopbouw en gedrag van elkaar verschillen, is het niet mogelijk om te generaliseren. Ieder kind heeft daardoor zijn eigen signaleringsplan, dat op basis van interpretaties en de daarbij passende interventie ingevuld is. Bij het interpretatieve paradigma gaat het om het verklaren en begrijpen van de subjectieve menselijke gedragingen, die veroorzaakt worden door omgevingsfactoren, oftewel de context waarin het kind verblijft (Cohen et al., 2000). In deze context ligt de focus op het handelen, waardoor spanningsopbouw of escalatie van gedrag voorkomen kan worden.

3.3. Onderzoeksstrategie

Het onderzoek richt zich op het veranderen van een bestaande situatie, wat het maakt dat het een actieonderzoek is (Ponte, 2006, Schuman, 2009). Het doel van dit onderzoek is om begeleiders, met behulp van videobeelden en het signaleringplan, anders te leren kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag bij kinderen. Begeleiders zullen hierdoor meer inzicht krijgen in de functie en betekenis, waardoor zij een passender interventie inzetten dan een time out (Kuhn, 1970). In het actieonderzoek staat de professionalisering en de kwaliteit van het dagelijks handelen van de begeleiders bij moeilijk verstaanbaar gedrag centraal (Ponte, 2006). Tijdens dit actieonderzoek zullen begeleiders een signaleringsplan gaan toepassen, waardoor zij anders zullen reageren op het moeilijk verstaanbaar gedrag. Een actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en handelingsdeel (De Lange, Schuman en Montesano, Montesori, 2011).

Het onderzoeksdeel bestaat uit het beschrijven van de probleemstelling, het formuleren van de onderzoeksvraag en het bestuderen van relevante literatuur. Het handelingsdeel bestaat uit het uitvoeren van activiteiten zoals; het analyseren van gedrag, opstellen en toepassen van het signaleringsplan en het verzamelen van datagegevens. Tijdens het handelingsdeel zal het proces 'gedragsinterventieplan' worden gevolgd (Boom, 2014).

Het verloop van het onderzoeksproces is weergegeven in bijlage 2 'stroomschema en tijdspad'.



Afbeelding 2. Training agressiepreventie en agressiehantering (2014).

Anders kijken naar

3.4. Respondenten

Tijdens het handelingsdeel worden Tim en Daan (gefingerde namen) gevolgd. Zij vertonen moeilijk verstaanbaar gedrag en spanningsopbouw die voor begeleiders moeilijk te verklaren is. Zij krijgen binnen hun groep het vaakst een time out. Er is gekozen voor twee kinderen, vanwege de haalbaarheid van het onderzoek.

- Tim is bekend met het Smith Magenissyndroom en zit in de onderbouwgroep.
- Daan is bekend met de chromosoomafwijking duplicaat chromosoom 10q en kenmerken die passen bij een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) (Fryns en Hulten, 2009). Daan zit in de OZG.
- Tim en Daan kunnen vanwege hun (ernstig) verstandelijke beperking en spraakproblematiek niet participeren in het proces.

Van Tim en Daan zullen videobeelden worden gemaakt, welke geanalyseerd worden in functie en betekenis. Deze gegevens zullen in een individueel signaleringsplan worden verwerkt.

De functies van de respondenten variëren van leerkrachten, onderwijsassistenten tot zorg in onderwijsmedewerkers (ZIO).

- Focusgroep (N=6): zes begeleiders uit de onderbouwgroep en onderwijs- zorggroep.
 - Zij zullen een vragenlijsten gaan invullen.
- Controlegroep (N=6): zes begeleiders uit de midden en bovenbouw.
 - Zij zullen een vragenlijsten gaan invullen.
- Focusgroep extra (N=9): de zes begeleiders uit de focusgroep, aangevuld met twee extra ZIO-medewerkers en de vakleerkracht gymnastiek. De aanvulling op de focusgroep extra is ontstaan, doordat er tijdens het onderzoekstraject twee nieuwe ZIO-medewerkers zijn bijgekomen op de groep van Tim en Daan. De focusgroep extra zal het handelingsdeel van het onderzoek gaan uitvoeren, waarbij zij:
 - de videobeelden zullen bekijken en bespreken
 - het signaleringsplan zullen toepassen
 - een logboek bijhouden
 - het aantal time outs zullen gaan turven
- Ouders en thuisbegeleiders zullen tevens deelnemen aan de drie bijeenkomsten, waarin zij de videobeelden van Tim en Daan zullen gaan bekijken en bespreken (Van Meersbergen en Jeninga, 2012).
- Intern begeleider, orthopedagoog en logopedist zullen tijdens het onderzoek als critical friend (CF) fungeren, waarbij zij de onderzoeker kritisch volgen, ondersteunen en feedback geven (Ponte, 2002, 2006).

3.5. Onderzoeksmethoden

Tijdens het praktijkonderzoek zullen diverse onderzoeksmethoden worden gehanteerd om datagegevens te verzamelen (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011). Door het gebruik van verschillende onderzoeksmethoden en informatiebronnen zal er een borging zijn van de triangulatie (Harinck, 2010, Baarda et al., 2001). Voor het verzamelen van de datagegevens zullen vragenlijsten, turflijsten en video-opnamen als onderzoeksinstrumenten worden ingezet.

Vragenlijsten

- a) *Hoe hanteert de begeleider een time out in de groep?*
- b) *Hoe beoordeelt de begeleider het gebruik van het signaleringsplan?*

Twaalf collega's, focus- (N=6) en controlegroep (N=6), zullen anoniem een vragenlijst invullen (zie bijlage 3). Het verschil tussen de twee groepen wordt aangeduid met de kleurcode groen en oranje. Met de vragenlijst wordt inzicht verkregen in het beoordelen en toepassen van moeilijk verstaanbaar gedrag, time out, escalatie en signaleren van moeilijk verstaanbaar gedrag.

De vragenlijst heeft betrekking op hoe de collega's de kernwoorden in de dagelijkse praktijksituatie, in een periode van vier weken, ervaren. Het doel is te vergelijken of er een verschil is in de voor- en nameting van de vragenlijst tussen de focus- en controlegroep.

De vragenlijst bestaat uit twee meerkeuzevragen, één met een nominaalniveau en één met een intervalniveau (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011) en tien vragen met de Likert-schaal (Likert, 1932). De Likert-schaal bestaat uit een vijfpuntsschaal van helemaal oneens tot helemaal mee eens. De vragenlijst begint met een inleidend stukje en met verduidelijking van de termen; time out, escalierend gedrag en moeilijk verstaanbaar gedrag.

Daarnaast zal de focusgroep extra (N=9), een vragenlijst invullen (zie bijlage 4). Dit naar aanleiding van het bekijken van de videobeelden en het toepassen van het signaleringsplan. Het betreft hier tien likertschaalvragen en één open vraag.

De uitkomsten van de vragenlijst worden met EXCEL 2013 in staafdiagrammen verwerkt.

Turflijsten

- a) *Hoe hanteert de begeleider een time out in de groep?*
- c) *Hoe beoordeelt de begeleider het gebruik van het signaleringsplan?*

Gedurende vier weken zal de focusgroep het aantal time outs van Tim en Daan bijhouden voor een voor- en nameting (bijlage 8). In een basislijnobservatielijst zullen de begeleiders per dag het aantal time outs turven (Krab, Engelen-Snaterse en de Boer-Boosman, 2000). Begeleiders turven het aantal time outs met de letters V= Vrije situatie, S= Gestructureerde situatie, W= Werksituatie of O= Overgangsmoment. Tevens is er ruimte om een toelichting te geven op de gegeven time out. Het doel van deze turflijst is het vergelijken van het aantal time outs in de voor- en nameting. Tevens zal worden waargenomen op welke momenten het gedrag escaleert, welke leidt tot een time out. Een turflijst, ontworpen in WORD 2013, is in de praktijksituatie snel in te vullen door de begeleiders.

Videobeelden

b) Hoe beoordeelt de begeleider het gedrag naar aanleiding van videobeelden?

Bij het maken van video-opnamen en het opstellen van het signaleringsplan wordt het proces 'gedragsinterventieplan' doorlopen (Boom,2014).

- Stap één en twee: Video-opnamen van Tim en Daan maken en analyseren tijdens vrije-, gestructureerde- en werksituaties. Het analyseren zal gebeuren door; de orthopedagoog, intern begeleider, fysiotherapeut met specialisatie SI, betreffende leerkracht en de onderzoeker met behulp van het ABC-schema (Bateman en Golly, 2008). Aan de hand van videobeelden kunnen gedragssignalen kritisch worden geanalyseerd, omdat de videobeelden stopgezet en teruggekeken kunnen worden (Hall, 2007). Bij het analyseren van moeilijk verstaanbaar gedrag zal als kijkwijzer gekeken worden naar; uitstraling/mimiek, geluiden, motoriek, omgang/contact met anderen, omgaan met eigen lichaam, omgang met materiaal en communicatie/interactie (Goldman, Erickson, Lemke en Derry, 2007). De analyse van de videobeelden zal in het signaleringsplan bij de juiste alertheidsfase worden beschreven.
- Stap drie: De betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag zal in de tweede kolom van het signaleringsplan worden beschreven.
- Stap vier: De passende interventies zullen in de derde kolom van het signaleringsplan worden beschreven.
- Stap vijf: Er zullen drie bijeenkomsten worden georganiseerd, waarbij alle betrokkenen de videobeelden zullen bekijken en bespreken. Hierbij zal er een vertaalslag zijn naar het signaleringsplan. Alle betrokkenen zullen bekend raken met het signaleringplan en de functie en betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag bij Tim en Daan. Tevens zullen zij leren, welke interventie op welke moment ingezet moet worden (Wels, 2001). Het signaleringsplan is een levend document, dat door één regisseur zal worden bijgehouden. Het signaleringsplan van Tim en Daan is opgenomen in bijlage 5 en 6.

Logboek

a) Hoe hanteert de begeleider een time out in de groep?

c) Hoe beoordeelt de begeleider het gebruik van het signaleringsplan?

- Stap zes: De focusgroep zal in een testperiode van vier weken, een logboek gaan bijhouden (Boom,2014). Begeleiders zullen dit middel het ABC-schema gaan invullen (Bateman en Golly, 2008). In het logboek beschrijven de begeleiders uit de focusgroep, welke gedragssignalen zij hebben waargenomen, de betekenis hiervan, welke interventie er is ingezet en wat het effect was. Tevens zal de begeleider gaan interpreteren welke verklaring hij verbindt aan het effect van de ingezette interventie. Begeleiders zullen op deze wijze ervaring opdoen met het signaleren van moeilijk verstaanbaar gedrag en het reflecteren op hun eigen handelen (Habermas, 1972).
- Stap zeven: De focusgroep zal haar ervaringen uit de testperiode gaan evalueren en het signaleringsplan eventueel gaan bijstellen.

Het logboek is door de onderzoeker in WORD 2013 ontworpen, met als uitgangspunt het ABC-schema. Een voorbeeld van het logboek is opgenomen in bijlage 8 en uitgewerkt in bijlage 9.

3.6. Ethiek

In het onderzoek zullen, vanwege het waarborgen van de privacy, geen namen of andere gegevens gebruikt worden. Namen van de betrokkenen zullen anoniem of gefingeerd zijn. Tevens zal er geen plagiaat worden gepleegd en bij de bronvermelding gebruik worden gemaakt van de APA normen.

Aan de ouders van Tim en Daan zal, middels een brief, om toestemming worden gevraagd. Zij verlenen met een handtekening hun goedkeuring voor deelname aan het onderzoek en het maken, bewaren en hanteren van filmopnamen (Derry, Hickey en Koschmann, 2007). Gegevens zoals documenten en filmopnames waarin namen of gezichten herkenbaar zijn, zullen na afronding van de opleiding vijf jaar bewaard blijven en vervolgens vernietigd worden. Als de gegevens vernietigd zijn krijgen ouders hierover bericht via een bedankbrief (BERA, 1992; Cohen et al., 2000; Gregory, 2003; Pring, 2000). Het opslaan van de videobeelden gebeurt op een schijf waar anderen, behalve de onderzoeker, niet bij kunnen komen. Beeldmateriaal zal uitsluitend worden gebruikt voor dit praktijkonderzoek en niet voor andere doeleinden. Beide brieven zijn opgenomen in bijlagen 10 en 11.

3.7. Kwaliteit van het praktijkonderzoek

Door het gebruik van diverse respondenten en onderzoeksinstrumenten zullen, de betrouwbaarheid en validiteit worden gewaarborgd. Het betreft een interne validiteit, waarbij de onderzoeker zelf de vragenlijsten, turflijsten en het logboek ontwikkeld heeft. De onderzoeker heeft, in overleg met zijn critical friends, gekeken naar de bruikbaarheid van deze onderzoeksinstrumenten om de onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden. De respondenten die participeren in dit onderzoek zijn, naast de twee kinderen, critical friends en de begeleiders van school, ouders en begeleiders in de thuissituatie. De vragenlijsten, turflijsten en videobeelden zullen als onderzoeksinstrument worden ingezet om datagegevens te verzamelen (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011).

De betrouwbaarheid van het onderzoek wordt gewaarborgd door de objectieve datagegevens die door de collega's zullen worden aangeleverd. Bij het afnemen van de vragenlijsten zal dezelfde vragenlijst gebruikt worden bij zowel de voor- als nameting. Het maken van video-opnamen is betrouwbaar. Het toont de feitelijke situatie, waarin het gedrag gesignaleerd wordt.

De analyse ervan is echter interpretatief en kan door derden anders beoordeeld worden. Dit geldt ook voor het turven. Het is betrouwbaar, zolang de begeleiders niet vergeten een aantal time outs te noteren.

Tijdens het onderzoek zullen de critical friends de onderzoeker ondersteunen, bevragen en voorzien van feedback. Hierdoor wordt de zuiverheid van het praktijkonderzoek gewaarborgd en zal het proces transparant en consistent verlopen (Pring, 2000). De onderzoeker zal tijdens het onderzoek regelmatig terugkoppelen, overleggen en verantwoording afleggen aan zijn critical friends met betrekking tot het cyclische proces van 'plan => act => observe => reflect' (Carr en Kemmis, 1986). Gedurende dit proces zal de onderzoeker kritisch reflecteren op zijn eigen handelen (Wellington, 2000).

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de analyses van de kwantitatieve datagegevens per deelvraag beschreven vanuit een inductieve benadering (De Lange, Schuman en Montesano, Montesori, 2011). De data-analyse bestaat uit de resultaten van de vragenlijsten, turflijsten en het logboek. De datagegevens zijn verzameld om inzicht te krijgen in het professioneel handelen van de focusgroep bij moeilijk verstaanbaar gedrag. Het proces bestaat uit voor- en nametingen. De vragenlijst, welke is ingevuld door de focus- en controlegroep tijdens de voor- en nameting, moet het verschil aangeven tussen beide groepen. Bij de voormeting is het doel om de overeenkomsten en verschillen ten aanzien van de onderwerpen vast te leggen. De nameting is verricht na het bekijken en bespreken van de videobeelden en het toepassen van het signaleringsplan. De nameting is uitgevoerd, om waar te nemen of de interventie geleid heeft tot het anders beoordelen van moeilijk verstaanbaar gedrag ten opzichte van de voormeting en de controlegroep.

Tijdens het onderzoeksproces zijn enkele vragen uit de vragenlijst verwijderd, omdat deze niet relevant waren voor het onderzoek of omdat de vragen op elkaar leken. Daarentegen is het logboek en de vragenlijst 'focusgroep extra' toegevoegd aan het onderzoeksproces om meer diepgang te krijgen in het 'eigen' handelen van begeleiders bij moeilijk verstaanbaar gedrag. De tabellen en rating scale staafdiagrammen zijn weergegeven in bijlage 9.

Focusgroep: N=6 : Vragenlijst

Controlegroep: N=6 : Vragenlijst

Focusgroep extra: N=9 : Vragenlijst focusgroep extra, turflijst en logboek

	Voormeting focusgroep
	Nameting focusgroep
	Voormeting controlegroep
	Nameting controlegroep

4.2. Deelvraag 1

a) Hoe hanteren de begeleiders een time out in de groep?

Voor het beantwoorden van deelvraag één heb ik een vragenlijst en een turflijst als onderzoeksinstrument ingezet. Uit de vragenlijst zijn de vragen met betrekking tot time out geanalyseerd en uit de turflijsten het aantal time outs van Tim en Daan tijdens de voor- en nameting.

Uit tabel 4.2.1. is op te maken dat dwars, agressief en fysiek geweld als voornaamste reden wordt genoemd door de focusgroep om een time out in te zetten. Bij de nameting is een duidelijke afname te zien van het aantal redenen om een time out te geven, 36 keer bij de voormeting tegen 22 keer bij de nameting. Hierbij is gekeken naar de emotionele uitingen van het gedrag en niet naar de functie of betekenis (Blokhuys en Van Kooten, 2011). De controlegroep laat echter een lichte toename zien, 28 keer bij de voormeting en 29 keer bij de nameting. Hier gaat het voornamelijk om de redenen dwars, onrustig /druk en brutaal.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Turflijst Tim

	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7
Maandag														
Dinsdag			S S S	W										
Woensdag			O S S S	W	S S									
Donderdag			S	W		VW								
Vrijdag					S S									

Turflijst Daan

	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7
Maandag			S		V									
Dinsdag			S S				V	V				V		
Woensdag			S S											
Donderdag							S				V V			
Vrijdag			S S					V			V V			

De afname van het aantal redenen om een time out te geven bij de focusgroep komt overeen met de resultaten uit de turflijsten van Tim en Daan (bijlage 8). De focusgroep heeft het aantal time outs van Tim en Daan tijdens de voormeting (wit, week 48, 49, 50 & 51) en tijdens de nameting (geel, week 13, 14, 15 & 16) bijgehouden middels een turflijst. Uit deze turflijst blijkt, dat bij zowel Tim als Daan een sterke afname is van het aantal time outs. Waar Tim in de voormeting 12 keer een time out kreeg, blijkt uit de nameting dat hij 5 keer een time out heeft gehad. Dit is een afname van 7 time outs. Daarbij valt op dat Tim bij de voormeting vooral tijdens gestructureerde situaties een time out kreeg, terwijl dit bij de nameting vooral tijdens werksituaties gebeurt. Bij Daan is een afname van 11 time outs waar te nemen; 14 keer tijdens de voormeting en 3 keer tijdens de nameting. Bij navraag, blijkt dat de begeleiders in plaats van een time out een herstelmoment inzetten, waarbij de begeleiders het kind ondersteunen tijdens zijn spanningsopbouw (staafdiagram 4.2.7.). Tijdens het ondersteunen gaan begeleiders samen met het kind een wandeling maken of een rustige plek buiten de klas opzoeken, waar het kind zich kan ontladen.

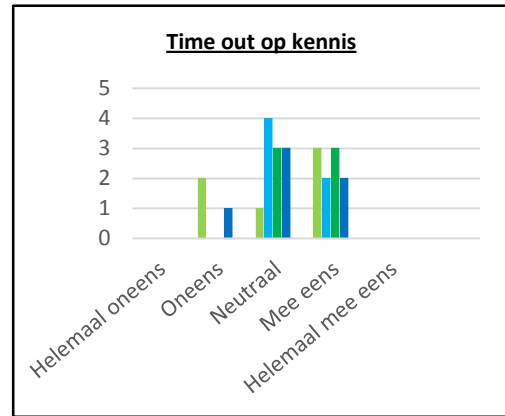
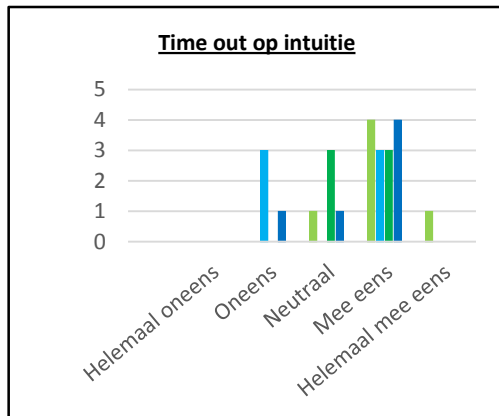
Uit staafdiagram 4.2.8. blijkt, dat de focusgroep, na het toepassen van het signaleringsplan, minder snel een time out inzet. Op de vraag of een time out dient als strafmaatregel, is het antwoord van de focusgroep tijdens de voormeting; 2 keer oneens, 3 keer neutraal en 1 keer eens. Bij de nameting is het antwoord; 1 keer helemaal oneens, 3 keer oneens, 1 keer neutraal en 1 keer eens. Hieruit blijkt dat de focusgroep de time out minder vindt dienen als strafmaatregel. Bij de controlegroep vinden drie begeleiders, zowel bij de voor- als nameting, dat een time out niet als strafmaatregel dient. Drie begeleiders zijn daarin neutraal of zijn het er mee eens. Hieruit is op te maken dat er binnen de controlegroep geen verandering is ten aanzien van het doel dat zij aan de time out toekennen.

Drie begeleiders uit de focusgroep zetten de time out minder lang in of helemaal niet meer. Bij de controlegroep geeft één begeleider aan, dat de duur van de time out is toegenomen (staafdiagram 4.2.2.). Hoewel de focusgroep bij de voormeting een kind vooral op basis van intuïtie verwijderde, gebeurt dat tijdens de voormeting meer op basis van kennis. De controlegroep daarentegen blijft dat doen op basis van intuïtie (staafdiagram 4.2.4.). Zowel de focus- als controlegroep zijn zich beide minder handelingsverlegen gaan voelen op het moment dat zij voor een time out kiezen (staafdiagram 4.2.3.).

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Staafdiagram 4.2.4. Ik verwijder een leerling op basis van...:



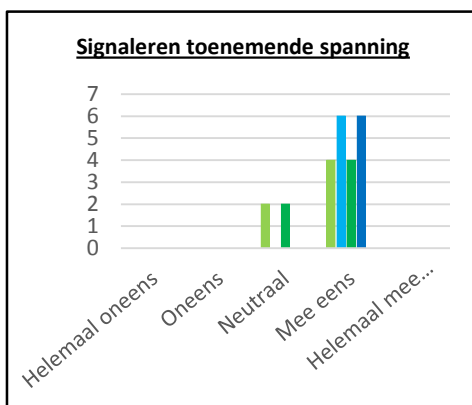
Kort samengevat blijkt dat de focusgroep de time out minder is gaan inzetten en er anders naar is gaan kijken ten opzichte van de voormeting en controlegroep.

4.3. Deelvraag 2

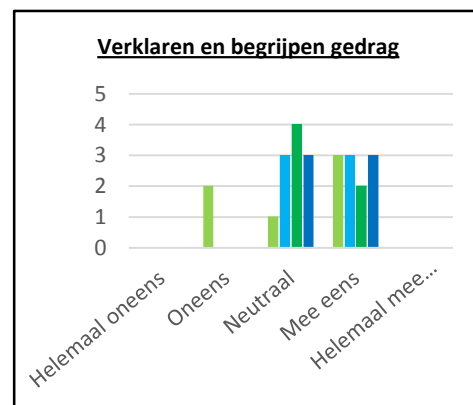
b) Hoe beoordeelt de begeleider het gedrag naar aanleiding van videobeelden?

Uit staafdiagram 4.3.1. blijkt, dat zowel de focus- als controlegroep, de signalen die leiden tot escalatie van het gedrag waarnemen. Hierbij laat de focusgroep een lichte stijging zien als het gaat om het begrijpen en het verklaren van het moeilijk verstaanbaar gedrag. De controlegroep geeft echter aan dat zij het moeilijk verstaanbaar gedrag voldoende begrijpen en kunnen verklaren (staafdiagram 4.3.2.). Na het zien en bespreken van de videobeelden blijkt dat de focusgroep het moeilijk verstaanbaar gedrag anders gaat beoordelen en bewuster is gaan handelen (staafdiagram 4.3.3.).

Staafdiagram 4.3.1.



Staafdiagram 4.3.2.



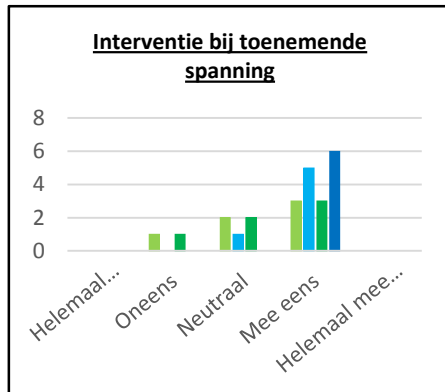
Uit staafdiagram 4.3.4. blijkt, dat het samen bekijken van de videobeelden van meerwaarde is geweest. De focusgroep is zich bekwaamer gaan voelen, maar geeft desondanks aan niet te weten hoe ze moet handelen bij toename van spanning of escalatie van het moeilijk verstaanbaar gedrag (staafdiagram 4.3.5.). De controlegroep lijkt hier geen problemen in te ondervinden.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Uit tabel 4.3.6. is af te leiden dat alle begeleiders bewuster zijn gaan handelen bij moeilijk verstaanbaar gedrag. Tevens is eruit op te maken, dat begeleiders de opbouwende spanning steeds beter zijn gaan waarnemen en beter weten welke interventie zij hierbij moeten inzetten. Begeleiders vinden dat het signaleringsplan duidelijke handvatten geeft, hoewel één begeleider aangeeft dat het signaleringsplan wel beknopter mag zijn.

Staafdiagram 4.3.5.



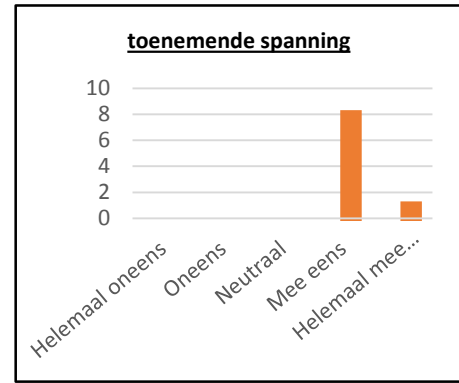
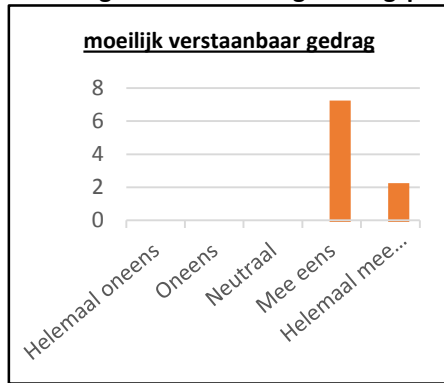
Kort samengevat blijkt, dat de focusgroep het gedrag anders is gaan beoordelen na het zien van de videobeelden. Het waarnemen van moeilijk verstaanbaar gedrag is toegenomen en men weet welke interventie zij moeten inzetten. Begeleiders zijn zich bekwaamer gaan voelen en zijn bewuster gaan handelen. De controlegroep voelt zich blijkbaar al bekwaam, begrijpt het moeilijk verstaanbaar gedrag van de kinderen en weet welke interventies zij hierbij moeten inzetten.

4.4. Deelvraag 3

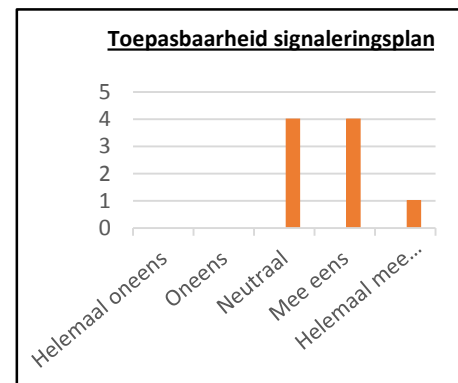
c) Hoe beoordeelt de begeleider het gebruik van het signaleringsplan?

De focusgroep heeft tijdens het handelingsdeel van het onderzoek het signaleringsplan toegepast bij Tim of Daan. Hierbij geven zij aan dat het signaleringsplan, tijdens de praktijksituatie, goed toepasbaar is binnen de groep (staafdiagram 4.4.2). Begeleiders geven in staafdiagram 4.4.3. weer dat zij meer inzicht hebben gekregen in het moeilijk verstaanbaar gedrag en de wijze waarop de spanning toeneemt. Tevens blijken de begeleiders voldoende inzicht te hebben in de afstemming van de interventie tijdens de toenemende spanning bij het kind (staafdiagram 4.4.4.). Uit staafdiagram 4.4.5. is op te maken dat de focusgroep het ABC-schema als prettig ervaart, welke inzicht geeft in hun eigen handelen en in de situatie bij moeilijk verstaanbaar gedrag (Bateman en Golly, 2008). Uit de voormeting in staafdiagram 4.4.1. blijkt, dat de gedragssignalen van toenemende spanning schoolbreed niet worden vastgelegd, terwijl uit de nameting blijkt dat de gedragssignalen wel worden vastgelegd. Voor de controlegroep lijkt het niet duidelijk te zijn of gedragssignalen schoolbreed worden vastgelegd.

Staafdiagram 4.4.3. Het signaleringsplan geeft mij inzicht in.....



In het logboek 4.4.6. is te lezen, dat begeleiders uit de focusgroep de uiting van het moeilijk verstaanbaar gedrag toekennen aan hun eigen handelen en reactie of aan de omgevingsfactoren (zoals een verbouwing bij Tim thuis). Een van de meest genoemde verklaringen in het logboek is, dat begeleiders aangeven dat zij in hun begeleiding te snel of te onduidelijk zijn geweest in de communicatie met het kind, waardoor de spanning bij het kind toenam. Uit de analyse van het logboek kan opgemaakt worden, dat begeleiders bij moeilijk verstaanbaar gedrag meer naar zichzelf zijn gaan kijken, dan de 'schuld' bij het kind neer te leggen. Tevens is te lezen dat begeleiders op zoek gaan naar de functie en betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag. Het logboek is door zowel de leerkrachten, onderwijsassistenten als ZIO-medewerkers ingevuld. In tabel 4.3.6. geeft één van de begeleiders aan dat zij, door het toepassen van het signaleringsplan, meer overlegd heeft met haar collega's omtrent het moeilijk verstaanbaar gedrag van het kind.



Tabel 4.4.2.

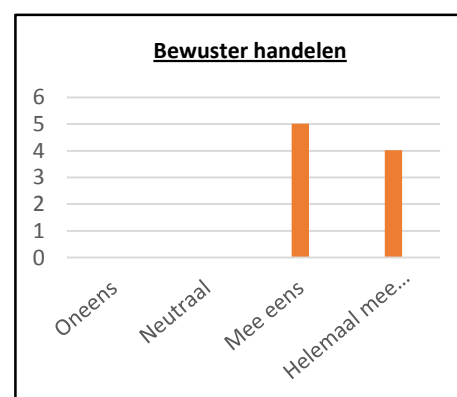
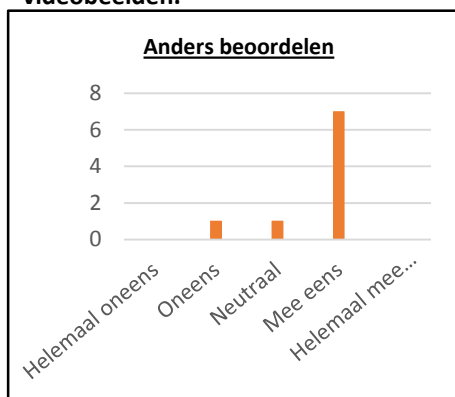
Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

4.5. Conclusie op data-niveau

Uit de analyse van de datagegevens blijkt dat er een verandering is ontstaan bij de focusgroep in het anders beoordelen van en kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag. De controlegroep laat hetzelfde beeld zien tijdens de voor- als nameting, waardoor er weinig verandering waarneembaar is in het beoordelen van moeilijk verstaanbaar gedrag. Het samen bekijken en bespreken van de videobeelden door de focusgroep is van meerwaarde geweest in de bewustwording dat gedrag communicatie is en een functie en betekenis heeft. Het signaleringsplan blijkt hierbij een prettige ondersteuning te bieden aan de begeleiders. Begeleiders zijn zich bewuster geworden van hun eigen handelen ten opzichte van het kind. Bij het inzetten van de interventie stemmen de begeleiders uit de focusgroep nu beter af op hetgeen het kind nodig heeft. Het bekijken van de videobeelden en het toepassen van het signaleringsplan heeft ervoor gezorgd, dat begeleiders meer inzicht hebben gekregen in de spanningsopbouw bij Tim of Daan. Tevens hebben zij handvatten gekregen om de toenemende spanning bij Tim of Daan te reguleren of reduceren, voordat het verder escaleert. Door de afname van het aantal time outs bij Tim en Daan, kan geconcludeerd worden, dat het handelen van de begeleiders beter aansluit bij hetgeen zij nodig hebben. Dit blijkt ook het aantal afgenomen redenen voor het geven time out. Hier laat de focusgroep een afname zien in het aantal time outs, terwijl er bij de controlegroep een lichte stijging te zien is. Het toepassen van het signaleringsplan heeft niet alleen geleid tot een betere benadering van het moeilijk verstaanbaar gedrag, maar ook tot meer overleg en ondersteuning met en van elkaar.

Staafdiagram 4.3.3. Ik beoordeel en handel anders bij moeilijk verstaanbaar gedrag, na het zien van de videobeelden.



Hoofdstuk 5: Conclusie

In dit hoofdstuk worden de conclusies getrokken uit de kwantitatieve data-analyse uit hoofdstuk 4. Onder het kopje 'discussie' wordt beschreven wat het onderzoek heeft bijgedragen aan de kennisontwikkeling en de praktijksituatie. Ten slotte worden er aanbevelingen gedaan voor de toekomst.

5.1. Conclusie Deelvragen

Dit onderzoek is gebaseerd op het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Alvorens de onderzoeksvraag wordt beantwoord, worden eerst de conclusies uit de deelvragen beschreven.

5.1.1. Deelvraag 1

a) Hoe hanteren de begeleiders een time out in de groep?

De focusgroep is de time out minder gaan inzetten als strafmaatregel, maar meer als een begeleid herstelmoment. Hierdoor zijn begeleiders het kind meer ondersteuning gaan bieden. Een kind heeft hierdoor de mogelijkheid gekregen om zijn spanningstoename te reguleren of reduceren (Boom, 2014). Begeleiders gaan nu in op de communicatie van het moeilijk verstaanbaar gedrag, in plaats van op de uiting van de gedragssignalen. Een kind zal een begeleid herstelmoment niet als fysieke straf ervaren, vanwege de erkenning en ondersteuning die hij in de nabijheid en verbondenheid ervaart van de begeleider (Markham, 2015, Blokhuis en Van Kooten, 2011). Door het inzetten van een begeleid herstelmoment wordt voorkomen, dat het kind nog bozer en emotioneler ontregeld raakt en zijn spanningsopbouw toeneemt (Siegel en Bryson, 2013, Dewar, 2014, Heijkoop, 2009). Met het begeleid herstelmoment zetten begeleiders een passende interventie in, welke het kind nodig heeft (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998). Begeleiders houden, bij het inzetten van een begeleid herstelmoment, rekening met de behoeften die passen bij de jonge ontwikkelingsleeftijd en het belevingsniveau van het kind (Delfos, 2008). Verwijdert een begeleider een kind toch uit zijn groep, dan zal dit, vanwege de effectiviteit, niet langer dan vijf minuten duren (Donaldson en Vollmer, 2011). Voor kinderen met een jonge ontwikkelingsleeftijd is een time out van een paar tellen of twee minuten voldoende, waarbij de begeleider op zijn gevoel afgaat (Stok, 2012). Door het onderzoek zijn begeleiders uit de focusgroep zich bekwaamer gaan voelen, doordat zij meer inzicht en kennis hebben gekregen bij het doelmatig inzetten van een begeleid herstelmoment (Goei en Kleijnen, 2009).

5.1.2. Deelvraag 2

b) Hoe beoordeelt de begeleider het gedrag naar aanleiding van videobeelden?

Begeleiders uit de focusgroep zijn anders gaan kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag. Dit blijkt uit de afname van het aantal redenen om een time out te geven (tabel 4.2.1.) Begeleiders herkennen nu niet alleen de emotionele uitingen van moeilijk verstaanbaar gedrag, maar begrijpen ook waarom een kind dit laat zien (Blokhuis en Van Kooten, 2011). Begeleiders hebben door het bekijken en bespreken van de videobeelden inzicht gekregen in de functie en betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag dat Tim en Daan vertonen. Hierdoor verstaan zij de taal, die Tim en Daan met hun gedragssignalen proberen duidelijk te maken, beter. Doordat begeleiders de taal nu beter verstaan wordt het kind niet meer belemmerd in zijn communicatie. Dit uit zich in minder spanningstoename (Blokhuis en Van Kooten, 2011).

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Begeleiders hebben nu meer ervaring gekregen in het signaleren, herkennen, begrijpen en verklaren van de functie en betekenis van de taal die het kind met zijn moeilijk verstaanbaar gedrag uit (Blokhuys en Van Kooten, 2011). Bij het analyseren van de videobeelden en het beschrijven van het signaleringsplan is het ABC-schema een waardevol ondersteuningsmiddel geweest (Bateman en Golly, 2008). Het bekijken en analyseren van de videobeelden heeft begeleiders inzicht gegeven in de triggers, welke leiden tot gedragsverandering bij het kind. Door het stopzetten, terug spoelen en opnieuw kunnen bekijken, is gebleken welke kracht het analyseren van de videobeelden heeft. Videobeelden scheppen een bepaalde afstand, waardoor de begeleider voorkomt dat zijn interpretatie van het moeilijk verstaanbaar gedrag vertroebeld raakt (Heijkoop, 2009). Door het bekijken van de videobeelden hebben begeleiders de betreffende situaties kritischer kunnen analyseren (Hall, 2007). Hierbij hebben zij ook hun eigen handelen bekeken en beoordeeld. Doordat zij een spiegel voorgehouden kregen. Bij het bekijken van de videobeelden hebben begeleiders waargenomen, wat hun handelen voor reactie bij het kind opriep (Vane, 2007). Begeleiders zijn daardoor ook gaan reflecteren op hun eigen waarden, normen en motieven van handelen (Peeters, 2009, Van Overveld, 2012). Het bekijken van de videobeelden heeft geleid tot het bewuster handelen bij begeleiders, waarbij zij passende interventies zijn gaan inzetten (Van der Wolf en van Beukering, 2009). Het bekijken van videobeelden is een actieve wijze geweest van anders kijken naar het moeilijk verstaanbaar gedrag, het eigen gedrag en handelen en naar de omgevingsfactoren (Heijkoop, 2009).

5.1.3. Deelvraag 3

c) Hoe beoordeelt de begeleider het gebruik van het signaleringsplan?

Tijdens het onderzoek heeft de focusgroep het signaleringsplan toegepast bij Tim en Daan. Hoewel één begeleider aangaf dat het signaleringplan beknopter mag zijn, is het signaleringsplan toepasbaar binnen de groep. Het signaleringsplan is een levend document dat per half jaar geëvalueerd en bijgesteld dient te worden. Begeleiders hanteren het signaleringsplan als leidraad om inzicht te krijgen in de spanningstoename en het afstemmen van de passende interventie. Dit kostte in het begin de nodige tijdsinspanning, maar begeleiders kregen steeds meer zicht op de spanningsopbouw, zonder daarbij het signaleringsplan te hoeven raadplegen. Begeleiders zijn door het toepassen van het signaleringplan dezelfde taal gaan spreken als die van de kinderen, waardoor zij het moeilijk verstaanbaar gedrag zijn gaan begrijpen en kunnen verklaren (Boom, 2014). Het signaleringsplan is persoonsgebonden en geeft een herkenbaar beeld van het kind weer (Boom, 2014). Dit moet ook wel, want ieder kind uit immers zijn moeilijk verstaanbaar gedrag op zijn eigen unieke wijze (Rigter en Van Hintum, 2013). Begeleiders maken een koppeling tussen de spanningsopbouw die het kind op dat moment laat zien en de indeling van zeven alertheidsfases, die passend zijn bij de sensorische informatieverwerking (Boom, 2014). Het gaat hierbij om terugkerende gedragssignalen die, in de juiste alertheidsfase met de passende interventie, zijn beschreven. Door het toepassen van het signaleringsplan zijn begeleiders meer met elkaar in overleg getreden. Door het delen en vastleggen van de opgedane ervaringen is er meer diepgang ontstaan in het herkennen, begrijpen en verklaren van het moeilijk verstaanbaar gedrag. Tevens blijkt dat het signaleringsplan meer eenduidigheid geeft in het waarnemen van spanningsopbouw, begeleidingsstijl en het inzetten van interventies. Uit het onderzoek is gebleken dat bepaalde interventies bij bepaalde begeleiders wel werken en bij anderen niet. Hoewel het signaleringsplan een werkwijze aangeeft, gaat de band tussen begeleider en kind uiteraard voor (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998). Begeleiders kijken bij het interpreteren van het gedrag breder dan de zichtbare situatie. Zo hebben de begeleiders van Tim ook rekening gehouden met de spanningsopbouw van Tim vanwege de verbouwing in de thuissituatie (Van Meersbergen en Jeninga, 2012).

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Begeleiders geven aan dat zij, bij het inzetten van een interventie, niet alleen kijken naar de spanningsopbouw van het kind, maar ook naar de spanningsopbouw bij henzelf (Vane, 2007). Hierdoor namen begeleiders zelf ook een herstelmoment om te ontladen. Horeweg (2013) geeft aan dat circa zestig procent van de gedragsproblemen verdwijnt als het leerkrachtengedrag verandert.

5.2. Conclusie Onderzoeksvraag

Welke bijdrage levert het gebruik van signaleringsplan X op ZMLK-school Z aan de beoordeling van het gedrag door de begeleider?

Uit de resultaten van het onderzoek kan worden geconcludeerd, dat begeleiders door het toepassen van het signaleringsplan bewuster zijn gaan handelen bij spanningsopbouw. Tevens zijn begeleiders, door het bekijken en bespreken van de videobeelden, het moeilijk verstaanbaar gedrag bewuster gaan analyseren in functie en betekenis. Hierdoor blijken begeleiders beter in staat te zijn een beoordeling te maken van een passende interventie. Het is de koppeling tussen het bekijken en bespreken van de videobeelden en het toepassen van het signaleringsplan, waardoor begeleiders anders zijn gaan kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag.

5.3. Discussie

Het onderzoek is, na een aantal aanpassingen, succesvol verlopen. Door het organiseren van de drie bijeenkomsten, waarin de videobeelden van Tim en Daan zijn bekeken en besproken en het logboek, zijn begeleiders het moeilijk verstaanbaar gedrag anders gaan beoordelen. Het alleen toepassen van het signaleringsplan zou niet voldoende zijn geweest. Het analyseren van de videobeelden is van grote meerwaarde geweest bij het anders beoordelen van moeilijk verstaanbaar gedrag. Tevens zijn begeleiders hun eigen handelen anders gaan beoordelen, waardoor zij zich bekwaamer zijn gaan voelen en professioneler zijn gaan handelen. Met dit onderzoek mag geconcludeerd worden, dat een signaleringsplan niet alleen toepasbaar is voor de psychiatrie of cluster vier scholen, maar ook voor het ZMLK-onderwijs. Of het ook geschikt is voor andere scholen in het speciaal- en / of basisonderwijs, zal onderzocht moeten worden met een vervolgonderzoek.

Aan het begin van het onderzoek was het erg lastig om inzicht te krijgen in een effectief verloop van het onderzoek. Gedurende het onderzoek heeft dit steeds meer effectieve vormen aangenomen, dankzij de CF. Een van de tekortkomingen in het onderzoek was het opstellen van een goede vragenlijst. Zelfs nadat de vragenlijst door de CF beoordeeld was, bleek deze na de voormeting niet goed te zijn. Een aantal vragen waren dubbel gesteld of waren niet betrouwbaar voor het onderzoek. Het toevoegen van de drie personen in de focusgroep extra, is achteraf ook geen goede zet geweest. Dit kan verwarrend zijn voor het lezen van het onderzoeksverslag. Echter, doordat zij een aparte vragenlijst hebben ingevuld, heeft het geen invloed gehad op de betrouwbaarheid en uitkomst van het onderzoek. Het onderzoek moet schoolbreed worden voortgezet, zodat alle begeleiders anders leren kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

5.4. Aanbevelingen

Steeds meer kinderen hebben de afgelopen jaren een indicatie gekregen, zoals een stoornis in het autistisch spectrum. Scholen hebben deze indicaties aangevraagd, omdat deze kinderen moeilijk verstaanbaar gedrag vertonen dat opvallend is voor de begeleiders. Het is de vraag of deze indicaties terecht waren. Waarom vallen deze kinderen nu opeens wel op en vroeger niet? Bij een vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden of omgevingsfactoren zoals; klasseninrichting, methodieken, instructies en werkvormen, van invloed zijn op de spanningsopbouw bij kinderen (Sameroff en Chandel, 1975).

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn er vijf aanbevelingen voor de onderzoeksschool, waarvan punt 1, 2 en 3 zijn uitgewerkt in de bijlagen

1. Uit theoretisch onderzoek blijkt dat de time out een schadelijk effect heeft op het kind. Het kind heeft ondersteuning van de begeleider nodig en mag dus niet alleen worden gelaten. Een time out als begeleid herstelmoment is beter. In bijlage 12 is een handreiking voor het protocol 'Begeleid Time Out' opgenomen.
2. Om de kinderen, die het vermogen hebben om hun eigen spanningsopbouw te reguleren of te reduceren, recht aan te doen is een stressthermometer, zie bijlage 13, een optie (McAfee, 2006). De begeleider stelt in samenspraak met het kind de stressthermometer op.
3. Om de professionaliteit op het gebied van moeilijk verstaanbaar gedrag te waarborgen, is het raadzaam om met elkaar in gesprek te blijven. Dit kan door het plannen van interventiebijeenkomsten en het invoeren van een intervisiemethode (zie bijlage 14).
4. Waar mogelijk is het aan te bevelen om het kind bij het opstellen van het signaleringsplan te betrekken, zodat hij ook zeggenschap heeft (Schuman, 2009).
5. Het onderzoeksproces herhalen bij de controlegroep.

Afbeelding 3. Quotes en Info (2014).



Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Hoofdstuk 6: Reflectie

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn reflectie op het onderzoek. De vijf verschillende vormen van reflectie; beschrijvende-, technische-, biografische-, kritische- en metareflectie, zijn in de tekst geïntegreerd (Klabbers en Boosten, 2013). Tevens zijn de competenties en de basisdimensies in de tekst verwerkt (Claassen, et al, 2009).

Als leerkracht van een onderwijs- zorggroep; kinderen met een jonge ontwikkelingsleeftijd, heb ik dagelijks te maken met moeilijk verstaanbaar gedrag. Omdat ook mijn collega's hiermee te maken hebben, was dit voor mij de aanleiding om mijn onderzoek hierop te richten.

Doordat ik te snel van start ben gegaan, zonder eerst de theorie te onderzoeken, heb ik mijn onderzoek meerdere malen moeten bijstellen. Mijn studiebegeleider en critical friends hebben mij hierin ondersteund, door mij te vragen naar wat ik daadwerkelijk wilde gaan onderzoeken. Ik wist wel wat ik wilde onderzoeken, maar kon er geen goede invulling aan geven. In eerste instantie wilde ik onderzoeken of de time out binnen mijn school wel goed wordt ingezet. Ik wilde echter iets veranderen in preventieve zin, middels een signaleringsplan, waardoor escalatie of vastlopen van moeilijk verstaanbaar gedrag bij het kind voorkomen kan worden (Heijkoop, 2009). Door het theoretisch kader ben ik echter tot inzicht gekomen, dat het belangrijker is om te onderzoeken hoe begeleiders het gedrag van een kind beoordelen. Het moeilijk verstaanbaar gedrag heeft immers een functie en een betekenis en is niet zomaar een uiting (Peeters, 2009). Hierdoor heb ik mijn titel van het onderzoek veranderd van "Preventief Escalerend Probleemgedrag Signaleren" in "Anders kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag" (Heijkoop, 2009). Met dit onderzoek heb ik recht willen doen aan het initiatief dat een kind neemt, door met zijn communicatie / gedrag iets duidelijk probeert te maken. Een volgende keer moet ik eerst de theorie bestuderen en helder krijgen wat ik precies wil, alvorens ik begin aan een toets / onderzoek.

Het schrijven van het theoretisch kader heeft mijn visie en handelen op moeilijk verstaanbaar gedrag veranderd. Voorheen kende ik het moeilijk verstaanbaar gedrag toe aan het kind. In plaats van kijken naar de functie en betekenis van het gedrag, keek ik naar de uiting welke ik onwenselijk vond. Ik kijk nu niet alleen naar de uitingen, maar ook naar de oorzaak / trigger en de omgevingsfactoren (Sameroff en Chandel, 1975). Daarbij reflecteer ik ook op mijn eigen handelen tijdens de situatie en wat dit met het kind doet (Leary, 1957).

Voor mij werd alles duidelijk toen ik begreep dat gedrag communicatie is (Watzlawick, 1970). Ik heb daar nooit zo bewust over nagedacht en het is voor mij echt een eyeopener geweest, het duurt bij mij altijd even voordat 'het kwartje valt'. Ik ben nu in staat om op een ander niveau met het kind te communiceren, namelijk het niveau van gedragssignalen. Doordat ik kijk naar de betekenis en de functie van het moeilijk verstaanbaar gedrag, stem ik daar mijn communicatie en interventie op af (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998). Ik merk dat het kind zich daardoor begrepen en veilig voelt en in zijn basisalertheid blijft. Ik sluit beter aan op de basisalertheid en welbevinden, waardoor het kind in staat is om nieuwe informatie op te nemen (De Hoog, Stultiens-Houben en Van der Heijden, 2012). Ik vind het belangrijk dat het welbevinden van een kind goed is. Een kind moet gelukkig kunnen leven zonder zorgen belemmeringen in zijn ontwikkeling. Ik denk dat dit te maken heeft met mijn zorgzame kant en de ervaringen uit het verleden. Doordat ik destijds gepest werd zat ik niet lekker in mijn vel. Ik vind het dan ook belangrijk om mensen te behandelen, zoals ik zelf behandeld wil worden (Korthagen en Vasalos, 2002).

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Omdat de uitingen van het moeilijk verstaanbaar gedrag per kind verschillen, analyseer en interpreteer ik elke situatie opnieuw (Rigter en Van Hintum, 2013). Ik werk nu kindgericht, doordat er geen standaard werkwijzen zijn (Van der Werf, Goedhart en Huiberts, 1998). Ik zie het als een uitdaging om inzicht te krijgen in de complexiteit van het moeilijk verstaanbaar gedrag. Door anders naar moeilijk verstaanbaar gedrag te kijken, ben ik ook anders gaan kijken naar kinderen met autisme, ADHD, syndroom van Down, etc.. Om inzicht te krijgen in het moeilijk verstaanbaar gedrag van het kind, onderzoek ik niet alleen de functie en betekenis, maar ook of het gedrag een kenmerk is van zijn gedragsstoornis (Horeweg, 2013).

Voorheen sprak ik over probleemgedrag, nu over moeilijk verstaanbaar gedrag. Ik 'versta' immers de taal van het kind niet, waardoor ik de functie en betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag niet herken en begrijp. Door het onderzoek ben ik tot het besef gekomen dat ik de kinderen, al die jaren, geen recht heb aangedaan. Terugkijkend op mijn basisschoolperiode begreep één leerkracht mijn gedragssignalen ook niet altijd. De leerkracht interpreteerde mijn gedragingen verkeerd, waardoor ik dan straf kreeg zoals een time out. Deze momenten zijn mij goed bijgebleven en heb ik als negatief, onrechtvaardig en onplezierig ervaren. Ik heb mij toen voorgenomen om het als leerkracht anders te doen. Ik moet helaas erkennen dat ik daarin tekort ben geschoten.

Mijn studiebegeleider heeft in mijn professionele ontwikkeling een grote bijdrage geleverd, door mij kritischer te laten kijken naar de invulling en verdieping van het onderzoek. Door hem ben ik anders naar moeilijk verstaanbaar gedrag gaan kijken. Daarnaast heb ik veel gehad aan de samenwerking met mijn critical friends (CF), welke ik bewust heb uitgezocht. Zij hebben mij ondersteund en feedback gegeven op de inhoud, het consistent schrijven van een duidelijk verhaal en gecontroleerd op spelling, zinsbouw en schrijfstijl.

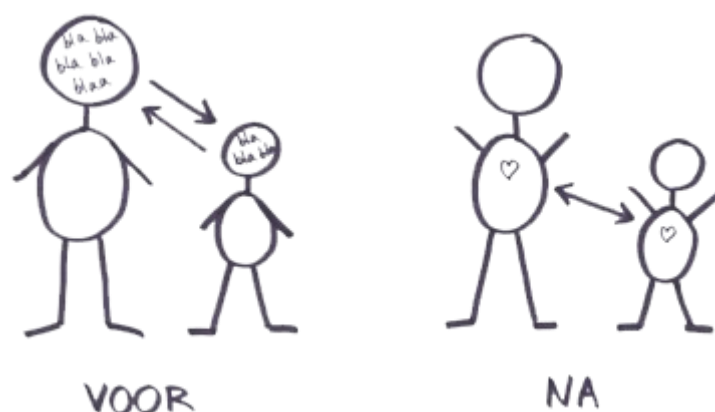
Door het herschrijven, mijn perfectionisme en mijn onzekerheid ben ik dagelijks met het onderzoek bezig geweest. Ik kon op een gegeven moment niet meer los komen van het onderzoeksproces, waardoor ik niet meer helder kon nadenken over de inhoud (Ofman, 2004). Door te reflecteren op mijn situatie, kwam ik erachter dat ik afstand moest nemen van het onderzoek. Dit heb ik anderhalve week gedaan, waardoor ik daarna weer gemotiveerd en fris aan de slag kon gaan. Ik heb geleerd, dat ik bij een volgende keer, in mijn planning ook pauze momenten moet inlassen, om afstand te nemen van hetgene waar ik mee bezig ben.

De betrokkenheid van mijn collega's heeft mij ook gemotiveerd. Het heeft mij goed gedaan dat zowel mijn collega's, ouders als thuisondersteuner aanwezig waren tijdens de bijeenkomsten om de videobeelden te bekijken / bespreken. Het samen bekijken van de videobeelden, middels het schema Antecedents Behavior Consequences (ABC schema), is voor mij en de anderen van meerwaarde geweest (Bateman en Golly, 2008). Met het analyseren van de videobeelden heb ik een vertaling kunnen maken naar het signaleringsplan. Door het toepassen van het signaleringsplan is er bij de begeleiders eenduidigheid ontstaan in het handelen bij moeilijk verstaanbaar gedrag (Wels, 2001). Het gebruik van videobeelden en het signaleringsplan is voor alle kinderen toepasbaar. Ik adviseer andere scholen daarom ook om hier gebruik van te maken bij moeilijk verstaanbaar gedrag. Het komt ten goede aan het welbevinden van het kind en je voorkomt dat het vastloopt (Heijkoop, 2009).

Door het onderzoeksproces ben ik mij bewust geworden van wat de meerwaarde is, van samenwerken met de omgeving van het kind (Meersbergen en Jeninga, 2012). Het samenwerken met mijn collega's en medestudenten is voor mij een grote meerwaarde geweest. Zij hebben regelmatig mijn onzekerheid weggenomen, doordat ik hen mocht bevragen en checken of ik op de goede weg zat. Ik merk dat door het samenwerken mijn kritische, onderzoekende en reflecterende houding verbeterd is. Daarbij heb ik geleerd om rekening te houden met wat mijn houding oproept bij de ander. Ik ben onder andere erg enthousiast over mijn onderzoek en wil dat graag overbrengen op de anderen. Als een collega daar onverschillig op reageerde, dan had ik daar last van. Hier heb ik vaker last van en ben er al een keer op stukgelopen (burn-out). Ik weet nu dat ik het me niet moet aantrekken en probeer meer terughoudend te zijn in hetgeen ik leuk vind, zodat ik geen teleurstelling ervaar (Ofman, 2004). Ik leer van de verschillende inzichten en visies van anderen en ontwikkel daardoor een eigen visie. Door het onderzoeksproces is mijn helicopterview en het denken in mogelijkheden toegenomen. In plaats van 'het kan niet', denk ik nu 'wat heb ik nodig om dit te kunnen realiseren'. Voorheen handelde ik op basis van intuïtie en ervaring, nu op basis van theorie. Ik reflecteer daarbij op mijn eigen handelen (Korthagen en Vasalos, 2002). Daarbij betrek ik, vanwege mijn onzekerheid, mijn collega's, om te checken of mijn verklaring over mijn eigen handelen wel juist is.

Het onderzoek heeft mijn drijfveer, "voor mijzelf beginnen als integratief kindtherapeut", versterkt. Ik functioneer nu zoals ik graag wil functioneren; het ondersteunen van kinderen die door omstandigheden ergens in vastlopen (Heijkoop, 2009). Ik zal mij blijven ontwikkelen, zodat de kinderen de beste ondersteuning krijgen die zij verdienen. Een citaat van Gandhi past hier goed bij als afsluiting;

"Wees de verandering die je in de wereld wilt zien"
(Gandhi, 1948)



Afbeelding 4. Verbindende communicatie (2015).

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Literatuurlijst

B

- Baarda, D.B., Goede, de M.P.M. & Teunissen, J. (2010). *Kwalitatief onderzoek*. Groningen-Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baker, J. (2009). *Driftbuien en Woedeaanvallen. Omgaan met boosheid en frustratie bij kinderen met autisme en ADHD*. Amsterdam: Hogrefe.
- Bateman, B. & Golly, A. (2008). *Waar komt dat gedrag vandaan? 20 tips en interventie strategieën voor leerkrachten*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- BERA (1992). *Ethical guidelines for educational research*. Edinburgh: British Educational Research Association.
- Blokhuis, A. & Kooten, van N. (2011). *Je luistert wel, maar je hoort mij niet. Over communicatie met mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Boom, A. (2014). *Training agressiepreventie en agressiehantering*. www.facettrainingen.nl.
- Brill, A. (2014). *Twelve Alternatives to Time Out*. CreateSpace Independent: Publishing Platform Positive Parenting Connection.

C

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London / Philadelphia: The Falmer Press.
- Claasen, W., Bruïne, de, E., Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, van B. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.

D

- Day, D.M. (2002) Examining the therapeutic utility of restraints and seclusion with children and youth: the role of theory and research in practice. *American Journal of Orthopsychiatry* 72: pp. 266-278.
- Delfos, M.F. (2008). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Derry, S.J., Hickey, D. & Koschmann, T. (2007). *Ethical Concerns in Video data Collection*. In: Derry, S.J. (Ed.) (2007). *Guidelines for Video research in Education – Recommendations from an Expert Panel*. Chicago: Data Research and Development Center. Geraadpleegd op 31 januari 2015 van: <http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf>.
- Dewar, Ph.D. (2014). *Whats wrong with time out-out?*. Geraadpleegd op 17 november 2014 van: http://blogs.babycenter.com/mom_stories/whats-wrong-with-time-outs-0924-2014/.
- Donaldson, J.M. & Vollmer, T.R. (2011). *An evaluation and comparison of Time-out procedures with and without release contingencies*. Geraadpleegd op 3 mei 2015 van: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3251275/>

E

- Facet trainingen & Rengenhart, E. (2012). *Sensorische informatieverwerking*. Studiemap voor paramedici of professionals werkzaam met kinderen of volwassenen met een verstandelijke beperking.
- Fryns, J.P. & Hulten, M. (2009). *'Duplications of 10q'*. Caterham : Rare Chromosome Disorder Support Group.

G

- Gandhi, M. (1869-1948). *Citaten en Wijsheden: Mahatma Gandhi*. Gedownload op 19 april 2015, van: http://www.citaten.net/zoeken/citaten_van-mahatma_gandhi.html.
- Gezond en Zeker. (2014). *Escaleren en deëscaleren*. Geraadpleegd op 17 november 2014, van: <http://www.gezondenzeker.nl/agressie/escaleren.html>.
- Goei, S. L. & Kleijnen, R. (2009). *Omgaan met zorgleerlingen met gedragsproblemen*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Goldman, R., Erickson, F., Lemke, J. & Derry, S.J. (2007). *Select in Video*. In: Derry S.J. (Ed.) (2007). *Guidelines for Video research in Education – Recommendations from an Expert Panel*. Chicago: Data Research and Development Center. Geraadpleegd op 31 januari 2015, van: <http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf>.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support, Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Uitgeverij Pica.
- Greene, R.W. (2005). *Het explosieve kind, over het opvoeden en begrijpen van snel gefrustreerde chronisch inflexibele kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Gregory, I. (2003). *Ethics in Research*. London: Continuum.

H

- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interest*. London: Heinemann.
- Hall, R. (2007). *Strategies for video Recording: Fast, Cheap, and (mostly) in Control*. In: Derry S.J. (Ed.) (2007). *Guidelines for Video research in Education – Recommendations from an Expert Panel*. Chicago: Data Research and Development Center. Geraadpleegd op 31 januari 2015, van: <http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf>.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Heijkoop, J. (2009). *Vastgelopen. Anders kijken naar begeleiding van mensen met een verstandelijke handicap met ernstige gedragsproblemen*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- Horeweg, A. (2013). *Gedragsproblemen in de klas*. Houten: LannooCampus.
- Hoog, de R., Stultiens-Houben, S. & Heijden, van der I. (2012). *Prikkels in de groep!*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

J

- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Jung, C.G. (1875-1961). *Citaten Carl Gustav Jung*. Citaten.net. geraadpleegd op 3 maart 2015, van: http://www.citaten.net/zoeken/citaten_van-carl_gustav_jung.html.

K

- Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). *Een reflectieve-onderzoekende houding: een middel voor reflectie als mogelijk hulpmiddel?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). *Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding*. VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders, 23(1), 29-38.
- Krab, K.J., Engelen-Snaterse, T.J. & Boer-Boosma, de, B.R. (2000). *Gedragsveranderingen binnen en buiten de klas*. Amersfoort: CPS.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

L

- Lange, de R., Schuman, H. & Montessori, N.M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn : Garant.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality*. Eugene: Resource Publications.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measuring of Attitudes*. New York: Columbia University Press.

M

- Markham, L. (2015). *What's Wrong with Timeouts?*. Geraadpleegd op 17 november 2014, van: <http://www.ahaparenting.com/parenting-tools/positive-discipline/timeouts>.
- McAfee, J.L. (2012). *Navigeren in de sociale wereld*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Meersbergen, van E. & Jeninga, J. (2012). *De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor onderwijs*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek (Jrg. 51. Nr, 4).

O

- Ofman, D. (2004). *Kwaliteit en bezieling in organisaties*. Servire.
- Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen, uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd op 12 januari 2015, van: <http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen.pdf>.
- Overveld, van K. (2012). *Groepsplan Gedrag, planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

P

- Peeters, T. (2009). *Autisme, van begrijpen tot begeleiden*. (p. 237-244) Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet.
- Philip, I. & Hartog, L. (2010). *De leerling centraal. Tijdschrift voor Orthopedagogiek. Jrg. 49, nr. 1-2*. Dordrecht: Instondo b.v.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen* (3^e druk). Baarn: Nelissen.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

R

- Rigter, J. & Hintum, van M. (2013). *Ontwikkelingspathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum: Coutinho bv.

S

- Sameroff, A.J. & Chandel, M.J. (1975). *Reproductive risk and the continuum of caretaking causality*. In: Horowitz, F.D., Hetherington, M., Scarr-Salapatek, S. e.a. (Eds). *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press (Vol.4, p.187-243).
- Schuman, H. (2009). *The transition tot adulthood - A shared responbility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Siegel, D.J. & Bryson, P.T. (2014). *No-Drama Discipline: The Whole-Brain Way to Calm the Chaos and Nurture Your Child's Developing Mind*. New York : Bantam Books.
- Siegel, D.J. & Bryson, P.T. (2013). *Het hele brein, het hele kind*. Scriptum Publisher.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

- Smeets, K., Beets-Kessens, A., Deley, T., Donkers, A., van Galen, T. & van Vugt, P. (2003). *Gedrag begrijpen*. Antwerpen-Apeldoorn : Garant.
- Stok, J. (2012). *Time out: do's en don'ts*. Gedownload op 30 april 2015, van: <http://www.deopvoedcentrale.nl/2012/11/time-out-dos-and-donts/>.

V

- Vane, S. (2007). *Werken met de Roos van Leary*. Soest: Uitgeverij Nelissen
- Velderman, H. (2007). *Time-Out en Switch*. Utrecht: Agiel.

W

- Watzlawick, P. (1970). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research – Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Wels, P.M.A. (2001). *Helpen met beelden – Video in de hulpverlening aan gezinnen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Werf, van der, B., Goedhart, A. & Huiberts, S. (1998). *Signaleringsplannen. Naar minder agressie en dwang in de psychiatrie*. Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Weininger, O. (2002). *About time-in*. In O. Weininger, *Time-in Parenting: How to teach children emotional self-control, life skills, and problem solving by lending yourself and staying connected*. (pp.25-34). Toronto, ON: Rinascente Books
- Wolf, van der K. & Beukering, van T. (2013). *Gedragsproblemen in scholen*. Den Haag: Acco Leuven.
- Woodstock, L. & Page, A. (2012). *Explosief gedrag bij Autisme*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Afbeeldingen

- Afbeelding voorblad.
Overvaltraining. *Agressiepreventie, Herken tijdig irritatie en reageer!* Gedownload op 13 februari 2015, van: <http://www.overvaltraining.nl/agressiepreventie.php>.
- Afbeelding 1.
Trotse moeders. (2014). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk – omdenken in opvoeding en onderwijs*. Gedownload op 13 februari 2015, van: <http://trotsemoeders.nl/wp-content/uploads/Screenshot-2014-04-04-at-14.46.07-495x330.png>.
- Afbeelding 2.
Boom, A. (2014). *Training agressiepreventie en agressiehantering*. www.facettrainingen.nl.
- Afbeelding 3.
Pinterest. (2014). *Quotes en Info*. Gedownload op 13 februari 2015, van: <https://www.pinterest.com/pin/323344448218898711/>.
- Afbeelding 4.
Anders kijken naar opvoeden. (2015). *Verbindende communicatie*. Gedownload op 11 april 2015, van: <http://www.anderskijkenaaropvoeden.nl/verbindende-communicatie/>.

Bijlagen

De volgende bijlagen zijn opgenomen

- Bijlage 1: Feedback Critical Friends
- Bijlage 2: Stroomschema en tijdspad
- Bijlage 3: Vragenlijst
- Bijlage 4: Vragenlijst focusgroep
- Bijlage 5: Signaleringsplan Tim
- Bijlage 6: Signaleringsplan Daan
- Bijlage 7: Voorbeeld logboek signaleringsplan Tim en Daan
- Bijlage 8: Turflijsten Tim en Daan
- Bijlage 9: Tabellen en staafdiagrammen hoofdstuk 4
- Bijlage 10: Toestemmingsbrief ouders Tim en Daan
- Bijlage 11: Bevestigingsbrief ouders Tim en Daan
- Bijlage 12: Protocol 'Begeleid Time out'
- Bijlage 13: Stressthermometer
- Bijlage 14: Intervisie protocol 'Incident methode'
- Bijlage 15: Verwerkingsopdracht GDR.2
- Bijlage 16: Verwerkingsopdracht SEO.4

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Bijlage 1: Feedback Critical Friends

'De persoonsgegevens van de Critical Friends zijn opvraagbaar'

Hoofdstuk 1:

- **Let op je stijl: Hier 4x school Z, terwijl mijn inziens één of twee zinnen mogelijk zijn met dezelfde info.**

Ik heb de zinnen in de tekst veranderd door de zinnen weg te halen en anders te formuleren. Het beknopt schrijven van teksten blijft een leerpunt voor mij. Door het maximale aantal woorden dat ik mocht gebruiken tijdens de toetsen heb ik mij daarin ontwikkeld.

- **Er is een prachtig boekje over time out gebruik van Velderman (2008), time out en switch.**

Ik heb het boekje 'Time out & Switch' van Velderman (2008) gelezen. Ik vind het een interessante en goede interventie. Doordat de kinderen een formulier moeten invullen, heb ik het niet opgenomen in mijn onderzoek. Dit is voor de meeste kinderen op onze school te moeilijk. Ik vind het wel positief dat zowel het kind als de leerkracht naar het eigen handelen kijken en gezamenlijk een oplossing zoeken. Velderman heeft de time out mijn inziens een effectievere invulling gegeven dan de time out zoals die meestal wordt ingezet, uitzitten van straf en tijd.

- **Jonge ontwikkelingsleeftijd, Laag ontwikkelingsniveau is zo'n diskwalificatie.**

Ik heb de term laag ontwikkelingsniveau aangepast in jonge ontwikkelingsleeftijd. Hetzelfde geldt voor de term probleemgedrag. Door het theoretisch kader heb ik deze term aangepast in moeilijk verstaanbaar gedrag.

Hoofdstuk 2

- **Je somt op wat er komt, maar kun je ook een relatie leggen tussen de delen?**

Ik heb de inleiding aangepast en laten lezen door collega's die als Critical friends fungeren. Met hun advies ben ik gekomen tot een inleiding die de relatie legt tussen de verschillende sub-paragrafen.

- **In een betoog wil je de lezer overtuigen van iets. Niet iets verhelderen. Waar wil jij de lezer van overtuigen?**

Ik heb de tekst in hoofdstuk twee meerdere malen aangepast en laten lezen door de collega's die als critical friends fungeren. Ik ben blijven herschrijven totdat zij aangaven dat de tekst in een betoogvorm te lezen was. Ik had hier ook bij het schrijven van de toets 'Artikel' moeite mee. Door het herschrijven heb ik meer inzicht gekregen in hoe je een betoog schrijft.

- **Wat is bij de samenvatting nu de kern van je betoog**

Ik kwam in de samenvatting niet tot de kern van mijn betoog. Door mijn deelvragen en mijn onderzoeksvraag ernaast te leggen en de meest relevante teksten uit de sub-paragrafen te halen is het mij gelukt om tot de kern te komen. Ook dit heb ik uiteraard geverifieerd bij mijn critical friends.

Hoofdstuk 3

- **Kijk goed wat je onder welk kopje hebt beschreven?**

Ik had enkele delen tekst onder het verkeerde kopje gezet. Door de richtlijnen erbij te pakken en in gesprek te zijn geweest met een medestudent heb ik de teksten op de juiste plek in hoofdstuk drie neergezet. Hierdoor heb ik tevens de dubbelingen eruit kunnen halen. Ik probeerde duidelijk te zijn in wat ik bedoelde, maar dit bleek overbodig te zijn.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

- **Let op dubbelingen in je tekst.**

Door het aanpassen van de teksten in de juiste sub-paragrafen heb ik de dubbelingen eruit gehaald. Daarnaast heb ik de tekst twee keer hardop voor- en doorgelezen op dubbelingen.

- **Ik mis het kopje ethiek.**

Ik had het kopje 'Ethiek' in eerste instantie wel in de tekst staan. Doordat ik de ethische aspecten van het onderzoek wilde koppelen aan de tekst waar het bij hoort, heb ik het kopje weggehaald. Ik heb het kopje 'Ethiek' door deze feedback weer opgenomen in de toets, zie hoofdstuk 3.6..

- **Welk onderzoeksparadigma heb je gekozen.**

Ik had in mijn eerste opzet wel beschreven dat het een actieonderzoek betreft, maar was echter vergeten te beschrijven om welk onderzoeksparadigma het ging. Door het boek "Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals" van De Lange, et al. (2011) te gebruiken is het mij gelukt om het onderzoeksparadigma in hoofdstuk 3.2. te beschrijven. Ik moet wel bekennen dat ik het erg lastig vond om de juiste onderzoeksparadigma aan mijn onderzoek te koppelen.

- **Je hebt een aantal onderzoeksmethoden bij onderzoeksstrategie beschreven.**

Ik heb dit gedaan om meer duidelijkheid te creëren in het verloop van het onderzoeksproces. Hierdoor had ik wel dubbelingen en teveel woorden gebruikt. Ik heb de onderzoeksmethoden weg gehaald bij 3.3. en ondergebracht bij 3.5. 'Onderzoeksmethoden'.

Hoofdstuk 4

- **Je hebt een tabel gemaakt over het aantal time outs bij de focus- en controlegroep. Dit tabel is onduidelijk.**

Ik heb het tabel nog een keer goed bekeken en besproken met mijn CF. Door dit gesprek ben ik tot conclusie gekomen dat dit tabel niet betrouwbaar is. Ik heb dit tabel daarom uit het onderzoek verwijderd. Het tabel was onbetrouwbaar, omdat ik niet kon achterhalen om welke leerlingen het ging. Het kon dus zijn dat drie begeleiders hetzelfde kind aanmerkte in hun vragenlijst als een leerling die een time out heeft gehad. Daardoor zou er dubbelingen zijn van dezelfde leerling. Het verwijderen van dit tabel heeft geen invloed gehad op het onderzoek.

Hoofdstuk 5

- **Je wijdt erg uit met je antwoordt op deelvraag A. Je antwoord gaat alle kanten op. Blijf bij de deelvraag. Dit kan kort en bondig.**

Ik heb mijn antwoord op deelvraag A aangepast. Dubbelingen en teksten die geen antwoord gaven op de deelvraag heb ik eruit gehaald.

- **Je hebt bij de discussie een deel staan wat bij de reflectie hoort.**

Ik heb deze tekst verwijderd bij het kopje 'discussie' en toegevoegd aan mijn reflectie (Hoofdstuk 6).

- **Je hebt bij discussie een herhaling staan van de conclusie onderzoeksvraag.**

Ik heb deze tekst weggehaald. Daarnaast heb ik tekst onder het kopje 'discussie' aangepast.

Algemeen

- **In je verslag beschrijf je teksten die je niet gebruikt voor je onderzoek. Deze kun je weghalen.**

Ik heb naar aanleiding van deze feedback de teksten doorgelezen met de vraag of het relevant was voor het onderzoek. Wanneer ik vond dat de teksten niet relevant waren, heb ik deze eruit gehaald.

- **Let op spelling d/t, zinsbouw en grammatica.**

Mijn grootste zwakte is mijn Nederlandse schrift. Ik heb een collega die juist sterk is in taal gevraagd of zij mijn teksten wil controleren op spelling, zinsbouw en grammatica. De meeste opmerkingen hadden betrekking op:

- *Voltooid verleden tijd met d/t.*
- *Zinnen die niet goed liepen*
- *Komma's*
- *Woorden op de verkeerde plek in de zin*
- *Verkeerde woordkeus*
- *Overbodige woorden*

Door het meermaals herschrijven van de teksten merk ik dat ik over de taalfouten heen kijk / lees. Bij correctie van de CF raak ik mij ervan bewust dat het vaak slordige fouten zijn zoals het missen van een letter of verkeerd gespelde woorden.

Vragenlijst:

- **Maak een inleiding en definitie van de termen in je vragenlijst.**

Door deze opmerking heb ik in de vragenlijst een inleidend stukje geschreven over de aanleiding en verwachtingen van de vragenlijst. Tevens heb ik de termen: time out, moeilijk verstaanbaar gedrag en signaleren toegevoegd, zodat de termen eenduidig zijn voor alle bevroegden.

- **Dubbelingen van vragen eruit halen.**

De vragen die dubbel waren heb ik uit de vragenlijsten gehaald. Echter nadat de collega's de vragenlijsten bij de voormeting hadden ingevuld bleken enkele vragen toch nog teveel op elkaar te lijken. Deze vragen heb ik ook uit de vragenlijst gehaald.

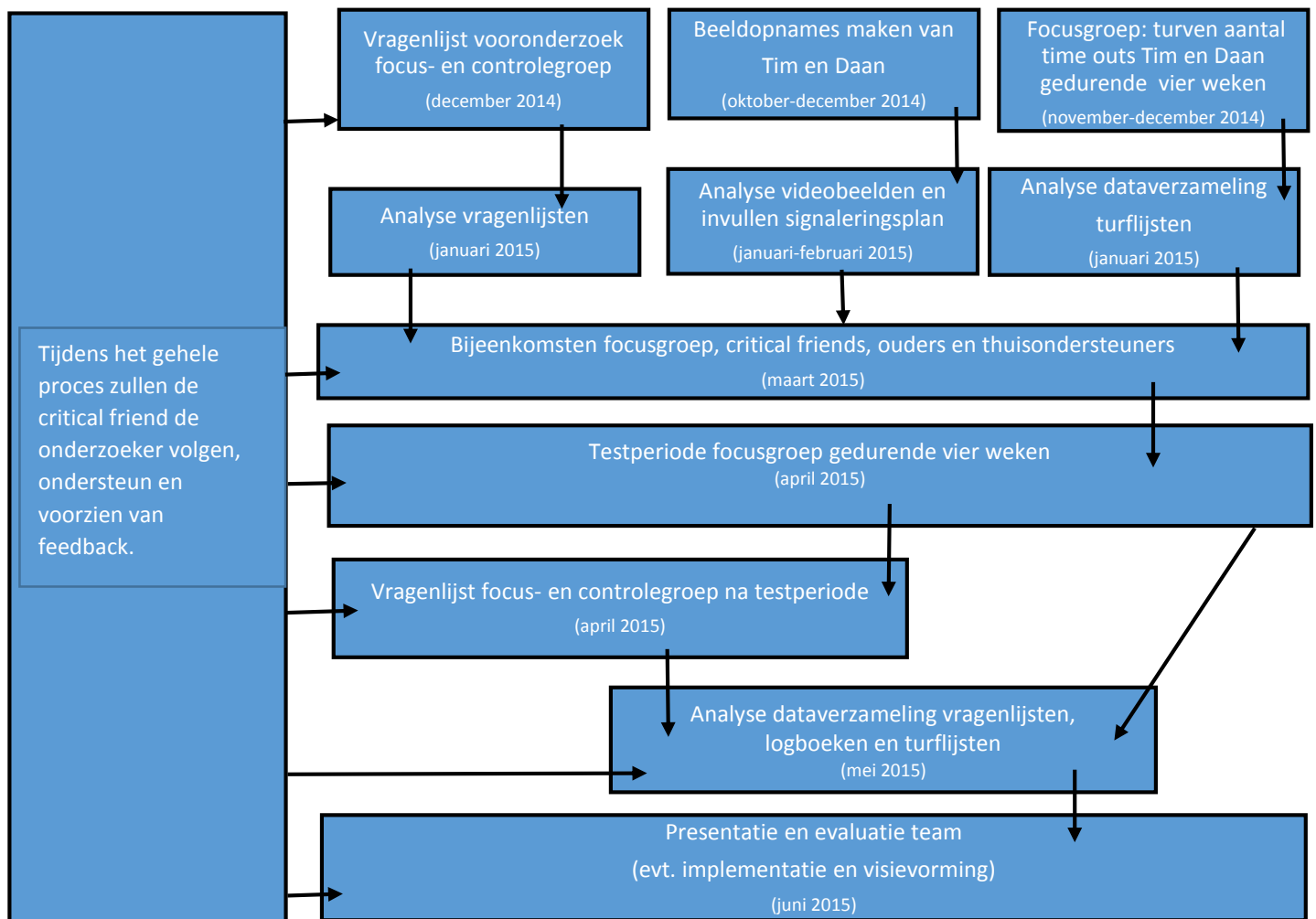
- **Stel de vragen in stellingsvorm.**

Ik heb de vragen in de vragenlijst van te voren laten beoordelen door mijn Critical Friends. Hieruit bleek dat ik enkele vragen niet goed gesteld had. Door gezamenlijk de vragenlijst door te nemen heb ik enkele vragen in een stellingsvorm aangepast.

Door gesprekken met mijn studiebegeleider en medestudenten heb ik mijn onderzoek meerdere malen aangepast. Hierdoor heb ik ook de teksten in de verschillende hoofdstukken herschreven. De feedback van mijn critical friends zijn tijdens het onderzoeksproces in de teksten verwerkt. Ik kreeg ook feedback op mijn onderzoeksproces, waardoor ik drie bijeenkomsten heb ingepland om gezamenlijk de videobeelden te bekijken en bespreken, een extra vragenlijst 'focusgroep extra' heb ontwikkeld en een logboek heb toegevoegd om meer diepgang te creëren. Door het toevoegen van deze onderzoeksmethoden heb ik nieuwe datagegevens verzameld die mij meer inzicht hebben gegeven over hoe de begeleiders uit de focusgroep het moeilijk verstaanbaar gedrag beoordelen.

Gedurende het onderzoeksproces kreeg ik complimenten over de inhoud van de verschillende hoofdstukken en over mijn taalgebruik.

Bijlage 2: Stroomschema en tijdsplan



Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Vragenlijst: Anders kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag.

Beste collega

Zoals je weet ben ik bezig met de opleiding Master Special Educational Needs (SEN). Voor deze opleiding moet ik een Praktijk Gericht Onderzoek (P.G.O.) verrichten. De titel van mijn PGO is 'Anders kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag'. In het kader van dit PGO neem ik een vragenlijst af. Zou jij deze vragenlijst naar waarheid willen invullen? Graag dit formulier aan het einde van week 51 / 18 bij mij inleveren. Alvast bedankt!

Met vriendelijke groeten,
Raymond

Verduidelijking termen:

Time out:

Leerling wordt uit een versterkende situatie verwijderd. De leerling kan bij de verwijdering zowel buiten als binnen de groep geplaatst worden. Voorbeelden van time out: leerling uit de kring verwijderen en aan zijn tafel zetten of de leerling uit de klas halen en gaan wandelen op de gang of plein.

Escalerend gedrag:

Escaleren is het stap voor stap toenemen van de spanning, waardoor het moeilijk verstaanbaar gedrag lastiger wordt te begrijpen. De leerling komt in een toestand, waarin hij niet meer terug kan en moeilijk te begrenzen is.

Moeilijk verstaanbaar gedrag:

Moeilijk verstaanbaar gedrag is het gedrag dat de leerling vertoont en door zijn omgeving niet begrepen wordt, maar wordt als storend en onwenselijk ervaren.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Time out

1. Wat is de reden van de Time out? (meerdere antwoorden mogelijk).

- ☐ Dwarse houding
- ☐ Dwingende houding
- ☐ Onrustig of druk gedrag (Overbeweeglijk)
- ☐ Brutaal
- ☐ Agressief
- ☐ Impulsief gedrag
- ☐ Wisselende buien
- ☐ Explosief gedrag
- ☐ Angstig gedrag
- ☐ Weinig motivatie, passieve houding
- ☐ Dwangmatig
- ☐ Fysiek geweld
- ☐ Verbaal geweld
- ☐ Anders, namelijk:.....

2. Hoe lang duurt de gemiddelde Time Out?

- ☐ 0-5 minuut
- ☐ 5-10 minuten
- ☐ 10-15 minuten
- ☐ 15-20 minuten
- ☐ 20-25 minuten
- ☐ Langer dan 25 minuten

Ik leg je nu een aantal stellingen voor. Je kunt de stellingen beantwoorden op de schaal van 1 (helemaal oneens) tot en met 5 (helemaal eens). Denk niet te lang na en vul je eerste ingeving in.

3. Ik voel mij handelingsverlegen op het moment dat ik kies voor een Time Out.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

4. Ik verwijder een leerling op basis van intuïtie.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

5. Ik verwijder een leerling op basis van kennis (theoretisch onderbouwd).

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

6. Met de Time Out geef ik een leerling straf.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

7. Time out is de beste interventie om het gedrag te reguleren.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

8. Met de Time Out ondersteun ik een leerling (prikkel regulerend, rustig worden)

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

9. Ik weet welke signalen een leerling vertoont bij toenemende spanning, welke leidt tot escalatie van het gedrag.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

10. Ik weet en begrijp waarom een leerling moeilijk verstaanbaar gedrag vertoont.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

11. Ik weet welke interventie ik moet inzetten bij toenemende spanning, welke tot escalatie van moeilijk verstaanbaar gedrag leidt.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

12. Op school leggen wij de signalen die leiden tot escalatie van moeilijk verstaanbaar gedrag vast in een plan.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Vragenlijst met betrekking tot 'anders kijken naar moeilijk verstaanbaar gedrag'.

Beste collega,

Zoals je weet ben ik bezig met de opleiding Master Special Educational Needs (SEN). Naar aanleiding van het bekijken en bespreken van de videobeelden, het koppelen van de videobeelden aan het signaleringsplan en het toepassen ervan, wil ik jullie een aantal schaal- en open vragen voorleggen.

Graag dit formulier aan het einde van week 18 bij mij inleveren. Alvast bedankt!

Met vriendelijke groeten,
Raymond

Ik leg je nu een aantal stellingen voor. Je kunt de stellingen beantwoorden op de schaal van 1 (helemaal oneens) tot en met 5 (helemaal eens). Denk niet te lang na en vul je eerste ingeving in.

A. Ik beoordeel moeilijk verstaanbaar gedrag anders dan voor het onderzoek.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

B. Na het kijken van de videobeelden ben ik bewuster van mijn handelen bij moeilijk verstaanbaar.

- 2) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

C. Het signaleringsplan is voor mij in de groep toepasbaar.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

D. Het signaleringsplan geeft mij inzicht in het verklaren en begrijpen van moeilijk verstaanbaar gedrag.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

E. Het signaleringsplan geeft mij inzicht in de toenemende spanning bij het kind.

- 2) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

F. Door het signaleringsplan stem ik de juiste interventie op het juiste moment af.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

G. Het samen bekijken en bespreken van de videobeelden vind ik een meerwaarde.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

H. Ik zet nu minder snel een time out in.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

I. Ik voel mij bekwaam als het kind moeilijk verstaanbaar gedrag vertoont.

- 1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

J. Het ABC-schema geeft inzicht in mijn handelen en in de situatie bij moeilijk verstaanbaar gedrag.

1) Helemaal oneens 2) oneens 3) neutraal 4) mee eens 5) helemaal mee eens

Is er iets veranderd in het handelen bij moeilijk verstaanbaar gedrag na het bekijken en bespreken van de videobeelden en het toepassen van het signaleringsplan?

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Bijlage 5: Signaleringsplan Tim

Naam : Tim
Geboortedatum : 8;3 jaar
Groep : OMB (Onder- Middenbouw)
Opsteller : R. de Klundert
Datum vaststelling : maart 2015
Datum evaluatie : september 2015

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

	Signalen / kenmerken (wat laat de leerling zien)	Basisbehoefte van leerling (betekenisverlening)	Begeleidingsstijl / Interventies (houding, communicatie begeleiders)
Emotionele ontlading, controleverlies (geen contact)	Uitstraling/mimiek - Ondeugende, gespannen uitstraling. - Boze blik. Geluiden - Hoog geknepen stem. - Harde, huilende, jammerende klanken. Motoriek - Glijdt en zakt weg van stoel, lijkt niet op zijn benen te kunnen staan. - Ongerichte beweging. - Hoge ademhaling. - Liggen of steun zoeken in een hoek. - Ongecontroleerde, primitieve motoriek. - Getuile lippen Omgang/contact met anderen - Duwt de ander weg (schoppend, slaan). - Gericht op zichzelf. - Reageert op dwang / aanraking. Omgang met eigen lichaam - Is alle steun kwijt. - Zoekt harde prikkel op, hoofdbonken. Omgang met materiaal - Gooit met het materiaal. - Zoekt harde prikkels. Communicatie/interactie - Geen communicatie mogelijk.	- Laat mij met rust, ik zoek zelf een plek waar ik tot rust kom / help mij naar een afgeschermd plek waar ik veilig kan ontladen. - Ik hou mij niet staande in deze situatie, onmacht. - Ik verlies de controle over mijzelf. - Ik moet mijn frustratie kwijt. - Raak jij mij aan, dan ga ik in verzet. - Begrens jij mij, dan ga ik heftiger reageren.	- Bied hem een vaste, veilige, afgebakende plek waar hij kan ontladen/ liggen. - Laat Gerwin met rust, houd hem niet vast. - Geef diepe druk, bijv. Holdingstechniek: In een vaste greep waarbij je diepe druk geeft. - Prikkelarme, neutrale aanpak. - Niet verbaal aanspreken bijv. door te zeggen klaar. - Een contacthandeling die aangekondigd wordt. Niet aanraken en praten tegelijkertijd. - Haal hem uit de versterkende situatie. - Laat hem uitrazen. - Geef hemzelf de regie over zijn herstel. - Ben beschikbaar en zorg voor zijn/jouw veiligheid.

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Hevig gespannen, passief (zeer vermindert contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> - Gespannen mimiek. - Fronst met wenkbrauw. <i>Geluiden</i> - <i>Motoriek</i> - Verstijfde houding. - Opgetrokken, gespannen schouders. <i>Omgang/contact met anderen</i> - Wendt zich af van de ander. <i>Omgang met eigen lichaam</i> - Totale lichaamsbewegingen. <i>Omgang met materiaal</i> - Weggooien materialen. - Afwijzen van het materiaal. <i>Communicatie/interactie</i> - Zoekt contact met een lach. - Wil de situatie controleren/grip houden - Stelt/herhaalt veel vragen over bijv. dagritme? - Snel afgeleid	-Ik houd mij niet staande in deze situatie. -Begrens mij. -Geef mij, onder toezicht, ruimte om mijn lichaam te voelen. -Laat het mij zelf doen. -Ik vul mijn eigen behoeften in/bied mij dingen aan, waardoor ik kan zakken. - Biedt mij duidelijkheid en voorspelbaarheid.	-Laat zien dat hij er toe doet en dat jij hem hoort/ziet. -Onderhandel met Gerwin, waarbij hij ook zijn zin krijgt/waarbij hij ook invloed ervaart. -Gebruik zo weinig mogelijk woorden, non-verbaal heeft voorkeur. -Leid hem af van de situatie, bied iets anders aan. -Spreek hem aan op slechts een informatiekanaal.
--	--	---	--

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Licht gespannen, actief (vermindert contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> - Spanning in het gezicht. <i>Geluiden</i> - Zoekt en gericht op het geluid. - Hoog gespannen stemgeluid. <i>Motoriek</i> - Spierspanning. - Gebogen rug. - Armen langs het lijf. - Weinig romprotatie. - Snel in beweging. - Vuistvorming, bij buitenspel in jaszak. <i>Omgang/contact met anderen</i> - Volgend en gericht. <i>Omgang met eigen lichaam</i> - Vingers in zijn mond. - Steunt op zijkant of voorkant van zijn voet, geen contact ondergrond. - Draait met hele lichaam bij auditieve prikkel. - Geen ruggensteun stoel. <i>Omgang met materiaal</i> - Gericht op het materiaal. <i>Communicatie/interactie</i> - Uit zich vooral in eenwoordsuitingen. - Herhaalt het betreffende woord vaak. - Stelt/herhaalt veel vragen over bijv. dagritme. - Neemt initiatief in de communicatie.	- Ik ben mij bewust van mijn omgeving m.n. op auditief gebied. - Ik ga letterlijk met mijn lichaam omhoog als mijn spanning opbouwt. - Help mij om in mijn taak te komen. - Rond een interactie met mij af, zorg voor een afsluiting. - Biedt mij duidelijkheid en voorspelbaarheid. - Laat weten wat jij van mij verwacht.	- Reik een taak aan, zet Gerwin weer in de taak, neem de leiding wanneer Gerwin van de taak afdwaalt. - Begrens hem met je hele lijf. - Bied hem een fysiek lijntje aan in contact. - Voordoen, samendoen, alleen laten doen. - Bied hem duidelijkheid, visuele en/of concrete ondersteuning. - Non-verbale communicatie inzetten. - Werkje op tafelhoogte houden, niet in de hoogte gaan. Gerwin mist anders de steun en gaat dan spanning opbouwen. - Tijdens taak steun laten nemen.
---	---	--	--

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Assertief / Alert, Beleven (adequaate contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> - Wenkbrauwen omhoog. <i>Geluiden</i> - Rustig, ontspannen taalgebruik. <i>Motoriek</i> - Hangende schouders. - Opgerichte, actieve houding. - Rechte rug. - Staat stevig in contact met de ondergrond. <i>Omgang/contact met anderen</i> - Gericht oogcontact. - Laat lichamelijk contact toe. - Geniet van het contact. <i>Omgang met eigen lichaam</i> - Contact met voeten op ondergrond. - Steun in rug. - Beweging met hele lichaam. <i>Omgang met materiaal</i> - Taakgericht en onderzoekend. - Ontdekkend. - Voert de juiste handeling bij het materiaal uit. - Matcht bijv. cijfers, letters, vormen, etc. - Materiaal in mond. <i>Communicatie/interactie</i> - Eenvoudige uitingen (2-3 woordzinnen) - Redelijk verstaanbaar. - Gericht communicatie. - Accepteert het samendoen/-werken.	- Ik wil meehelpen. - Ik geniet van het contact, samen zijn. - Ik wil ontdekken. - Geef mij ruimte, maar blijf wel aanwezig.	- Geef hem ruimte om mee te helpen en eigen initiatieven te ontplooiën. Invloed geven. - Reageer op zijn interactie. - Ontwikkelingsgericht stimuleren. - Benoemen wat hij zegt, aanwijst, ontdekt. - Spreek in korte, eenvoudige uitingen tegen Gerwin. - Stem je vragen/opdrachten af op zijn taalbegripsniveau van ± 4-5 jaar. - Zorg voor gevarieerd aanbod, waarbij Gerwin zich gezien voelt en geholpen wordt de focus te houden. - Waardeer het positieve moment.
---	---	---	---

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Laag alert, ongericht actief (vermindert contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> - Ogen en oogleden gaan naar beneden. <i>Geluiden</i> - <i>Motoriek</i> - Verwerkt informatie op zijn stoel en kan dit uiten. - Geen opgerichte lichaamshouding. - Benen hangen, geen vaste steun met voeten op het voetenplankje. -Mondhoeken hangen naar beneden. -Minder spanning in zijn gezicht. -Hoofd gericht naar beneden. <i>Omgang/contact met anderen</i> - Geen oogcontact. <i>Omgang met eigen lichaam</i> - Materiaal in de mond. <i>Omgang met materiaal</i> - Ongerecht kauwen op materiaal. - Minder gericht op het materiaal. - Zoekt harde materialen op om aan te raken, slaan ondersteunt met harde klanken/woorden. <i>Communicatie/interactie</i> -	-Help mij om in mijn taak te komen. -Rond een interactie met mij af, zorg voor een afsluiting. -Ik heb tijd nodig om de informatie te verwerken. - maak eerst contact voor je mij informatie geeft/iets vraagt.	- Zorg voor afstemming, zelfde referentiekader, wij bedoelen hetzelfde. - Appel doen op aankunnen. - Benoem je verwachtingen. - Benoem wat je gaat doen. - Geef ruimte om informatie te verwerken, bied geen nieuwe/extra informatie aan. - Spreek in korte, eenvoudige uitingen tegen Gerwin. -Stem je vragen/opdrachten af op zijn taalbegripsniveau van ± 4-5 jaar. <u>2 mogelijkheden :</u> Herstel : je geeft ruimte, laat hem reguleren en even ongericht zijn Verveling : je prikkelt via zintuigen/materialen/cognitieve uitdaging. Houd rekening met zijn verlengde verwerkingstijd in de “dromerige fase”
--	--	--	---

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Zeer laag alert, ongericht passief (zeer vermindert contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> - Ontspannen mimiek <i>Geluiden</i> - <i>Motoriek</i> - Slappe houding, geen spierspanning. <i>Omgang/contact met anderen</i> - <i>Omgang met eigen lichaam</i> - Zoekt steun op de grond, stoel om eigen lichaam te voelen. <i>Omgang met materiaal</i> - <i>Communicatie/interactie</i> -	- Laat mij mijn lichaam voelen. - Stimuleer mij, maar overvraag mij niet. - Bied mij even een rustmoment aan	- Geef ruimte om zijn lichaam te voelen. - Appel doen op aankunnen. - Betrek Gerwin erbij wanneer hij er aan toe is. Gerwin kijkt dan richting activiteit, wil dan meedoen, maar weet niet hoe. - Bied hem ondersteuning. - Stimuleren en complimenteren. - Spreek in korte, eenvoudige uitingen tegen Gerwin. <u>2 mogelijkheden :</u> Herstel : je geeft ruimte, laat hem reguleren en even ongericht zijn Verveling : je prikkelt via zintuigen/materialen/cognitieve uitdaging. Houd rekening met zijn verlengde verwerkingstijd in de “dromerige fase”
---	--	---	---

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Apathie, slapen (geen contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> -Gesloten ogen. <i>Geluiden</i> -Geen hoorbare geluiden. <i>Motoriek</i> -Slappe motoriek. -Rustige, ontspannen ademhaling. -Geen spierspanning aanwezig. <i>Omgang/contact met anderen</i> - Op zichzelf gericht. <i>Omgang met eigen lichaam</i> - Steun en druk op de rug/lichaam. <i>Omgang met materiaal</i> -Geen omgang met materiaal. <i>Communicatie/interactie</i> -Geen communicatie mogelijk.	- Ik wil rust en heb rust nodig.	- Laten liggen. - Zorg dat omgeving veilig is. - Zorg voor voldoende steun in de rug/lichaam. -Inzet van buggy. - Wees beschikbaar als hij ineens weer wakker wordt, snelle overgang andere fase. - Begrens in de duur van de slaapjes overdag.
--------------------------------------	---	--	--

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Bijlage 6: Signaleringsplan Daan

Naam : Daan
Geboortedatum :
Groep : SO-OZG (Onderwijs Zorg Groep)
Opsteller : R. de Klundert
Datum vaststelling : maart 2015
Datum evaluatie : september 2015

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

	Signalen / kenmerken (wat laat de leerling zien)	Basisbehoefte van leerling (betekenisverlening)	Begeleidingsstijl / Interventies (houding, communicatie begeleiders)
Emotionele ontlading, controleverlies (geen contact)	Uitstraling/mimiek -Strak gespannen mimiek. -Onrustige blik in zijn ogen -Grote opengesperde ogen Geluiden -Intens huilen -Jammeren -Harde geluiden uiten Motoriek -Ongecontroleerde, grove zwaaiende bewegingen met het hele lijf. -Rent ongericht door de ruimte. Omgang/contact met anderen -Stevig hoofdbonken tegen muren, ondergrond of ramen. Omgang met eigen lichaam -Zware ademhaling. Omgang met materiaal -Gooit met het materiaal o.a. van tafel. -Agressie gericht tegen zichzelf en materiaal. Communicatie/interactie -Reageert niet op contact. -Vermijd oogcontact -Lijkt geen besef te hebben van de anderen in de ruimte.	-Neem mij en mijn omgeving tegen mijn ongerichte gedrag in bescherming. -Ik heb mijn emoties niet onder controle.	-Simon uit de omgeving weghalen, prikkels wegnemen. - Ruimte geven om uit te razen. -In bescherming nemen tegen zichzelf. -Voorkomen dat hij zich bezeert voornamelijk tijdens hoofdbonken. -Geen verbale ondersteuning geven, neutrale aanpak: geen (oog-)contact. -Materialen uit zijn omgeving weghalen. - Aan de hand nemen zonder instructie, verbale ondersteuning, oogcontact. - Prikkelarme ondersteuning bieden. -Holdingstechniek: In een vaste greep waarbij je diepe druk geeft

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Hevig gespannen, passief (zeer vermindert contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> -Strakke mondtrekkingen. -Gespannen mimiek en halsspieren -Veel spierspanning. <i>Geluiden</i> -Hoge stem en klanken - Hoog geknepen geluiden. -Jammeren. -Zoekt auditieve prikkels op. -Creëren en herhaalt auditieve prikkels, bijv. met blokje tegen tafelpoot slaan. <i>Motoriek</i> -Slaan met handen op zijn hoofd. -Fijne motoriek neemt af, grove motoriek neemt toe. -Lichamelijke onrust, veel lopen. -Kwijlen door spanning. <i>Omgang/contact met anderen</i> -Zoekt contact om iets gedaan te krijgen, afdwingen. -Reageert afwijzend of ontwijkend op contact en vragen. -Duwt de ander weg met handen of voeten. <i>Omgang met eigen lichaam - -</i> -Opgetrokken schouders. -Hoge, opgerichte tonus. -Pulken / krabben eigen lichaam zoals hoofd. <i>Omgang met materiaal</i> -Manipuleert met het materiaal. -Omgooien van de kruk. -Schoppen tegen voorwerpen. <i>Communicatie/interactie</i> -Blijven herhalen van het woord.	-Ik wil vluchten uit de situatie. -Ik ben klaar en wil niet meer bezig zijn met de activiteit of materiaal. -Het gaat niet zoals ik het wil / verwacht, help mij hierbij of biedt een alternatief aan. -Alle geluiden zijn voor mij storend. -Ik reguleer mezelf door met te manipuleren met het materiaal. -Geef mij duidelijkheid. -Ik heb iemand in de nabijheid nodig zodat ik mij veilig voel. -Het lukt mij niet om gericht bezig te zijn met een taak of activiteit	-Simon stevig laten bewegen (bijv. buiten rennen). -Lichamelijk laten uiten, eigen lichaam laten ervaren (propriocepsis). -Rustige, prikkelarme benadering. -Geen woorden gebruiken, slechts signaalwoorden. -Aanbieden van alternatieven en invulling. Materiaal dat Simon helpt om zijn gedrag te reguleren. Bijv. boekje of naar buiten. -Bied Simon duidelijkheid, zodat hij bevestigd wordt. -Ontspanning aanbieden d.m.v. snoezelen of boekje kijken op de bank. -Complimenteren en bevestigen in wat Simon verbaal uit / benoemd. -Laat weten dat je beschikbaar bent op armlengte afstand.
---	--	--	--

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Licht gespannen, actief (vermindert contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> -Gespannen trekken in mondhoek. -Vertoont weinig emotie -Druk zetten op mond/lippen. <i>Geluiden</i> -Varieert in klankhoogte. -Stemgeluid bouwt op in volume. -Geknepen stem. <i>Motoriek</i> -Gespannen tonus. -Zit rechtop, actieve houding -Versnelde ademhaling -Onrustige bewegingen met handen/armen. -Spieren armen zijn gespannen. -Kwijlen, vochtproductie (matige mondmotoriek). <i>Omgang/contact met anderen</i> -Sluit oren af met handen. -Drukt anderen van zich af. -Vraagt om bevestiging. <i>Omgang met eigen lichaam</i> -Klemmen van benen. -Voelen van handen en benen. -Druk zetten op zijn benen. -Druk zetten op handen (tussen billen/stoel). -Druk zetten met beide handen in zijn kruis -Springen (van opwindning). <i>Omgang met materiaal</i> -Eigen controle over materialen. -Varieert in handelingen met materialen <i>Communicatie/interactie</i> -Communicatie wordt ondersteunt met gebaren.	-Ik kan maar één ding tegelijkertijd. -Ik vind het spannend. -Ik wil weten wat er gaat gebeuren. -Ik heb regie nodig over de situatie. -Stem goed op mij af. -Geef mij erkenning. -Laat mij mijn actie afmaken (bijv. uitzingen van het liedje). -Ik wil begrepen worden, -Laat mij meehelpen (inschakelen is regulerend). -Neem mij mee in de handelingen / situatie. -Ik heb complimentjes en succeservaringen nodig. -Geef mij invulling van tijd (activiteit volgt op activiteit, geen wachtmomenten). -Geef mij visuele ondersteuning (foto's of concreet materiaal).	-Stap voor stap begeleiden in aanbod. -Mee laten helpen met pakken en opruimen. -Complimenten geven (verbaal en nonverbaal) -Verwerkingstijd geven. -Laten verwoorden of aanwijzen. Vragen in korte zin wat hij wil: 'Wat wil Simon?'. -Voorspelbaar zijn. -Invulling geven aan wachtmomenten of vrije momenten. -Begeleiding bieden in het hier en nu.(wie, wat, waar, wanneer en hoe). -Tijd inzichtelijk maken middels time timer. -Grapje maken of samen zingen om de situatie om te buigen. -Stoeien met stevige druk. -Taak weghalen en opnieuw aanbieden, resetten van activiteit. -Ruimte geven om eigen beleavingswereld te ontdekken, vervolgens hierop inspringen.
---	---	---	---

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Assertief / Alert, Beleven (adequaat contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> -Variabele ontspannen gezichtsuitdrukking. <i>Geluiden</i> -Geniet van herhaling in woorden, zoekt dit actief op. -Variatie in klank <i>Motoriek</i> -Rechte rug tegen leuning. -Loopt rustig en gericht door de ruimte - Fijne motoriek onder controle. <i>Omgang/contact met anderen</i> - Oogcontact met begeleider. -Zoekt op eigen initiatief gericht contact, middels 'lichte' aanraking -Laat anderen in zijn directe nabijheid toe. - Maakt gebaren, zoekt contact met begeleider ter bevestiging. -Maakt contact op afstand ca. 5 meter. <i>Omgang met eigen lichaam</i> -Armen op tafel. -Vergrootte zelfredzaamheid m.b.t. aan- en uitkleden. -Neemt kleine happen tijdens het eten. <i>Omgang met materiaal</i> -Werkt zelfstandig ca. 5 minuten. -Taakhouding rustig en gericht. -Geniet van actie- reactie materialen m.n. auditieve, visuele en tactiele materialen. <i>Communicatie/interactie</i> -Wijst zelf aan. -Heeft oog voor zijn omgeving, volgt. -Helpt gericht mee, spiegelt.	-Ik kan zelf ontdekken en ervaren. - Ik kan ca. 5 minuten alleen aan het werk zijn met mijn werkje -Ik wil graag ruimte om te ontdekken (voelen, ruiken, -proeven, bekijken, horen). -Reageer op mijn contact. -Ik heb begrenzing nodig qua ruimte en tijdsduur.	Initiatieven beantwoorden / bevestigen. Complimenten geven. Samenspelen / samenwerken / samen ervaren. Ruimte geven voor ervaren en ontdekken.
--	---	---	--

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Laag alert, ongericht actief (vermindert contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> -Gelaten, slappe gezichtsuitdrukking. -Oogleden zakken weg, dromerige stand <i>Geluiden</i> -Neuriën en zachte klanken uitstoten. -Liedjes zingen. <i>Motoriek</i> -Hangende of slappe tonus / motoriek. -Ligt met gekruiste armen op tafel, hoofd leunt op armen. <i>Omgang/contact met anderen</i> -Zoekt contact met anderen via een zijwaartse slaande beweging. -Vraagt om bevestiging. -Beperkte wederkerigheid in contact. <i>Omgang met eigen lichaam</i> -Observeert eigen lichaam. -Voelen aan zijn lichaam. -Slaat met handen op tafel. -Bekijkt zichzelf en zijn bewegingen in de spiegel. -Zet materiaal in om zich te prikkelen. -Monotone herhalende handelingen <i>Omgang met materiaal</i> -Trekken aan kleding (o.a. t-shirt). -Krijgt kleding niet zelfstandig aan- of uit. -Voert opdracht gelaten uit. -Manipuleert met het materiaal. <i>Communicatie/interactie</i> -Neemt geen initiatief.	-Ik reguleer mijzelf, omdat ik wegzak. -Geef mij invulling van de tijd. -Geef mij ondersteuning tijdens ADL. -Geef mij verwerkingstijd. - Blijf in de buurt / zicht veld van mij.	-Geef signaalwoord zoals Simon, voorspelbaarheid en vragen om zijn aandacht. -Non verbale begeleiding geven middels sturing / aanraking / gebaren. -Niet verbaal een beroep doen op Simon, wel via een signaal fluitsignaal, liedje of gebaar. -Invulling geven aan tijdsduur / wachtmoment -Aanbieden / stimuleren van bewegingsverandering. -Verklein de afstand met Simon. -Initiatief begint bij de begeleider
--	--	---	--

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Zeer laag alert, ongericht passief (zeer vermindert contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> -Mond hangt open -Half gesloten oogleden <i>Geluiden</i> -Geen geluid <i>Motoriek</i> -Verandert middels bewegingen. -Kwijlen <i>Omgang/contact met anderen</i> -Geen oogcontact. -Reageert niet op verbaal contact. -Afwezig <i>Omgang met eigen lichaam</i> -Haalt steun van eigen lijf weg. -Dwaalt weg naar andere prikkels. -Zet druk met beide handen in zijn kruis, ook liggend. <i>Omgang met materiaal</i> -Zoekt druk op van het materiaal. -Tikken met voeten tegen stoel of andere voorwerpen. - Zoekt veel steun, hangt. <i>Communicatie/interactie</i> -Geen communicatie / interactie.	-Ik zak weg. -Ik krijg te weinig prikkels binnen. -Ik wil mijn eigen lichaam voelen. -Ik neem geen initiatief.	-Haal Simon erbij, geef hem een prikkel - Geef Simon een herstelmoment, geef hem ruimte voor rust. -Raak Simon aan voordat je hem een boodschap geeft. -Geef Simon een duidelijke voel- of hoorbare prikkel.
---	---	---	---

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Apathie, slapen (geen contact)	<i>Uitstraling/mimiek</i> -Gesloten ogen <i>Geluiden</i> -Geluiden afwezig <i>Motoriek</i> -Zoekt veel steun, ligt <i>Omgang/contact met anderen</i> - Reageert niet op omgevingsgeluiden. - Geen oogcontact. - Handen voor zijn ogen. <i>Omgang met eigen lichaam</i> - Steunend met ellembogen op tafel. <i>Omgang met materiaal</i> -Afwezig <i>Communicatie/interactie</i> -Geen communicatie / interactie	-Ik wil rust / slapen. - Ik wil een prikkel / activiteit aangeboden krijgen.	-Onderzoek waarom Simon in slaap valt; medische reden, onderprikkeling van activiteit (verveling), energielevel. -Bij herstel ruimte bieden om te slapen, prikkelarme ruimte. -Bij onderprikkeling biedt een gerichte activiteit aan.
--------------------------------------	--	---	---

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Bijlage 7: Voorbeeld logboek Signaleringsplan Tim en Daan

Naam leerling : Tim / Daan

Groep : OMB / Onderwijs- Zorg Groep

Leerkracht : O Onderwijsassistent : O Zorg in Onderwijs (ZIO): O

Dag :

Tijdstip	Alertheids fase	Wat ging er aan vooraf	Gesignaleerd gedrag	Interventie	Effect	Mogelijke Verklaring/Aanpassing
Binnenkomst 8.15-8.45	O hoog O laag					
8.45-10.30	O hoog O laag					
Pauze 10.30-11.00	O hoog O laag					
11.00-12.30	O hoog O laag					
Pauze 12.30-13.00	O hoog O laag					
13.00-14.30	O hoog O laag					
Vertrek huis 14.30- 14.45	O hoog O laag					

Anders kijken naar.....

moeilijk verstaanbaar gedrag

Bijlage 8: Turflijsten Tim en Daan

Turflijst aantal Time outs

Naam leerling : Tim

Groep : Onderbouw groep

Week : Voormeting: 48, 49, 50 & 51

Nameting: 13, 14, 15 & 16

	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7
Maandag														
Dinsdag			SSS	W										
Woensdag			OSSS	W	SS									
Donderdag			S	W		VW								
Vrijdag					SS									

Legenda

- 1: Binnenkomst 8.15-8.45
- 2: 8.45-10.30
- 3: Pauze 10.30-11.00
- 4: 11.00-12.30
- 5: Pauze 12.30-13.00
- 6: 13.00-14.30
- 7: Naar huis 14.30- 14.45

Voormeting

- V: Vrije situatie
- S: Gestructureerde situatie
- W: Werksituatie
- O: Overgangsmoment

Nameting

Anders kijken naar

Turflijst aantal Time outs

Naam leerling : Daan

Groep : Onderwijs Zorg Groep

Week : Voormeting: 48, 49, 50 & 51

Nameting: 13, 14, 15 & 16

	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7
Maandag			S		V									
Dinsdag			S S				V	V				V		
Woensdag			S S											
Donderdag								S			V V			
Vrijdag			S S						V		V V			

Legenda

1: Binnenkomst 8.15-8.45
 2: 8.45-10.30
 3: Pauze 10.30-11.00
 4: 11.00-12.30
 5: Pauze 12.30-13.00
 6: 13.00-14.30
 7: Naar huis 14.30- 14.45

Voormeting

Nameting

V: Vrije situatie
 S: Gestructureerde situatie
 W: Werksituatie
 O: Overgangsmoment

Anders kijken naar

Bijlage 9: Tabellen en staafdiagrammen hoofdstuk 4

Focusgroep: N=6 : Vragenlijst

Controlegroep: N=6 : Vragenlijst

Focusgroep extra: N=9 : Vragenlijst focusgroep extra, turflijst en logboek

Legenda staafdiagrammen

	Voormeting focusgroep
	Nameting focusgroep
	Voormeting controlegroep
	Nameting controlegroep

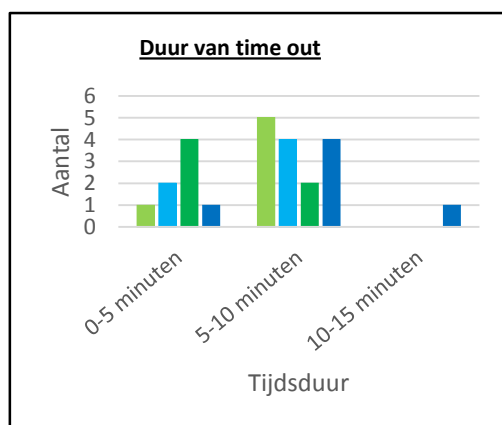
Deelvraag 1:

Tabel 4.2.1. Wat is de reden van de time out?

Gedragssignaal	Voormeting focusgroep (N=6)	Voormeting controlegroep (N=6)	Nameting focusgroep	Nameting controlegroep
Dwars	6	5	5	4
Dwingend	2	3	2	3
Onrustig / druk	4	4	4	6
Brutaal	0	5	0	5
Agressief	6	1	4	1
Impulsief	1	0	0	1
Wisselende buien	1	0	0	2
Explosief	4	2	3	2
Angstig	2	1	0	1
Motivatie	1	3	0	2
Dwangmatig	2	2	1	0
Fysiek geweld	6	0	3	0
Verbaal geweld	1	2	0	2
Totaal	36	28	22	29

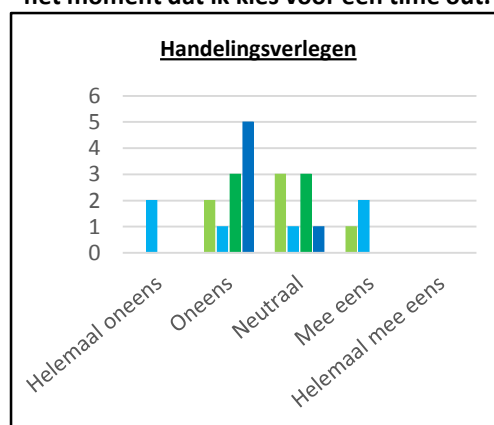
Vraag 1. (gedragingen zijn overgenomen uit het schema van Horeweg, 2013)

Staafdiagram 4.2.2. Hoe lang duurt een time out?



Vraag 2.

Staafdiagram 4.2.3. Ik voel mij handelingsverlegen op het moment dat ik kies voor een time out.

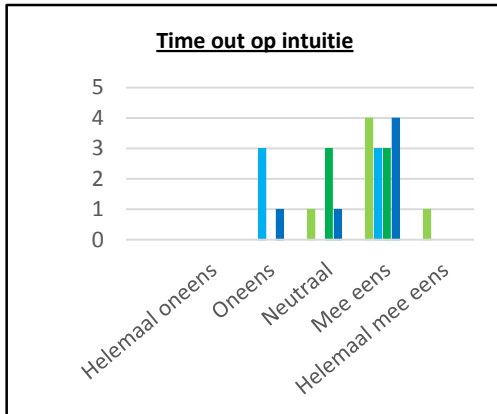


Vraag 3.

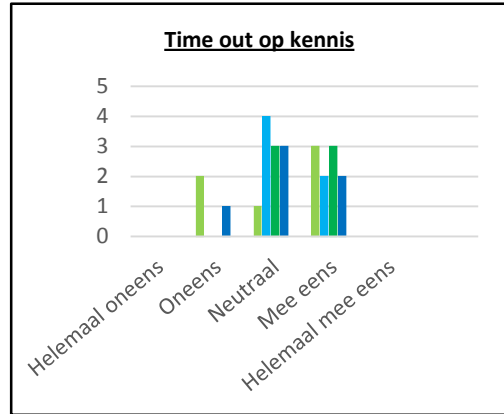
Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Staafdiagram 4.2.4. Ik verwijder een leerling op basis van...:

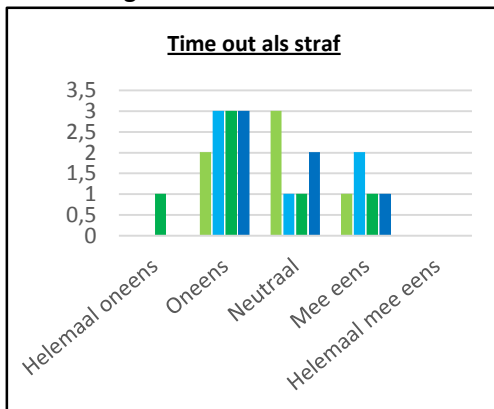


Vraag 4.



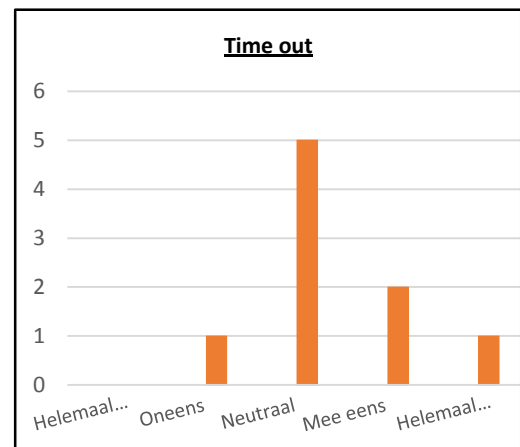
Vraag 5.

Staafdiagram 4.2.5. Met de Time Out geef ik een leerling straf.



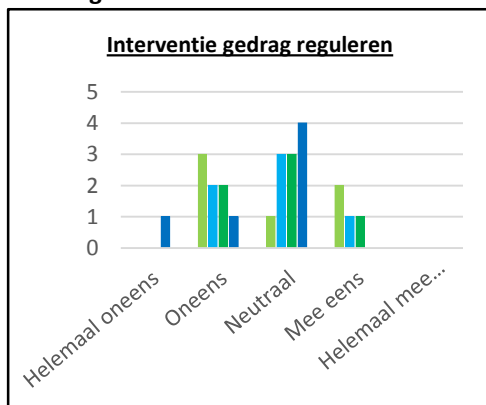
Vraag 6.

Staafdiagram 4.2.6. Ik zet nu minder snel een time out in.

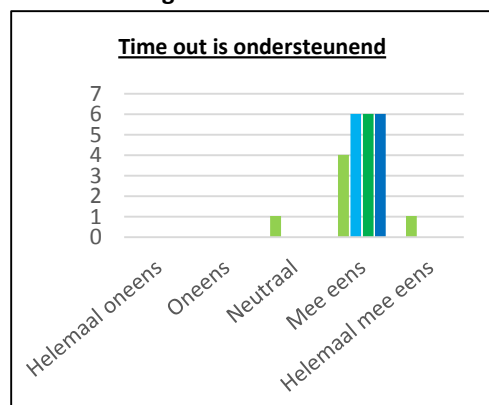


Vraag H.

Staafdiagram 4.2.7. Time out is ondersteunend en regulerend voor een leerling.



Vraag 7.



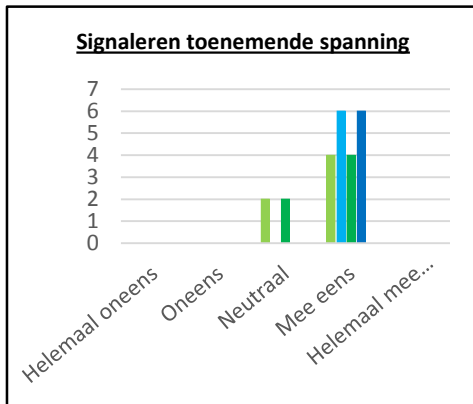
Vraag 8.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

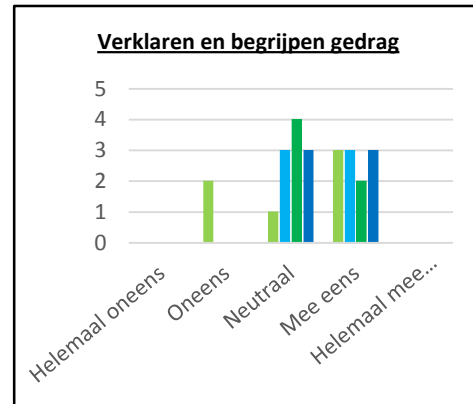
Deelvraag 2:

Staafdiagram 4.3.1. Ik weet welke signalen een leerling vertoont bij toenemende spanning, welke leidt tot escalatie van het gedrag.



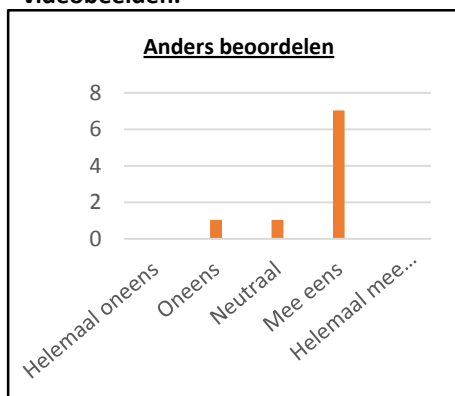
Vraag 9.

Staafdiagram 4.3.2. Ik weet en begrijp waarom een leerling moeilijk verstaanbaar gedrag vertoont.

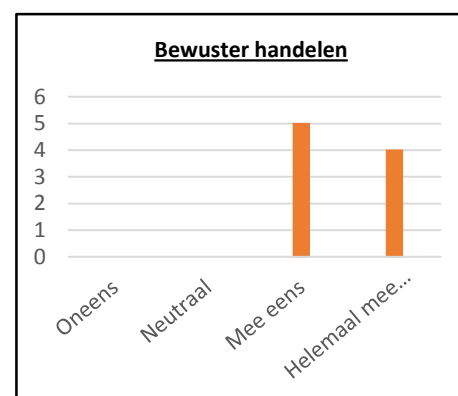


Vraag 10.

Staafdiagram 4.3.3. Ik beoordeel en handel anders bij moeilijk verstaanbaar gedrag, na het zien van de videobeelden.

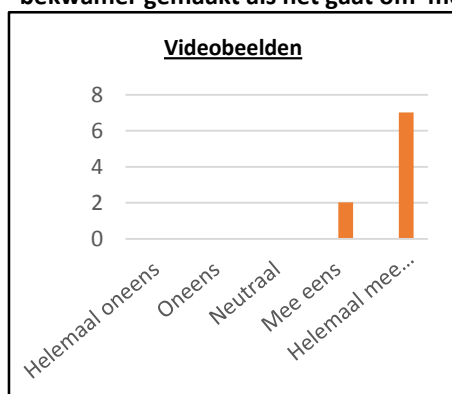


Vraag A.

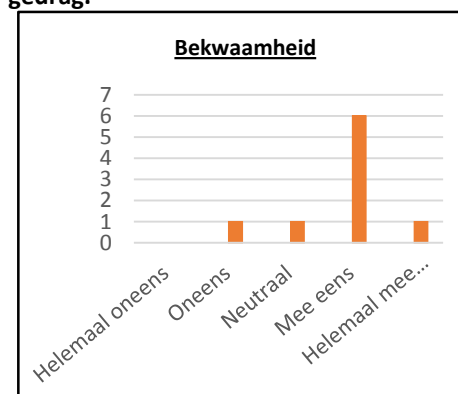


Vraag B.

Staafdiagram 4.3.4. Het samen bekijken en bespreken van de videobeelden is een meerwaarde en heeft mij bekwaamer gemaakt als het gaat om moeilijk verstaanbaar gedrag.



Vraag G.

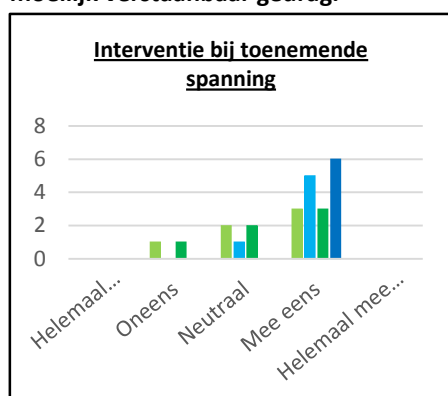


Vraag I.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Staafdiagram 4.3.5. Ik weet hoe ik een kind moet begeleiden bij toenemende spanning en escalatie van moeilijk verstaanbaar gedrag.



Vraag 11.

Tabel 4.3.6. Is er iets verandert in het handelen bij moeilijk verstaanbaar gedrag na het bekijken en bespreken van de videobeelden en het toepassen van het signaleringsplan?

Bevraagden	Antwoorden (N=9)
1	Door het signalering en het signaleringsplan ben ik anders gaan kijken en ben ik mij nog meer bewust bezig met waarom een kind het gedrag vertoond. Ik handel daardoor anders, wat ten goede komt aan het kind.
2	Ik ben bewuster geworden van hetgeen het kind laat zien en hierop afstemmen. Met name de beelden bekijken is erg leerzaam.
3	Ik let nu meer op de lichaamstaal / houding van het kind. Ik weet nu wanneer ik hem 'met rust moet laten', zodat hij zelf de spanning in zijn lichaam kan reguleren / afbouwen. Door de beelden en het signaleringsplan ben ik bewuster geworden van mijn eigen handelen.
4	Door de videobeelden te bekijken en bespreken heb ik duidelijk inzicht gekregen. Door het samen maken van nieuwe afspraken in het signaleringsplan let ik er beter op. Ik kijk nu bewust gericht en weet hoe ik moet handelen.
5	Ik ben nu nog bewuster met het kind bezig. Ik merk nu sneller wanneer een kind in een fase omhoog of omlaag gaat. Hierdoor kan ik het kind soms beter helpen. Door het bekijken en bespreken van de videobeelden en het signaleringsplan overleg ik nu meer dan anders met mijn collega's. We ondersteunen elkaar hierbij. Het bekijken van de videobeelden vind ik erg waardevol.
6	Het signaleringsplan is toepasbaar, maar mag nog beknopter zijn. Ik ben bewuster in mijn handelen geworden en probeer de juiste interventie op het juiste moment in te zetten.
7	Ik probeer het gedrag van het kind nu nog meer te analyseren op de momenten dat hij moeilijk verstaanbaar gedrag vertoont. Ik vraag mij af waar het gedrag vandaan komt, maar vooral wat mijn rol daarin is geweest. Ik ben mij meer bewust van bepaalde signalen. Het signaleringsplan geeft duidelijke handvatten, maar vooral inzicht in dat mijn handelen gebaseerd is op analyses en passend is bij het kind.

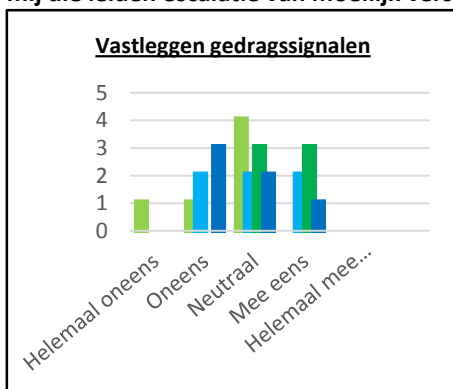
Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

8	Ik ben mij bewuster van mijn eigen handelen en welke invloed dit op het kind heeft. Door het bekijken en bespreken van de videobeelden kan ik het signaleringsplan nog beter plaatsen en in de praktijk toepassen. In het begin liep ik echter een beetje vast in mijn eigen handelen. Ik hield mij teveel aan het signaleringsplan, waardoor ik soms teveel in mijn hoofd aan het denken was en daardoor niet goed kon handelen. Maar doordat ik er steeds vaker mee heb gewerkt kan ik het nu beter loslaten en beter handelen. Door het signaleringsplan kan ik het gedrag van het kind nu beter plaatsen en daarbij de juiste interventie inzetten. Het heeft mij ook meer inzicht gegeven in het kind. Het signaleringsplan geeft mij handvatten, waar ik iets mee kan.
9	Ik zie nu eerder wanneer het kind doorschiet van groen naar geel- oranje. Ik kan daardoor beter de juiste interventie toepassen op zijn gedrag, zodat de kans op escalatie minder wordt. Door de videobeelden en het signaleringsplan begrijp ik beter waar het moeilijk verstaanbaar gedrag vandaan komt.

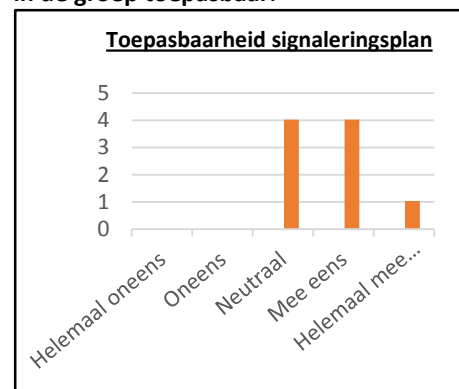
Deelvraag 3

Staafdiagram 4.4.1. Wij leggen schoolbreed signalen mij die leiden escalatie van moeilijk verstaanbaar gedrag vast.



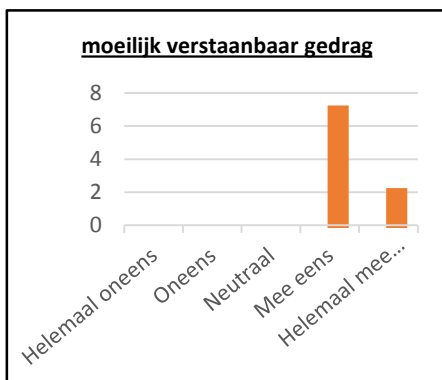
Vraag 12.

Tabel 4.4.2. Het signaleringsplan is voor in de groep toepasbaar.

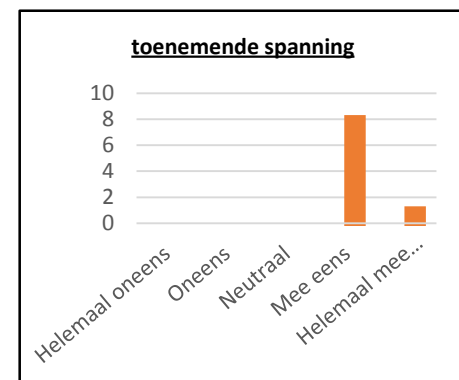


Vraag C.

Staafdiagram 4.4.3. Het signaleringsplan geeft mij inzicht in.....



Vraag D.

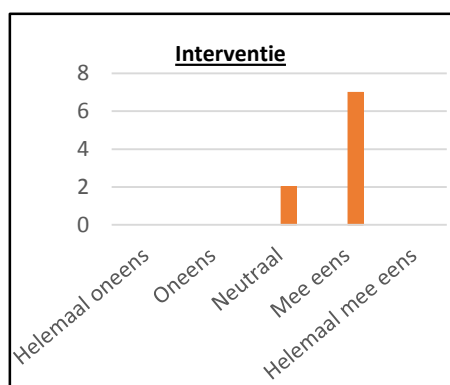


Vraag E.

Anders kijken naar

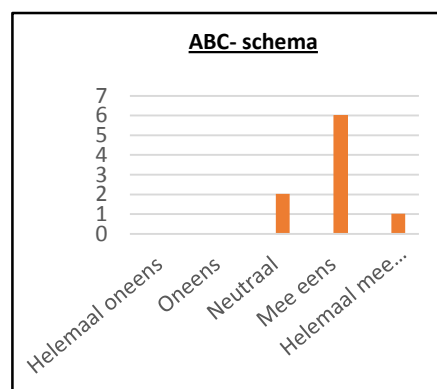
moeilijk verstaanbaar gedrag

Staafdiagram 4.4.4. Door het signaleringsplan stem ik de juiste interventie op het juiste af.



Vraag F.

Staafdiagram 4.4.5. Het ABC-schema geeft inzicht in mijn handelen en in de situatie.



Vraag J.

Tabel 4.4.6. Samenvatting logboek

Tim	Waarnemingen en ervaringen
Maandag	-2x: Tim krijgt een boze bui en gaat op de grond liggen. Ik laat Tim op de grond liggen, waar hij zich kan ontladen. Als hij weer rustig is komt hij aan tafel zitten. -Tim was aan het puzzelen en moest dit opruimen. Tim wilde de puzzel stukje voor stukje opruimen en was erg zelfbepalend. Werd opeens boos en ging op de grond liggen. Bij de hand genomen en Tim aan tafel gezet. Het was waarschijnlijk onduidelijk voor Tim en niet op zijn manier. - Tim krast met een potlood in zijn schrift. Dit vond ik niet goed en heb dit naar hem benoemd. Tim werd boos, duwde zijn stoel weg en ging op de grond liggen. Ik heb hem daar laten liggen. Hij ging zijn eigen gang en maakt de kasten open waar hij de materialen uit haalde. Ik heb Tim toen uit de klas gehaald en samen met hem in de hal gewerkt. Dit ging goed. Waarschijnlijke oorzaken: andere juf, klok verzet, druk weekend gehad. - Tim moest van mij mee naar het toilet. Hij geeft aan niet te willen en loopt bij mij weg. Ik laat hem in het pictoboekje zien dat hij naar het toilet moet. Het was daarna goed, waarna hij met mij meeking naar het toilet. Het pictoboekje gaf hem visuele ondersteuning en structuur.
Dinsdag	-Tim gooit alle kaarten van het spel op de grond en gaat tegen de muur staan. Ik heb hem daar even laten staan en toen gevraagd of hij weer mee deed. Tim werd weer boos en ging op de grond liggen. Ik ben te snel naar hem toe gegaan, had hem meer tijd moeten geven. - 2x Tim moest een opdracht maken. Hij werd boos en begon te slaan en gleed van zijn stoel af. Tim even met rust gelaten en toen hij weer rustig was aangegeven dat hij nog twee opdrachten moest maken. Tim maakte de opdracht uiteindelijk af. Ik ben waarschijnlijk te lang doorgedaan op dezelfde opdracht, waardoor zijn concentratie op was. - Tim hielp met het versieren van de paastafel. Deed leuk en ontspannen mee. Voorbereidt op het toiletbezoek; wie en wanneer. Tim ging rustig mee. De verwachtingen waren duidelijk voor Tim. - Tim is aan het eten en krijgt geen aandacht van ons. Hij gooit zijn vork en deksel van de beker op de grond. Gaat vervolgens op de grond liggen en begint te schoppen. Ik heb hem op een vrije plek neergelegd, zodat hij niet tegen de tafel kan aanschoppen. Tim gaat vrij snel daarna aan tafel zitten en gaat verder met eten. Ruimt daarna zijn spullen zonder problemen op. Waarschijnlijk moest hij zich ontladen.
Woensdag	-Na de kring moest Tim zijn kruk opruimen. Tim liet zich op de grond vallen en gooide de kruk weg. Ik heb Tim even met rust gelaten en daarna benoemd wat hij moest doen, kruk opruimen. Uiteindelijk heeft hij samen met mij de kruk opgeruimd. Waarschijnlijk teveel spanning voor Tim, waardoor mijn vraag net de druppel voor hem was. -Vanwege het paasfeest heeft Tim met alle andere kinderen van school in de hal gegeten. Toen Tim klaar was liep hij weg bij de tafel. Ik heb samen met hem een boekje uitgezocht om erin te kijken. Dit ging goed. Waarschijnlijk duurde het eten te lang voor Tim (lang stil zitten). - Tim kwam onrustig binnen. Ging boos op de grond liggen en gooien met zijn bijtring. Ik heb hem op de grond laten liggen. Kwam even later rustig aan tafel zitten. Moeder heeft in het schriftje geschreven dat hij thuis ook druk is vanwege de verbouwing. Fijn dat moeder dit schrijft, kunnen wij er rekening mee houden.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

	- Tim moest een puzzel gaan maken, maar wilde een andere puzzel hebben. Hij gooit de puzzel op de grond en gaat zelf ook op de grond liggen. Ik heb hem meegenomen uit de situatie. Later samen terug de klas weer in gegaan. Wilde de puzzel niet maken en ging weer op de grond liggen. Ik ben te snel terug gegaan naar de klas. Tim was nog niet ontladen. Door weer met hem uit de situatie te gaan en meer tijd te nemen ging het beter. Hij benoemde zelfs dat hij wilde puzzelen.
Donderdag	-Tim moest de kassa uit de poppenhoek opruimen. Tim werd boos en gooit de kassamuntjes weg. Hij schopt om zich heen en wil begeleider gaan bijten. Gaat daarna op de grond liggen. Ik heb Tim een kwartier genegeerd en ben door gegaan met de kring. Ik heb Tim uitgenodigd om mee te doen. Hij begon uit zichzelf de kassamuntjes op te ruimen en kwam vervolgens in de kring zitten. Het was niet duidelijk voor Tim. Drukte door verbouwing in thuissituatie? -Tim moet na het buiten spelen zijn jas ophangen. Hij begint met duwen en duwt andere kinderen omver. Tim op stoel laten zitten, waardoor hij rustig werd. Waarschijnlijk had hij niet genoeg ruimte voor zichzelf.
Vrijdag	- Tim was bezig met de letterkaartjes en gooide deze op de grond. Tim ging op de grond liggen. Ik heb hem daar laten liggen. Even later ruimde hij de letterkaartjes op en ging verder met zijn opdracht. Ik ging te snel van de ene activiteit naar de andere. -Tim heeft goed gegeten en gedronken aan tafel. Gaf zelf aan dat hij een filmpje wilde kijken in plaats van buiten spelen. Tim had een actieve houding. Ik heb hem televisie laten kijken en een compliment gegeven voor het aangegeven van zijn behoefte. Tim heeft ontspannen televisie gekeken. Hij had behoefte aan ontspanning, waarin ik hem tegemoet kwam.

Daan	Waarnemingen en ervaringen
Maandag	-Daan komt binnen en begint door de klas te lopen. Hij begint tegen de kasten aan te schoppen en begint hierbij te lachen. Ik heb hem nabijheid gegeven door zijn hand vast te houden. Daan werd rustiger en koos een actie / reactie materiaal uit de kast. Daan had geen invulling en het was onduidelijk voor hem wat hij mocht gaan doen. - Daan speelt buiten en loopt met een fiets aan de hand. Hij schopt tegen de fiets en het hek of botst met fiets tegen het hek. Ik heb Daan verbaal begeleidt. Daan stopte en begon aan de wielen van de fiets te draaien. Daan zocht geluidsprikkelers op door te schoppen of te bosten. - Daan liep bij binnenkomst de klas uit richting een andere groep. Hij duwde mij hierbij aan de kant en wrong zich langs mij heen. Ik heb Daan de ruimte gegeven om de andere ruimtes te ontdekken. Daan bleef rustig ontdekken en liep uiteindelijk met mij aan de hand mee terug naar de klas. Hij kreeg de ruimte , waardoor hij zich niet bedreigd of belemmerd voelde. - Simon is aan het eten en kijkt om zich heen. Hij slaat vervolgens enkele keren op zijn hoofd en stopt met eten. Ik leg mijn hand op zijn hand en zeg 'eten'. Daan wordt onrustig en duwt zijn brood weg. Ik ben blijkbaar te snel gegaan, waardoor hij teveel informatie moest verwerken.
Dinsdag	-Daan zat op de bank met een boekje. Hij moest het boekje opruimen. Hij keek mij aan en gaf mij een zachte tik. Ik heb Daan nabijheid geboden en nogmaals benoemd dat hij het boekje moest opruimen. Daan ruimde rustig zijn boekje op en ging aan tafel zitten. Hij was nog bezig in zijn taak en wilde deze niet afsluiten. - Daan speelt op het schoolplein en schopt tegen de deur van de berging aan. Hierbij heeft hij een glimlach op zijn gezicht. Ik zeg tegen Daan dat hij niet tegen de deur mag schoppen. Daan loopt weg, maar komt even later weer terug om nog een keer tegen de deur te schoppen. Waarschijnlijk schopt Daan tegen de deur omdat hij een auditieve prikkel zoekt die invulling moet geven aan zijn tijd en ruimte.
Woensdag	-Het vrij spelen was klaar en ik heb Daan verteld dat we gingen werken. Daan liet bromgeluiden horen en schudde zijn hoofd van 'nee'. Ik heb begrip getoond en benoemd wat ik zag. Ik heb ook benoemd dat we gingen werken. Daan luistert naar wat ik zeg en is even iets rustiger. Hij lijkt op zijn stoel te gaan zitten, maar loopt weg en begint te brommen. Schopt tegen enkele voorwerpen, maar gaat vervolgens toch aan tafel zitten werken. Blijkbaar wilde Daan met zijn activiteit verder gaan. - Daan is bezig met 'Ervaar 't maar'. Hij hield een bal vast, maar wilde een andere bal. Hij begon te schoppen tegen de stoel en mij, schudde zijn hoofd 'nee', had een geknepen stem en bromde even later. Ik heb benoemd dat ik zie en hoor dat hij een andere bal wil. Ik begin even met hem te stoeien, waardoor ik diepe druk geef. Daan begint te lachen en bleef wachten totdat hij de bal van mij kreeg. Ondertussen bleef hij zachtjes tegen mijn stoel aan schoppen. Wilde een andere bal in plaats van wachten tot de andere klaar was.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Donderdag	-Daan komt binnen en hangt zijn jas op en pakt zijn tas uit. Hij maakt oogcontact en loopt rustig, waarbij zijn stem varieert van klank. Ik heb rustig benoemd wat Daan mag gaan doen. Hij reageert rustig en voert zijn opdracht uit. - Daan wil met de tablet spelen, maar dat kan niet. Hij loopt de klas uit en wijst met zijn had naar de tablet. Ik laat Daan iets anders kiezen uit een andere klas en benoem hierbij dat ik weet wat hij wil. Daan neemt het materiaal mee. Waarschijnlijk is het onduidelijk voor Daan hoe hij zijn tijd moet invullen en zorgt mijn begrip voor rust bij hem.
Vrijdag	-‘Ervaar ‘maar’ wisseling van materiaal. Daan glimlacht, maar er is opbouw in volume en brommen. Kijkt daarbij naar zijn draaiende vingers. Benoemen wat Daan zegt en bevestiging geven. Hierbij druk op zijn bovenbeen zetten. Daan begint te lachen en reageert alert tijdens de activiteit. - Duwde met de fiets tegen het hek of heg. Daan maak grove bewegingen met armen en benen en begint te glimlachen. Ik heb aangegeven wat ik zie en wat ik van hem verwachtte. Daarbij heb ik aangegeven wat ik ging doen als hij door ging. Daan lachte en speelde rustig verder zonder de fiets tegen het hek of heg te duwen. - Daan speelt met de knex. Hij glimlacht en opeens verheft hij zijn stem, brommen en maakte gebaar “ruilen”. Ik heb benoemd wat hij laat zien en wat hij vraagt. Dit heb teruggekoppeld naar het andere kind. Het andere kind heeft zijn speelgoed met Daan geruild. Daan was tevreden, doordat ik bevestigend reageerde en hem geholpen heb met de uitvoering.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Toestemmingsformulier deelname, opslaan en bewaren videobeelden

Naam van de school: School Z.

Plaats:

Datum: februari 2015

Onderwerp: maken, opslaan en bewaren videobeelden.

Geachte ouders/verzorgers van Tim / Daan uit groep.....,

In het kader van het praktijkonderzoek voor mijn studie Master Special Educational Needs (SEN), worden in de komende periode korte video-opnamen van uw zoon gemaakt. Het doel hiervan is om de signalen van zijn gedrag in kaart te brengen, middels een signaleringsplan. De videobeelden moeten volgens protocol van Fontys OSO, vijf jaar na afronding van het praktijkonderzoek bewaard blijven. Om de privacy van uw zoon te waarborgen worden de videobeelden binnen school digitaal opgeslagen, waar alleen ondergetekende bij kan.

Mocht de vraag liggen om de videobeelden van uw zoon te gebruiken voor professionalisering, na afloop van het praktijkonderzoek, dan zal om uw toestemming worden gevraagd. Het spreekt vanzelf dat de beelden alleen voor intern gebruik zijn tijdens het praktijkonderzoek. Na vijf jaar worden de videobeelden van uw zoon verwijderd en krijgt u hiervan een bevestigingsbrief. Deze brief zult u ontvangen in juli 2020.

In geval van vragen kunt u contact met mij opnemen (tel:).

☐ Ik ga akkoord met de deelname van mijn zoon aan het praktijkonderzoek.

☐ Ik ga akkoord met het maken van video-opnamen.

☐ Ik ga akkoord met het opslaan en bewaren van de videobeelden.

Handtekening en naam van de ouder(s)/verzorger(s),

.....

.....

Met vriendelijke groeten,

Raymond de Klundert

.....

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Kennisgevingbrief: verwijderen videobeelden

Naam van de school: School Z.

Plaats:

Datum: juli 2020

Onderwerp: verwijderen / vernietigen videobeelden.

Geachte ouders/verzorgers van Tim / Daan,

In 2015 heb ik van uw zoon videobeelden gemaakt in het kader van een praktijkonderzoek voor mijn studie Master Special Educational Needs (SEN). In de toestemmingsbrief die u destijds heeft ondertekend is afgesproken dat de videobeelden na vijf jaar worden verwijderd / vernietigd, waarbij de privacy van uw zoon wordt gewaarborgd. Bij deze deel ik u mede dat de videobeelden van uw zoon per 1 juli 2020 zijn verwijderd / vernietigd van het digitale netwerk bij ons op school. Ik wil u nogmaals bedanken in het vertrouwen dat u mij heeft gegeven.

Hopende u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben.

In geval van vragen kunt u contact met mij opnemen (tel: .).

Met vriendelijke groeten,

Raymond de Klundert

Bijlage 12: Protocol 'Begeleid Time Out'

Een time out is een tijdelijke maatregel, waarbij een kind uit de groep en / of de versterkende situatie wordt verwijderd. Het is geen strafmaatregel, maar een begeleidt herstelmoment. Bij een time out wordt een kind uit de groep verwijderd en bij een time in blijft het kind in de groep. Met een time out bied je het kind een begeleidt herstelmoment om zijn gedrag te reguleren of reduceren. Let wel: elk moeilijk verstaanbaar gedrag heeft een betekenis, het kind probeert je dus iets duidelijk te maken.

Belangrijk: Blijf bij het kind als je hem een time out geeft. Het kind heeft jouw ondersteuning nodig!

Voordat de time out wordt ingezet

1. Geef middels de reactieprocedure aan wat de gedragsverwachtingen zijn. Het kind weet dan aan welke verwachtingen hij moet voldoen (Golly & Sprague, 2009).
2. Geef bij een overtreding een eerste waarschuwing en benoem welk gedrag je wenst (gedragsverwachting).
3. Geef bij een tweede overtreding de laatste waarschuwing en benoem nogmaals je gedragsverwachting. Geef aan wat de consequentie is van het gedrag.
4. Derde overtreding, direct consequentie toepassen, de time –in.
5. Het kind blijft op een rustige, eventueel afgeschermd, plek in de groep. Het kind blijft deelnemen aan het groepsproces/lesactiviteit (wel luisteren, niet meepraten).
6. Zorg voor een prikkelarme omgeving van het kind.
7. Geef aan: 'Ik geef je nu een time-in' en beschrijf waarom je dit toepast.
8. Blijft het onveilig of onrustig voor het kind en de rest van de groep, dan volgt een time out. Het kind wordt uit de groep en de versterkende situatie verwijderd.
9. In geval van fysieke agressie wordt het kind met ondersteuning van een tweede begeleider uit de groep verwijderd. Denk hierbij aan je eigen veiligheid en die van het kind.

Tijdens de time out

1. Geef aan dat het kind uit de groep wordt verwijderd, omdat hij storend gedrag vertoont waar jij last van hebt.
2. Probeer op een positieve wijze het kind uit de groep te verwijderen, geef het kind dus niet de schuld van de situatie. Geef erkenning en laat blijken dat jij hem ondersteuning biedt.
3. Blijf als begeleider tijdens het inzetten van de time out rustig, duidelijk en voorspelbaar naar het kind. Straal uit; 'Je bereikt toch niets met dat gedrag'. Het kind reageert op jouw reactie.
4. Ga niet het gesprek of de discussie aan. Blijf bij het kind!
5. Zorg voor een prikkelarme omgeving.
6. Benoem niet alleen het ongewenste gedrag, maar ook het gewenste gedrag. Zorg voor succeservaringen.
7. Benoem het gedrag dat je van het kind verwacht (gedragsverwachting).
8. Binnen de groep zijn gedragsregels in pictogrammen aanwezig die positief geformuleerd zijn, refereer hier eventueel aan.
9. Geef het kind voldoende verwerkingstijd, zeker als de spanning hoog is. Biedt en geef het kind daarbij de ruimte om te kunnen ontladen.
10. Geef middels een time timer aan hoe lang de time out duurt. Een time out duurt gemiddeld 1 tot 5 minuten! Heeft het kind meer tijd nodig voor herstel, dan wordt dit op een rustige en positieve wijze besproken. *Vuistregel: vijf minuten bij kinderen tussen de zes en dertien jaar, vier minuten bij kinderen tussen de drie en zes jaar vier minuten en bij kinderen met een jonge ontwikkelingsleeftijd een paar tellen tot twee minuten is voldoende, waarbij je als begeleider op je gevoel afgaat.*

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

11. Is de time out tijd verstreken, vraag aan het kind of hij weer mee kan doen en op welke wijze hij denkt dat dit gaat lukken.
12. Loopt het kind weg uit de time out, zet het kind terug op zijn plaats zonder enige vorm van contact.
13. Als het kind uit de time out komt, bespreek niet de aanleiding voor de time out, maar plaats een korte positieve stimulerende opmerking over het wenselijke gedrag. Praten kan ervoor zorgen dat de emoties weer oplopen, het heeft een averechts effect.
14. Het kind vervolgt het onderwijsproces.
15. Aandachtspunten bij moeilijk verstaanbaar gedrag:
 - Stel geen betekenisloze of retorische vragen.
 - Vermijd onnodige dreigementen en machtsvertoon.
 - Geen loze waarschuwingen geven.
 - Blijf niet te lang stil staan bij moeilijk verstaanbaar gedrag.

Vervolg op time out

1. Een time out bij moeilijk verstaanbaar gedrag wordt objectief vermeld in het logboek van Parnassys met als doel; inzicht krijgen in de functie en betekenis van het moeilijk verstaanbaar gedrag. In het logboek beschrijf je:
 - a. Tijdstip en plaats.
 - b. Situatieanalyse middels het schema Antecedents Behavior Consequenses (ABC-schema) (Bateman & Golly, 2008).
 - c. Gemaakte afspraken.
2. Bij een groot of meerdere incident(-en) in een week wordt telefonisch contact opgenomen met ouders/verzorgers.
3. Bij aanhoudend moeilijk verstaanbaar gedrag volgt er een schorsing of verwijdering. Dit gebeurt in overleg met de commissie van begeleiding.

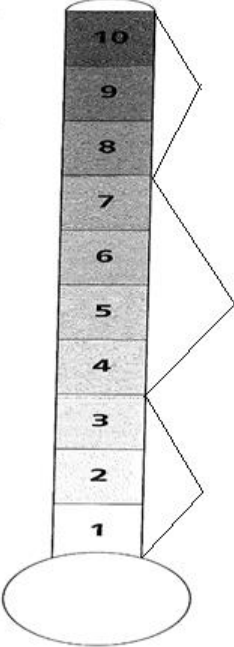
Bijlage 13: Stressthermometer

Als een kind voelt dat zijn spanning oploopt en het wil reguleren, dan kan hij zichzelf een herstelmoment oftewel een 'intern controle' geven om escalatie te voorkomen (Van Overveld, 2012, Smeets, K. e.a., 2003). Hierbij gaat het om de kinderen die het vermogen hebben om hun eigen spanningsopbouw te reguleren. Met een stressthermometer heeft het kind een visueel ondersteuningsmiddel om inzicht te krijgen in zijn eigen spanningsopbouw en op welke wijze hij deze kan reguleren. De stressthermometer bestaat uit drie fases van laag, matig tot hoog. Het kind kan op een schaal van 1 tot 10 aangeven hoe hoog zijn spanningsopbouw is.

Doel: Het kind herkent zijn eigen spanningsopbouw en reguleert of reduceert zijn spanning, wanneer het dreigt te escaleren (McAfee, 2006).

De begeleider stelt in samenspraak met het kind de stressthermometer op. Samen worden de gedragssignalen en de herstelmethoden ingevuld. Bij de herstelmethode gaat het om de interventie die het kind nodig heeft en zelf inzet om zijn spanning te reguleren of reduceren. Dit kan onder andere een time out zijn in of buiten de groep. Heeft het kind een herstelmoment nodig buiten de groep, dan geeft hij dit middels het kaartje 'Ik neem een herstelmoment' aan bij jou. Bespreek en formuleer bij elke herstelfase afspraken, zodat voor een ieder duidelijk is wat de gedragsverwachtingen zijn. Hoofdafsprak is dat de rust en orde niet verstoord mag worden in de groep. In de dagelijkse praktijk ligt een ingevuld, geplastificeerd en gekleurd stressthermometer op de tafel van het kind.

Om misbruik van de stressthermometer te voorkomen wordt het kind beloond met een token, wanneer hij het effectief inzet. Bij vijf tokens mag het kind, in overleg met zijn begeleider, een beloning bedenken. Maakt het kind misbruik van de thermometer, hij zet het dus in terwijl het niet hoeft, dan raakt hij een token kwijt (Golly & Sprague, 2009).

<u>Gedragssignalen</u>	<u>Stressthermometer</u>	<u>Herstelmethoden</u>
		

Afbeelding uit: McAfee, J.L., 2006. 'Navigeren in de sociale wereld'. Atwerpen-Apeldoorn: Garant.

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Bijlage 14: Intervisie protocol 'Incidentmethode'

Wat is de incidentmethode

De incidentmethode is een methode, waarbij op een gestructureerde wijze een probleem of nieuwe ontwikkeling in de praktijksituatie wordt besproken. De incidentmethode biedt structuur aan het gesprek met begrenzing aan de tijdsplanning, waardoor het gesprek doelmatig en effectief verloopt. De incidentmethode verloopt via een vast stramien, waarbij zowel de inbrenger als de overige deelnemers ruimte krijgen om hun verhaal te doen of om vragen te stellen. Tijdens het gesprek wordt gebruik gemaakt van elkaars kennis en ervaringen. De incidentmethode is een werkvorm, waarbij het gesprek zich intensief verdiept in een bepaalde situatie, door het bespreken en analyseren van een situatie die de inbrenger inbrengt.

Rolverdeling:

- Gespreksleider: zit het gesprek voor, verdeelt de beurten, bewaakt de tijd en spelregels.
- Inbrenger: brengt een nieuwe actuele situatie/casus in, waar hij/zij tegen aan loopt.
- Deelnemers: de overige begeleiders die deelnemen aan de intervisie.
- De rol van gespreksleider en inbrenger rouleert gedurende het schooljaar. Hiervan wordt in de eerste bijeenkomst een schema gemaakt. Mocht een van de deelnemers een urgente situatie/casus hebben, dan wordt dit aan de groep voorgelegd. De meerderheid van de groep bepaalt welke situatie/casus wordt besproken.
- **Aantal deelnemers intervisiegroep:** 6 – 8 deelnemers
- ***De incidentmethode bestaat uit zeven stappen. Tijdsduur: 90 minuten.***

Fase 1: Reflectie vorige intervisie inbrenger (5 minuten).

- Korte reflectie op de vorige bijeenkomst en op de ervaringen van de aangeboden oplossingen.
- Wat is er veranderd, wat heeft geholpen en wat niet?

Fase 2: Schets van de situatie / casus (10 minuten)

- De inbrenger schetst een actuele situatie / casus waar hij/zij tegen aan liep en niet weet hoe te handelen of reageren.
- De inbrenger doet dit naar aanleiding van een korte schets op papier (voor iedere deelnemer een exemplaar).
- De inbrenger formuleert haar hulpvraag aan de deelnemers.
- De situatie is beschreven tot op het kritische moment. De inbrenger vertelt niet hoe hij/zij gehandeld heeft en hoe de situatie afliep.
- De inbrenger draagt geen ideeën of oplossingen aan.
- Overige deelnemers noteren voor zichzelf vragen om meer inzicht te krijgen in de situatie, maar mogen niet interpreteren, oordelen of suggereren. Deelnemers luisteren actief naar de inbrenger in deze fase.

Fase 3: Informatieronde (20 minuten)

- De deelnemers stellen om beurten een feitelijke vraag over de situatie/casus. Vragen door en stellen verdiepvragen om meer informatie te krijgen.
- Het stellen van open en gesloten vragen mag, suggestieve vragen niet.
- In deze fase gaat het om het verhelderen van de situatie/casus. Wat is de oorzaak van het probleem?

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag

Fase 4: Analyse van de situatie/casus en inzichten deelnemers (15 minuten)

- De deelnemers bespreken onderling hoe zij de situatie zien en wat zij uit de informatie hebben opgehaald, zoals aanleidingen of triggers, omgevingsfactoren of de rol van de inbrenger.
- De deelnemers noteren 1 a 2 suggesties voor de inbrenger hoe om te gaan met de situatie/casus.

Fase 5: Adviesronde (15 minuten)

- Deelnemers brengen advies uit aan de inbrenger. De inbrenger noteert de adviezen.
- Laatste rondje om alles uit te spreken wat er gezegd moet worden.
- De inbrenger mag vragen stellen wanneer een advies onduidelijk is.
- De inbrenger mag geen oordeel geven over een gegeven advies.

Fase 6: Keuze advies (5 minuten)

- De inbrenger geeft aan met welke adviezen hij/zij aan de slag gaat en waarom.
- De inbrenger legt hierbij een relatie naar de praktijksituatie en maakt het advies concreet.
- De inbrenger geeft aan wat hij/zij hiervoor nodig heeft.
- Eventueel afspraken maken over te bewandelen weg en tijdspad.

Fase 7: Evaluatie en vervolgspraken (20 minuten)

- Iedere deelnemer noteert voor zichzelf wat hij/zij geleerd heeft van de intervisiebijeenkomst.
- De inbrenger vertelt als eerste wat hij/zij geleerd heeft van de bespreking, daarna de overige deelnemers.
- De gespreksleider vat de uitkomsten samen.

Schema gespreksleid(st)er en inbrenger

Week	Gespreksleid(st)er	inbrenger	reserve inbrenger
1			
4			
8			
12			
etc.			

Anders kijken naar

moeilijk verstaanbaar gedrag