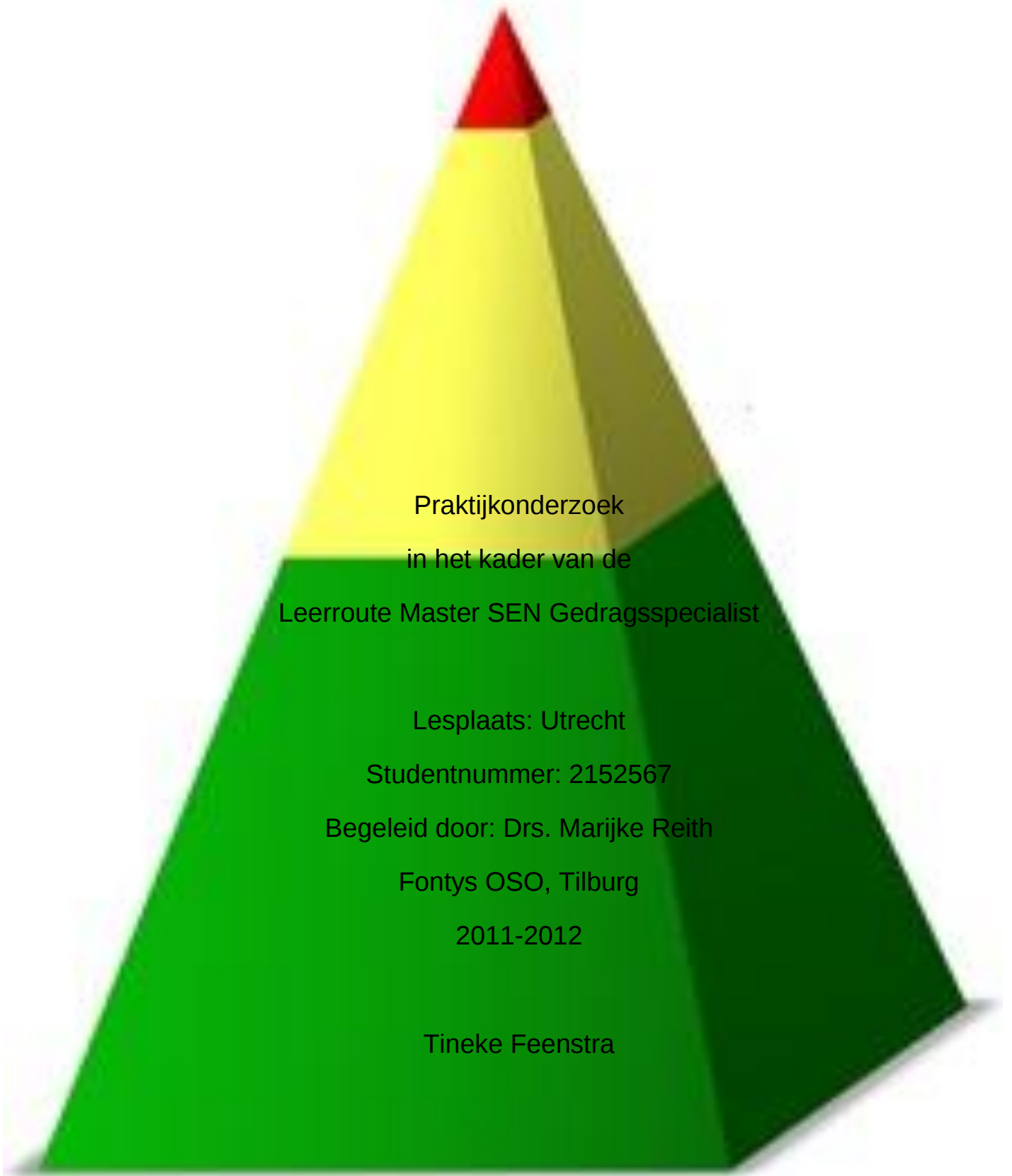


“Van de basis naar de top”

Afstudeerproject over het begeleiden van een leerling
met hechtingsproblematiek.



Praktijkonderzoek
in het kader van de
Leerroute Master SEN Gedragsspecialist

Lesplaats: Utrecht
Studentnummer: 2152567
Begeleid door: Drs. Marijke Reith
Fontys OSO, Tilburg
2011-2012

Tineke Feenstra

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	5
Introductie en persoonlijke motivatie	7
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Aanleiding tot het probleem	10
1.2 Gewenste situatie	10
1.3 Doelstelling en onderzoek	11
1.4 Onderzoeksvraag	11
1.5 Deelvragen	11
1.6 Het doel van mijn onderzoek	11
Hoofdstuk 2. Theoretische verkenning en onderbouwing	12
2.1 Hechtingsproblematiek, de reactieve hechtingsstoornis	12
2.1.1 De gevolgen van onveilige hechting	12
2.2 De gedragsuitingen van de leerling met HP	13
vergeleken met de checklist van Trix van Lieshout	
2.2.1 Observaties van het gedrag van de leerling met HP	13
gedurende de eerste 6 weken op de SBO school	
2.3 De inzichten van ‘Basic Trust’	15
2.4 De uitgangspunten van	16
School Wide Positive Behavior Support (SWPBS)	
2.4.1 Het pedagogisch klimaat volgens de theorie van	17
Positive Behavior Support (PBS)	
2.4.2 Gedragsfunctieanalyse en Gedragsinterventieplan	17
2.4.3 Werken met PBS in de groep	18
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	23
3.1 Inleiding	23

3.2	Onderzoeksmethodiek	23
3.3	Onderzoeksinstrumenten per deelvraag	24
3.4	Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid	26
Hoofdstuk 4. Datapresentatie		28
4.1	Datapresentatie deelvraag 1	28
4.2	Datapresentatie deelvraag 2	29
4.3	Datapresentatie deelvraag 3	30
4.4	Datapresentatie deelvraag 4	32
4.4.1	Het GIP en de leerling met HP	32
4.4.2	Het gesprek met de pleegouders	33
Hoofdstuk 5. Interpretatie van datagegevens		35
5.1	De groep en het pedagogisch klimaat	35
5.2	PBS en het functioneren van de leerling met HP	36
Hoofdstuk 6. Conclusies en aanbevelingen		39
6.1	Conclusies	39
6.2	Aanbevelingen	40
Hoofdstuk 7. Reflectie		42
7.1	Reflectie op het onderzoeksproces	42
7.2	Reflectie op de opbrengst	42
7.3	Reflectie op mijn ontwikkeling	43
Literatuurlijst		44
Bijlagen		46
Bijlage 1	Kort verslag van het gesprek met de Gedragsspecialist (GS) van de school van herkomst	46
Bijlage 2	Checklist 1. Gedragsuitingen van de leerling met HP, vergeleken met checklist van Trix van Lieshout.	47

Bijlage 3	GGG-schema 1, Bateman & Golly (2009)	53
Bijlage 4	GFA-checklist leraar	58
Bijlage 5	Het gedragsinterventieplan (GIP)	62
Bijlage 6	Het spel met de rood/groene kaart	64
Bijlage 7	GGG-schema 2 Bateman & Golly (2009)	66
Bijlage 8	Checklist 2. Gedragssuitingen van de leerling met HP, vergeleken met checklist van Trix van Lieshout.	74
Bijlage 9	Het gesprek met de pleegouders	80
Bijlage 10	Complimentenkaartjes	83

Samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek is de komst van een leerling met hechtingsproblematiek (HP) in mijn middenbouwgroep 4/5, in januari van dit jaar, op de SBO school waar ik lesgeef.

Ik heb onderzocht of mijn aanpak en het pedagogisch klimaat van mijn groep 'stevig' genoeg is om de leerling met HP op te vangen, te begeleiden en om haar een goede en veilige basis te bieden.

Gestart is met dossieronderzoek, een gesprek met de Gedragsspecialist van de school van herkomst en het inlezen in de hechtingsproblematiek. Vanaf het moment dat de leerling met HP in de klas kwam heb ik participerende observaties uitgevoerd en deze observaties afgezet tegen de Checklist: 'Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan' van Trix van Lieshout (2009). De observaties zijn ook in het Gebeurtenis-Gedrag-Gevolg-schema van Bateman & Golly, (2010) geplaatst. Met de aandachtspunten die hieruit kwamen zijn een Gedragsfunctieanalyse en een Gedragsinterventieplan van Crone & Horner (2012) gemaakt.

Om de leerling met HP te stimuleren het gewenste gedrag te laten zien, is in de onderzoeksperiode van vier weken, de Positive Behavior Support (PBS) interventie 'het spel met de rood/groene kaart' geïntroduceerd en uitgevoerd. Tijdens deze weken zijn de observaties wederom vastgelegd volgens de hiervoor beschreven methodiek.

In deze periode is duidelijk geworden dat het pedagogisch klimaat in de groep goed bestand is tegen de invloeden van de leerling met HP. Ook is duidelijk dat de leerling met HP zich thuis voelt. Ze vaart wel bij de duidelijke regels, de structuur, de voorspelbaarheid en de rust in deze kleine groep, maar is onmachtig constant te voldoen aan de eisen die aan de groep gesteld worden. Er wordt een heftige vorm van faalangst zichtbaar, die zich uit in het stagneren in haar werk. De veiligheid en de rust in de groep lijken een trigger te zijn om een negatieve reactie van de leerkracht uit te lokken.

Het wordt duidelijk dat de leerling met HP een intensieve individuele begeleiding nodig heeft op het gebied van faalangst en het leren reguleren van haar emoties.

De eindconclusie is dat het pedagogisch klimaat dat op PBS 'gebouwd' is, voor de leerling met HP een hele goede basis is, maar dat zij vanwege haar stoornis niet bij machte is om hier probleemloos in mee te gaan. Haar problematiek is te groot om zich te kunnen voegen.

Introductie en persoonlijke motivatie



Bij binnenkomst in de hal van de SBO school waar ik lesgeef, word je verwelkomd met dit gedicht van Hans Andreus. Het gedicht geeft de houding aan, waarmee het team kijkt naar de kinderen die aan de zorg van de school worden toevertrouwd: Kinderen die zich binnen het reguliere onderwijs niet staande kunnen houden, die moeite hebben met leren en/of hun sociaal emotionele ontwikkeling. Kinderen die behoefte hebben aan meer- en gespecialiseerde aandacht.

De school kan dit bieden, omdat de groepen klein zijn, omdat de leerkrachten aanvullende opleidingen gedaan hebben en omdat er specialisten in de school aanwezig zijn, zoals: logopedisten, remedial teachers, sensomotorische therapeuten, sociale vaardigheidstrainers, een dyslexiespecialist, een speltherapeut, een beeldend therapeut, een orthopedagoog en een vakspecialist bewegingsonderwijs. Daarnaast hebben ambulante begeleiders vanuit Cluster 2-, 3-, en 4 scholen een plaats en samenwerking in de school.

De school is volop in ontwikkeling. Om duidelijk te krijgen welke rol de school gaat vervullen binnen het Passend Onderwijs, wordt er momenteel gewerkt aan het samenstellen van het Ondersteuningsprofiel, dat gaat bepalen aan welke kinderen de school zorg kan bieden die nodig is voor hun ontwikkeling. De school stelt de expertise die er binnen het team is, ter beschikking aan de scholen van de Stichting en het samenwerkingsverband waar de school deel van uitmaakt (met 18 scholen en 4000 kinderen). De school zal zich de komende jaren gaan ontwikkelen tot een Zorgloket, een Kenniscentrum voor ouders, leerkrachten en kinderen die recht hebben op speciale aandacht.

De SBO school is een kleine school, met 125 leerlingen, verdeeld over 10 groepen. Alle kinderen kennen elkaar en alle leerkrachten kennen de kinderen bij naam. Het pedagogisch handelen van het enthousiaste en zeer betrokken team kenmerkt zich door:

- Individuele accenten in de benadering van leerlingen binnen de groepsaankpak
- Het bieden van veiligheid en geborgenheid
- Een positieve benadering met veel ruimte voor complimenten
- Duidelijkheid, rust en structuur
- Het versterken van het zelfvertrouwen van de leerling
- Systematische aandacht voor de sociaal emotionele ontwikkeling m.b.v. de methode 'de Vreedzame School'

In september 2009 ben ik begonnen met de studie 'Gedragsspecialist' vanwege de behoefte aan een nieuwe uitdaging én de interesse in kinderen met gedragsproblemen.

Met de start van schooljaar 2010/2011 ben ik, na 25 jaar in het reguliere onderwijs gewerkt te hebben, terecht gekomen op deze SBO school, die voor mij een zeer inspirerende omgeving bleek (en blijkt) te zijn. Gestart in een middenbouwgroep met 15 leerlingen. Een groep met een 'zwarte' gedragsproblematiek. Ik was halverwege de studie 'Gedragsspecialist' en zeer enthousiast over Oplossingsgericht Werken (OGW) en de –gespreksvoering. Later kwamen daar nog de inzichten van Positive Behavior Support (PBS) bij. De combinatie van deze twee methodieken, heeft ervoor

gezorgd dat ik met deze 'zware' groep, een heel bijzonder jaar gehad heb. Uitdaging en voldoening op en top!

Omdat een nieuwe baan en een studie moeilijk te combineren zijn, heb ik op advies van mijn directeur, besloten om het afstudeerproject in een derde studiejaar te doen. Dit is een goede keus geweest. Ik ben nu bekend met het klimaat en de gewoontes van de school en ben ook de mogelijkheden en de grenzen van het SBO gaan inzien.

Ik voel mij erg aangetrokken door de kinderen die op de grens van het SBO balanceren en ik heb ervaren dat er met een positieve benadering én gebruikmaking van PBS- en OGW methodieken heel veel mogelijk is!

Mijn onderzoek heeft zich toegespitst op PBS en een leerling met hechtingproblematiek die bij binnenkomst al min of meer op de grens balanceert. Het is voor mij een enorme uitdaging om deze leerling zo te begeleiden dat zij zich kan aanpassen aan het pedagogisch klimaat van de groep en dat zij binnen de mogelijkheden van de school de ondersteuning kan krijgen waar zij recht op heeft.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding tot het probleem

In mijn middenbouwgroep, stroomt halverwege het schooljaar een leerling in met hechtingsproblematiek. Bij de aanvraag voor plaatsing is gemeld dat plaatsing op een cluster 4 school ook in 'the picture' is. Maar daar kan ze nu niet geplaatst worden. Op de school van herkomst is de situatie onhoudbaar. De PCL besluit dat plaatsing op deze SBO school voorlopig een goede optie is. Gezien de complexe problematiek van de leerling met HP, is deze beschikking voor de duur van één jaar, omdat er bekeken moet worden of het SBO blijvend tegemoet kan komen aan de hulpvraag van de leerling met HP.

Ze komt terecht in een groep van 10 kinderen, met een warm pedagogisch klimaat. Er spelen meerdere gedragsproblemen in de groep. Deze uiten zich voornamelijk in de manier waarop bepaalde kinderen op elkaar letten, op elkaar reageren en de onmacht om het effect van hun eigen woorden en daden te kunnen overzien. Door middel van positief opgestelde regels, een positieve benadering, oplossingsgerichte gespreksvoering en duidelijke gedragsregels, probeer ik een bewustwording bij de kinderen op gang te brengen: rekening houden met elkaar, elkaar accepteren, respect tonen, zorgen voor veiligheid etc., waardoor de sfeer, op een enkel incident na, goed is. Vlak voor de komst van de leerling met HP is er net een jongen met een heftige gedragsproblematiek naar een cluster 4 school verwezen. Door deze wisseling is de groepsdynamiek aan het veranderen. In deze sfeer komt de nieuwe leerling binnen. Gezien haar problematiek zal zij alle leerlingen, mijn duo (die er één dag in de week is), de stagiaire en mij, maar ook de regels, afspraken en gewoontes gaan 'verkennen'. Ben ik en is mijn aanpak en het pedagogisch klimaat van mijn groep, er toe in staat deze verkenning op te vangen en in goede banen te leiden?

1.2 Gewenste situatie

In de gewenste situatie heeft de leerling met HP haar plekje in de groep gevonden en heeft zij zich aangepast aan de regels en afspraken van de klassenorganisatie. Ik hoop een situatie te kunnen creëren waarin zij zich veilig voelt en dat zij zich binnen de groep op een geaccepteerde manier kan manifesteren en handhaven. Ik wens dat

haar pleegouders in haar een positieve verandering zien en dat ze iedere dag met plezier naar school gaat.

1.3 Doelstelling en onderzoek

Ik heb geen ervaring in het werken met kinderen met hechtingsproblematiek. Ik zal mij, voor ik aan het onderzoek kan beginnen, gaan verdiepen in de kenmerken, de mogelijke gedragsuitingen en de begeleiding van kinderen met deze problematiek. Ik heb wel ervaring opgedaan met PBS. Door de methodiek van PBS en de inzichten rondom de hechtingsproblematiek te combineren, hoop ik voor deze leerling een veilige plek te kunnen creëren waar zij zich, op haar eigen manier, zo optimaal mogelijk kan ontwikkelen.

1.4 Onderzoeksvraag

‘Kan ik, met de inzet van PBS, het pedagogisch klimaat van mijn groep zo beïnvloeden, dat een leerling met HP goed kan functioneren?’

1.5 Deelvragen

1. Hoe functioneerde de leerling met HP op de school van herkomst?
2. Hoe functioneert de leerling met HP gedurende de eerste zes weken op de SBO school?
3. Hoe voer ik PBS uit in mijn groep, in relatie tot de leerling met HP?
4. Hoe functioneert de leerling nu, in haar nieuwe situatie?

1.6 Het doel van mijn onderzoek

Het doel van mijn onderzoek richt zich op de vraag of mijn, met behulp van PBS opgebouwde pedagogisch klimaat, een voldoende stevige basis is om een leerling met HP goed te laten functioneren.

Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning en – onderbouwing.

Voordat ik met mijn onderzoek kan beginnen, ga ik mij verdiepen in de hechtingsproblematiek en de gedragsuitingen van de leerling met HP.

Vervolgens zal ik mij gaan verdiepen in PBS en gaan onderbouwen welke preventieve interventies ik van hieruit mee ga nemen naar mijn onderzoek.

2.1 Hechtingsproblematiek, de reactieve hechtingstoornis.

Een goede hechting is de basisvoorwaarde voor een gezonde sociaal-emotionele verstandelijke en motorische ontwikkeling. Een baby leert zich te hechten via vooral non-verbale, zintuiglijke signalen. Dit begint al voor de geboorte. Passief reageert de baby met bewegingen en geluidjes op de ander, actief probeert de baby in toenemende mate de opvoeder aan zich te binden door middel van huilen, glimlachen of kraaien. Als de opvoeder sensitief is en adequaat op het kind reageert en responsief is, ontwikkelt het kind een basisgevoel van veiligheid.

Bij kinderen met de reactieve hechtingstoornis, is in deze gevoelige beginperiode een aanhoudende veronachtzaming geweest van de basale lichamelijke en/of emotionele behoeften als troost, affectie en aanmoediging. Of er is een herhaalde wisseling geweest van de vaste verzorger, wat de vorming van een stabiele hechting vermindert.

2.1.1 De gevolgen van onveilige hechting.

“Als de lichamelijke- of emotionele behoeften van het kind genegeerd of ontkend worden, besteedt het kind niet langer energie aan ontwikkeling en spel, maar aan verdediging, overleving of behoeftebevrediging. Dit specifieke gedrag is ingegeven door de angst van zijn trauma. Daarom zal het kind weinig ‘caregiving’ of adequate zorg en bescherming uitlokken bij de opvoeder, (Haxe, Nijboer en Velderman, 2002, p. 121) “In plaats van de omgeving te begrijpen, gaat het kind de omgeving imiteren en als het zich bedreigd voelt, agressief reageren. Dus gaat het kind vermijden of verdedigen”.(Rygaard, 2007) in (Van Lieshout, 2009, p.164)

‘Als er sprake is van het ontbreken van voldoende basisvertrouwen, en dus angst, is dat bij het individuele kind ook zichtbaar buiten het contact met opvoeders, bijvoorbeeld in het in de gaten houden van wat er om hem heen gebeurt. concentratieproblemen bij spel en opdrachtjes op school, het alles zelf willen bepalen, de controle niet los willen laten, problemen in het contact met andere kinderen, slaaproblemen’. (Polderman, 2011)

“Onveilige hechting blijkt ook van invloed te zijn op allerlei neurobiologische processen: de hersenkern (hippocampus), verantwoordelijk voor het opslaan van nieuwe informatie en stressregulering, is bij deze mensen verkleind” (Kahn, 2006, p. 43, 44). Zo bepaalt de affectieve relatie tussen kind en verzorger, mede de structurele ontwikkeling van het brein van het kind.

2.2 De gedragsuitingen van de leerling met HP, vergeleken met de checklist van Trix van Lieshout (2009)

Om inzicht te krijgen in het gedrag van de leerling met HP (zowel van de vorige school als in haar nieuwe klas op de SBO school, heb ik gebruik gemaakt van de checklist ‘Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan’ van Trix van Lieshout (2009) (Checklist 1, Bijlage 2) Hierin heb ik de gegevens vanuit het dossier, de informatie die ik heb gekregen van de gedragsspecialist van de school van herkomst (bijlage 1) en mijn eigen observaties verwerkt, die ik vanaf de eerste dag dat de leerling met HP bij mij in de klas kwam, heb bijgehouden in een ‘Gebeurtenis, Gedrag, Gevolg- schema (GGG-schema, Bateman & Golly, 2010) (GGG-schema 1, bijlage 3) Mijn onderzoek zal zich gaan richten op de gegevens die hieruit voortkomen.

2.2.1 Observaties van het gedrag van de leerling met HP gedurende de eerste 6 weken op de SBO school.

In het gedrag van de leerling met HP zijn duidelijke patronen zichtbaar. Er zijn overeenkomsten tussen het gedrag op de school van herkomst en het gedrag in de eerste zes weken op de SBO school. Maar er is een duidelijk verschil in heftigheid en de hoeveelheid momenten met uitdagend gedrag en confrontaties. Ik richt mij op de overeenkomsten en de patronen hierin en neem deze mee naar mijn onderzoek:

De leerling met HP:

1. Is op zoek naar aandacht en/of confrontatie met de leerkracht.
2. Ze is gericht op de groep en probeert de groep mee te krijgen in haar stoere, confronterende gedrag, zoekt medestanders.
3. Gebruikt 'het weigeren om aan het werk te gaan' als middel om de confrontatie met de leerkracht aan te gaan.
4. Kan er, met betrekking tot haar werk, niet tegen in een uitzonderingspositie gezet te worden en weigert dan te gaan werken.
5. Gaat huilen en/of stagneert als iets (te) moeilijk is.
6. Kan, na een tegenslag in haar werk niet omschakelen. Blijft lang in de boosheid hangen.

In mijn onderzoek ga ik mij richten op deze punten. Voor de rust in de groep is het van belang dat de leerling met HP met het uitdagende gedrag naar de leerkracht toe geen vat krijgt op haar klasgenootjes. Het 'aan het werk moeten' is zeer regelmatig een reden voor confrontatie, die gepaard gaat met het onrust creëren in de groep.

Deze aandachtspunten houden voor mij in, dat ik op zoek ga naar mogelijkheden om het pedagogisch klimaat te 'verstevigen' , zodat de leerling met HP:

- Bij de groep wil gaan horen.
- Met het uitdagende gedrag geen vat zal krijgen op de groep.
- Het gedrag van de groep als voorbeeld gaat zien.
- Na de instructie, bij de start van het zelfstandig werken, taakgericht gedrag laat zien.

Door mij te gaan richten op de groep, i.p.v. op het confronterende gedrag naar de leerkracht toe, verwacht ik, dat dit gedrag naar de achtergrond zal raken. Ik zie het als een uitdaging de confrontatie niet aan te gaan, maar door een samenwerking met de groep, het gedrag van de leerling met HP te laten kantelen.

“Confrontatie leidt doorgaans tot een strijd die niet te winnen valt, leerkrachten die manieren vinden om samen te werken met ‘moeilijke’ leerlingen, ervaren vaak dat de moeilijkheden afnemen”. (Durrant, 1995) in (Mahlberg & Sjoblom, 2008. p. 50)

2.3 De inzichten van ‘Basic Trust’

Over de manier van begeleiden van kinderen met HP, zijn verschillende inzichten. Er is een stroming die kiest voor ‘een stevige externe structuur’ in combinatie met emotionele distantie. En er is een stroming die kiest voor een benadering die gebaseerd is op de emotionele nabijheid en het opbouwen van een relatie, waarbij het kind (alsnog) kan leren, vertrouwen te hebben in zijn/haar opvoeders:

De Vereniging ‘Basic Trust’, die begeleiding biedt aan ouders en leerkrachten die te maken hebben met kinderen met HP, gaat uit van het principe dat er in het verleden van het kind geen sprake was van een *kritieke* fase waarin de gehechtheid zich kon ontwikkelen, maar van een *gevoelige* fase. Omdat de aanleg voor hechting wel aanwezig is, zal het kind later toch nog in staat moeten zijn nieuwe kansen te benutten. Uit hersenonderzoek blijkt dat de veerkracht van de hersenen op dit punt bijzonder groot is. Met de Basic Trustmethode is de ervaring, dat kinderen, zeker tot en met het twaalfde jaar, alsnog basisvertrouwen kunnen ontwikkelen.

‘Pas als de veilige gehechtheid bereikt is, gaat het kind vanzelf dingen leren, zoals zich goed concentreren, goed met leeftijdgenoten spelen ed. Het kind heeft immers een ik-besef ontwikkelt, een gevoel er te mogen zijn, een positief zelfbeeld’.

(Polderman, 2011)

2.4 De uitgangspunten van School Wide Positive Behavior Support (SWPBS)

Binnen het SWPBS worden een aantal interventies benoemd, die er op een positieve manier aan bijdragen dat gedragsvraagstukken in de scholen geminimaliseerd kunnen worden. Datgene wat voor alle kinderen geldt:

- Aandacht voor preventieve maatregelen: een overzichtelijke schoolomgeving en het gewenste gedrag is visueel gemaakt.
- Gedragsverwachtingen worden aangeleerd en geoefend.

- Het gewenste gedrag wordt gewaardeerd en beloond.
- Ongewenst gedrag wordt geminimaliseerd, door zo min mogelijk aandacht hieraan te besteden, zolang dit vanwege de veiligheid kan.
- Er wordt persoonsafhankelijk gecorrigeerd, de consequenties zijn duidelijk.
- Het hele team is op de hoogte van de interventies.

(Van Meersbergen, E. 2010-2011)

Omdat mijn onderzoek op mijn eigen groep gericht is, is het laatste aandachtspunt voor dit onderzoek niet van toepassing, dit is ook de reden dat ik de afkorting PBS gebruik.

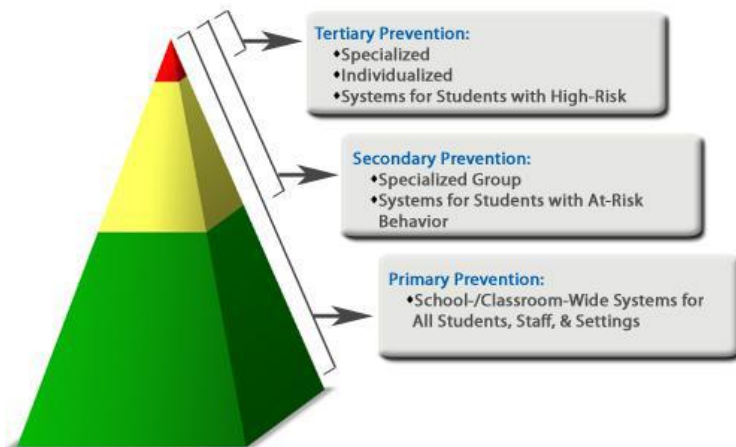
In de methodiek van PBS zie ik veel mogelijkheden om preventief met gedragsproblemen in en vooral mét de groep en met de leerling met HP, aan de slag te gaan.

PBS geeft veel duidelijkheid naar de leerlingen toe, hecht erg aan vaste (positief opgestelde) gedragsregels en afspraken en gaat uit van een positieve benadering, wat een goede invloed heeft op het pedagogisch klimaat van de groep.

“Met PBS wordt de stoornis niet verholpen, maar kinderen leren strategieën om hun probleemgedrag te compenseren’. (Hemels, 2010)

2.4.1 Het pedagogisch klimaat volgens de theorie van Positive Behavior Support (PBS)

Het pedagogisch klimaat ziet er volgens de theorie van PBS als volgt uit (Golly, 2009):



De kinderen uit het groene deel van de piramide, een percentage van 85 – 90% vormen als het ware het goede pedagogische klimaat, zij laten, met de algemeen geldende gedragsregels die zijn opgesteld, het goede gedrag zien. Het gele en rode deel staat voor de 15% risicoleerlingen. Deze leerlingen hebben speciale begeleiding nodig, waarvan 3 – 5% in het hoogste zorgniveau zitten en behoefte hebben aan individuele begeleiding. Het is belangrijk om vooral oog te hebben voor het groene deel en daar de nadruk op te leggen. Als de nadruk zou liggen op de 15% risicoleerlingen, zou er snel een negatieve sfeer ontstaan.

Gezien de heftige gedragsproblematiek van de leerling met HP op de school van herkomst (én de mogelijke verwijzing naar een cluster 4 school), was het de verwachting dat de leerling met HP in het bovenste topje geplaatst zou moeten worden. Ik zie het als een uitdaging, het pedagogisch klimaat in de groep zo te gaan opbouwen, dat de situatie zo duidelijk, voorspelbaar en veilig is, dat het niet nodig is dat ze boven in dat topje terecht komt. In dit onderzoek richt ik mij dus op het groene gedeelte van de piramide.

2.4.2 Gedragsfunctieanalyse en Gedragsinterventieplan

Om te komen tot een effectief 'plan van aanpak' wordt in de PBS methodiek de Gedragsfunctieanalyse (GFA) en het Gedragsinterventieplan (GIP) gebruikt (Crone

en Horner, 2012) De basis voor een Gedragsfunctieanalyse is een vraaggesprek met de leerkracht over het gedragsprobleem of kan het GGG-schema gebruikt worden. In dit GGG- schema worden objectieve observaties geplaatst. Met deze objectieve observaties wordt de GFA gemaakt. Met een GFA wordt in kaart gebracht, wat voor de leerling de functie is van het ongewenste gedrag. (Meestal wil het kind met het gedrag iets krijgen of vermijden). Met de gegevens van deze GFA, wordt een gedragsinterventieplan (GIP) ontwikkeld dat erop gericht is de leerling te leren op een correcte manier het doel te bereiken. Het is een individuele aanpak, maar de rest van de groep én het leerkrachtgedrag wordt hierin meegenomen. Deze interventies kunnen ook preventief werken, als de basis van de PBS piramide in orde is. Ik neem deze interventies mee naar mijn onderzoek, om de leerling met HP, de groep én het pedagogisch klimaat te ondersteunen.

2.4.3 Werken met PBS in de groep.

De basis van PBS in mijn groep, is dat het voor de kinderen duidelijk is wat er van hen verwacht wordt en dat dit gewenste gedrag geoefend, bekrachtigd én gecompimenteerd wordt, d.m.v. een beloningssysteem.

De organisatie en het pedagogisch klimaat is hierop ‘gebouwd’:

1. Positief opgestelde school- en gedragsregels.

Op de school waar ik werk is vier jaar geleden de methode ‘de Vreedzame School’ ingevoerd. Vanuit deze methode zijn gedragsregels ontstaan, die in ieder lokaal zichtbaar zijn:

- Wij zorgen voor een veilige school.
- In de gang lopen wij rustig.
- Iedereen hoort erbij.
- We zijn zuinig op onze school en onze spullen.
- We noemen elkaar bij de naam.
- We zijn eerlijk.

In mijn groep, waren in het begin van het schooljaar, drie (organisatorische) regels zichtbaar:

- Als de juf haar hand opsteekt, ben ik stil en kijk ik haar aan.
- Als de klok op rood staat, mag ik de juf niet storen en doe ik stil mijn werk.
- Als ik iets wil zeggen, steek ik mijn vinger op en wacht tot ik een beurt krijg.

In de loop van de eerste weken, zijn er gedragsregels aan toegevoegd, ontstaan na momenten dat er onvrede was over de omgang met elkaar. De regels zijn samen met de kinderen opgesteld:

- Wat ik zeg en doe is leuk voor de ander.
- Ik blijf van de ander af.
- Ik zorg ervoor dat de ander goed kan werken en opletten.
- Ik blijf bij mijzelf.
- In de klas praat ik met een zachte stem.

Deze regels worden dagelijks aan de orde gesteld. Aan het begin van de dag, maar ook incidenteel. Eén regel (die op dat moment extra aandacht behoeft) is eruit gelicht en deze is groen omrand. Deze regel, daar wordt extra op gelet en het naleven van deze regel wordt meegenomen bij het krijgen van het cijfer (individueel én voor de groep) aan het eind van de schooldag.

2. Beloningen voor goed gedrag voor de individuele leerling.

Ik hanteer verschillende beloningssystemen. Op vaste momenten, maar ook als verrassing.

- Op het bord hangt een 'goed meegedaan lijst' met daarop alle namen van de kinderen. Aan het eind van iedere leesles (en andere lessen als verrassing) loop ik de namen langs om met positieve bewoordingen te vertellen wat ik gezien heb tijdens de les. Goed meegedaan? Een sticker! Was er iets dat niet goed ging? Hoe kun je dat de volgende keer

aanpakken? Tijd zitten verdoen en niet gelezen? Een stip i.p.v. een sticker en de verloren tijd wordt in de pauze ingehaald. Dan alsnog een sticker. Als de hele groep het rijtje stickers vol heeft (geen competitie element!) mag iedereen een klein cadeautje uit het koffertje kiezen. (voetbalplaatjes, stickers, een knikker, etc.)

- Complimentenkaartjes. (Bijlage10) Als één van de leerlingen een uitzonderlijke prestatie verricht heeft (en dit kan van alles zijn), dan vul ik een complimentenkaartje in en geef dit mee naar huis. De ervaring leert dat er dan thuis nog een compliment overheen komt!
- Ieder kind krijgt aan het eind van de dag, tijdens de evaluatie een cijfer voor gedrag en werkhouding. Dit is, als alles goed is gegaan, een negen. Is er een incident geweest, dan gaat er een halve of één punt af. Tijdens deze cijferrondes worden de goede momenten benadrukt. Als er aandachtspunten waren, dan worden deze kort genoemd, met de vraag: 'Wat heb je hiervan geleerd?' 'En hoe zien wij dat morgen aan jou?' Als de leerling de groep uit geweest is om tot rust te komen of om de rust in de groep te later weer keren, dan wordt het cijfer voor dit kind overgeslagen en dan focussen we ons weer op de nieuwe dag, die weer nieuwe kansen heeft.

3. Beloningen voor goed gedrag van de groep.

- Complimentenkaartjes. Als de groep een uitzonderlijke prestatie geleverd heeft, krijgen alle kinderen een ingevuld kaartje mee.
- De opmerking 'je weet nooit wanneer je hier een verrassing krijgt' krijgt zijn invulling met af en toe even 10 minuutjes ontspannen (spelen), een klassikaal spel doen, een filmpje kijken, een extra lange gymles of allemaal een extra sticker op de 'goed meegedaan lijst'.
- Aan het eind van de dag, als afsluiting van de evaluatieronde, krijgt de hele groep een cijfer voor het naleven van de regels die op het bord staan. Het cijfer wordt aangegeven op een soort thermometer. Een pijltje wijst naar het behaalde cijfer, met de dag en de datum erbij. Deze blijven er de hele

week op staan. Het groepscijfer schommelt doorgaans tussen een acht en een negen. Ook hierbij ligt de nadruk weer op de succeservaringen.

4. Planmatige aanpak.

Alle dagen verlopen volgens een vaste structuur. Met dagritme kaarten zijn de vakken aangegeven. Iedere ochtend begint met de leesles. Na de leesles is de 'ontvangst'. Tijdens dit moment worden alle bijzonderheden en eventuele uitzonderingen van de dag besproken. Dit is ook het moment dat de regel waar we extra op gaan letten onder de aandacht gebracht wordt. Voor het in de rij lopen hebben alle kinderen een vaste plaats, naast een vast maatje.

5. Positieve, respectvolle benadering.

De aanspreektoon naar de kinderen toe is altijd rustig, vriendelijk, positief en voorspelbaar. Omdat de regels en consequenties duidelijk zijn, is boosheid niet nodig. Het benoemen van het gewenste gedrag geeft veel duidelijkheid. Het vervolgens bekrachtigen van het getoonde gedrag, maakt dat kinderen het gevoel hebben 'gezien' te worden en zo weten ze dat hun gedrag er toe doet! Steeds de nadruk leggen op de goede dingen maakt dat er een positieve sfeer ontstaat, waar iedereen zijn/haar best voor wil doen.

6. Lesprogramma's in sociale vaardigheden.

Wekelijks komt er een les uit de methode 'de Vreedzame school' aan de orde. Er wordt in deze methode veel aandacht besteed aan het oplossen van conflicten, het samen verantwoordelijk zijn, omgaan met gevoelens, het respecteren van- en omgaan met verschillen. De kinderen zijn eraan gewend dat conflicten altijd uitgesproken worden. Er wordt niet gestraft, de inzet is: samen zoeken naar een oplossing.

7. Contact met de ouders.

De leerlingen zijn er van op de hoogte dat de ouders ingeseind worden als er een incident geweest is. D.m.v. mailcontact én de complimentenkaartjes, krijgen ouders ook regelmatig goede berichten te horen.

8. Rollenspellen

Om de kinderen duidelijk te maken hoe het gewenste gedrag er uit ziet, worden er kleine 'acts' gedaan, door de leerkracht alleen, samen met een stagiaire of leerlingen of door de leerlingen zelf. Deze manier van oefenen vindt plaats onder de lessen 'Vreedzame School' en incidenteel.

9. Gespreksvoering.

Om kinderen die worstelen met goed gedrag te kunnen begeleiden, maak ik gebruik van de oplossingsgerichte gesprekstechnieken. Door hen zelf oplossingen te laten bedenken, maak je de kinderen medeverantwoordelijk en komen ze in hun kracht te staan.

Ik vind PBS een prachtige aanpak binnen de groep. Met deze 9 interventies heeft mijn pedagogisch klimaat een stevige basis. Of deze basis sterk genoeg is voor de leerling met HP, dat is de uitdaging die ik nu wil aangaan.

"Een gedragsstoornis is niet weg te poetsen, maar het onderwijs kan zich wel aanpassen. Met PBS betrek je alle leerlingen en het hele team in het proces van aanleren van goed gedrag, waardoor je risicokinderen in een vroeg stadium de juiste kant op kunt begeleiden". (Giling en De Bruin, 2010-2011)

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk laat ik zien hoe het onderzoek is opgebouwd: om wat voor type onderzoek het gaat, hoe het onderzoek is opgezet en welke onderzoeksinstrumenten zijn gebruikt. Aan het eind van het hoofdstuk beschrijf ik de ethische aspecten die met dit onderwerp verband houden.

3.1 Inleiding

Mijn onderzoeksvraag komt voort uit de komst van een leerling met HP in mijn groep. Gezien de problematische voorgeschiedenis én de kwetsbaarheid van de leerling, ben ik mij gaan afvragen of mijn aanpak, de dynamiek van de groep en het pedagogisch klimaat in mijn groep, ‘stevig’ genoeg is om een leerling met deze problematiek een veilige basis te kunnen bieden.

Mijn onderzoeksvraag is:

‘Kan ik, met de inzet van PBS, het pedagogisch klimaat van mijn groep zo beïnvloeden, dat een leerling met HP goed kan functioneren?’

De deelvragen waar ik een antwoord op wil krijgen zijn:

1. Hoe functioneerde de leerling met HP op de school van herkomst?
2. Hoe functioneert de leerling met HP gedurende de eerste 6 weken op de SBO school?
3. Hoe voer ik PBS uit in mijn groep, in relatie tot de leerling met HP?
4. Hoe functioneert de leerling nu, in haar nieuwe situatie?

Het onderzoek gaat plaatsvinden in een combinatiegroep 4/5 van een SBO school, van begin maart tot begin april 2012.

In dit onderzoek richt ik mij op mijn eigen handelen en op de reacties hierop, van zowel de groep als de leerling met HP.

3.2 De onderzoeksmethodiek

Mijn onderzoek is een (quasi) experiment, het type onderzoek dat gericht is op de vraag of een bepaalde behandeling of aanpak effectief is, of deze tot aantoonbare

resultaten leidt. Het is een quasi-experiment, omdat er gebruik gemaakt wordt van een experimentele groep, waarbij de controlegroep ontbreekt.

Het is een actieonderzoek op Meso-niveau: klas-niveau.

Dit praktijkonderzoek is een actieonderzoek omdat het zich richt op mijn eigen handelen met als doel het pedagogisch klimaat in de groep zo voorspelbaar en veilig te maken, dat de leerling met HP goed kan functioneren.

‘Een actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren: onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt’. (Ponte, 2002) in (Harinck, 2010, p. 65) Een actieonderzoek is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie. De reflectie is hier een belangrijk onderdeel in: het vormt de scharnier die handelen en onderzoek aan elkaar koppelt. (Harinck, 2010)

In dit onderzoek maak ik gebruik van de PBS methodiek, maar gebruik alleen de interventies die ik, op dit moment, voor de leerling met HP noodzakelijk acht.

3.3 Onderzoeksinstrumenten per deelvraag.

Onderzoeksinstrumenten van deelvraag 1.

“Hoe functioneerde de leerling met HP op de school van herkomst?”

Om inzicht te krijgen omtrent het functioneren van de leerling met HP, zet ik de gegevens uit het dossier en het gesprek met de gedragsspecialist van de school van herkomst (bijlage 1), af tegen de checklist ‘Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan’ van Trix van Lieshout (2009) (Checklist 1, bijlage 2). Deze checklist is een gestructureerde lijst, waarin de eigenschappen zijn verwerkt die zichtbaar kunnen zijn bij kinderen met HP. Ik kies voor deze lijst, omdat alle gedragskenmerken hierin genoemd worden en ik, door een vergelijking te maken, een inschatting kan maken van de problematiek van de leerling met HP. Het gesprek met de gedragsspecialist van de school van herkomst over de leerling met HP is informatief.

Onderzoeksinstrumenten deelvraag 2.

“Hoe functioneert de leerling met HP gedurende de eerste 6 weken op de SBO school?”

Hiervoor hanteer ik de methodiek van participerende observaties, terwijl ik les geef. Ik observeer de leerling met HP nauwlettend in alle situaties, in haar relatie tot individuele leerlingen en tot de groep als geheel. Ik observeer hoe ze reageert op mijn aanwezigheid, mijn benadering, organisatie en aanpak. Ik leg alles vast in een logboek. De gegevens van het logboek verwerk ik in de checklist

‘Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan’ van Trix van Lieshout(2009)(bijlage 2) om zo zicht te krijgen op de problematiek van de leerling met HP. Met de gegevens uit het logboek, vul ik ook het GGG-schema 1 in, (bijlage 3) waarmee patronen in het gedrag zichtbaar worden.

Onderzoeksinstrumenten van deelvraag 3.

“Hoe voer ik PBS uit in mijn groep, in relatie tot de leerling met HP?”

Met behulp van de gegevens van het GGG-schema 1 (bijlage 3) maak ik een Gedragsfunctieanalyse (GFA) (bijlage 4), zodat duidelijk wordt, wat de functie is van de gedragsuitingen van de leerling met HP. Het Gedragsinterventieplan GIP)(bijlage 5) dat hierop gestoeld is, laat het plan zien dat ik ga uitvoeren tijdens mijn onderzoek. Alle genoemde instrumenten en interventies zijn afkomstig uit de PBS methodiek. Ik doe een literatuurstudie naar de mogelijkheden van PBS en leg vast welke methodieken van PBS ik mij al eigen heb gemaakt. Ik betrek de pleegouders bij het plan. Leg aan hen mijn benaderingswijze en de PBS-methodiek uit en het doel van mijn onderzoek.

Onderzoeksinstrumenten van deelvraag 4.

“Hoe functioneert de leerling nu in haar nieuwe situatie?”

Ook hiervoor gebruik ik weer de methodiek van de participerende observaties, kijk naar het effect van de interventies die uitgevoerd worden en houd dit bij in een logboek. Tijdens het observeren wordt gelet op de interactie tussen de hele groep en de leerkracht, tussen de leerling met HP en de groep en de interactie tussen leerling

met HP en leerkracht. Begin april verwerk ik de gegevens van het logboek in het GGG-schema 2 (bijlage 7) en zet ik de zichtbare gedragsuitingen van de leerling met HP weer af tegen de checklist 'Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en de aanpak hiervan' van Trix van Lieshout. (Checklist 2, bijlage 8)

Ik vind het belangrijk om bij deze onderzoeksvraag, de pleegouders te gaan bevragen over hoe zij aankijken tegen het functioneren van hun pleegdochter in de nieuwe schoolsituatie.

3.4 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid.

Het onderwerp van dit onderzoek is in overleg met de directie van mijn school gekozen. De pleegouders hebben hun goedkeuring gegeven. De leerlingen van mijn groep weten dat ik bezig ben met deze opleiding, maar van dit onderzoek weten ze niets. Ook de leerling met HP is niet op de hoogte. Dit zou haar gedrag en het onderzoek ernstig bemoeilijken. In dit onderzoek worden geen namen genoemd. Ik ben mij heel bewust van de kwetsbaarheid van de leerling met HP en ga zorgvuldig om met alle onderzoeksgegevens.

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten, maak ik gebruik van meerdere gegevensbronnen (triangulatie), hiermee wordt de zwakte van één instrument ondervangen. (Harinck, 2010)

De gegevensbronnen die ik gebruik zijn:

- De checklist 'Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan' van Trix van Lieshout.
- Dossieronderzoek
- Literatuuronderzoek
- Logboek
- Bevragen van GS school van herkomst.
- Participerende observaties
- Gesprek met de pleegouders

Omdat het onderzoek betrekking heeft op mijn eigen handelen, de leerling met HP én op de groep, is het moeilijk om de validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen. In de keuze van instrumenten, interventies én mijn eigen handelen volg ik de methodiek van PBS en richt mij hierbij op de groep, op de onderste laag van de piramide. Om toch te kunnen vaststellen of er door deze 'groepsbenadering' een verandering heeft plaatsgevonden in het gedrag van de leerling met HP, kies ik ervoor om een nulmeting én een eindmeting te doen met de checklist 'Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan' van Trix van Lieshout(2009).

Hoofdstuk 4 Datapresentatie

Voor een overzichtelijke datapresentatie geef ik per deelvraag de resultaten weer. De gegevens die ik verzameld heb zijn kwalitatief. Ik hanteer voor de presentatie het schoenendoosmodel, omdat ik te maken heb met een brede verscheidenheid aan gegevens, die met elkaar gemeen hebben, dat ze niet zo gemakkelijk te verwerken zijn (Harinck, 2010)

4.1 Datapresentatie deelvraag 1

“Hoe functioneerde de leerling met HP op de school van herkomst?”

Om deze vraag te kunnen beantwoorden heb ik de gegevens uit het dossier en het gesprek met de gedragsspecialist van de school van herkomst (bijlage 1), afgezet tegen de checklist 1 ‘Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan’ van Trix van Lieshout (2009) (Checklist 1, bijlage 2).

Samenvattend:

Op de vorige school was de gedragsproblematiek zo heftig dat de leerling met HP dagelijks uit de klas verwijderd en/of geschorst werd. Het gedrag dat zij liet zien (in een groep van 32 leerlingen) was zeer confronterend naar de leerkracht toe, ze ging constant de strijd aan. Ze ondermijnde de orde, door de groep te bespelen, de clown uit te hangen, uitdagende- en brutale opmerkingen naar de leerkracht te maken en te weigeren aan het werk te gaan. De maatregelen die de leerkracht en de gedragsspecialist hierop getroffen hadden zijn:

- Een aangepaste hoeveelheid werk, geminimaliseerd tot enkele regels of enkele woorden.
- Het werken met een vaste dagstructuur, duidelijke afspraken en een individueel beloningssysteem.
- Werken in kleine groepjes, met extra instructie en begeleide verwerking.
- Vaste afspraken over de haalbare doelen en het afmaken van het werk in de pauze of 's middags na schooltijd.
- Klusjes doen voor de leerkracht.
- Verwijdering uit de groep.
- Schorsing.

Ondanks deze maatregelen en afspraken, was de situatie onhoudbaar geworden, omdat de leerling met HP alle regels en goede bedoelingen ‘aan haar laars lapte’ en steeds heftiger werd in het weigeren van werk en het ondermijnen van het gezag van de leerkracht.

4.2 Datapresentatie deelvraag 2

“Hoe functioneert de leerling met HP gedurende de eerste 6 weken op de SBO school?”

Voor een gedetailleerde beschrijving van het functioneren van de leerling gedurende deze periode verwijs ik naar de checklist ‘Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan’ van Trix van Lieshout (2009) (Checklist 1, bijlage 2) en naar het GGG-schema 1 (bijlage 3) Hierin heb ik de participerende observaties verwerkt die ik in de eerste 6 weken bijgehouden heb in een logboek.

In het GGG-schema 1 heb ik de momenten, waarbij de leerling met HP gecorrigeerd moest worden, beschreven. De participerende observaties laten zien dat de leerling met HP:

- Op is zoek naar aandacht en/of confrontatie met de leerkracht.
- Gericht is op de groep en probeert de groep mee te krijgen in haar stoere, confronterende gedrag, zoekt medestanders.
- ‘Het weigeren om aan het werk te gaan’ gebruikt als middel om de confrontatie met de leerkracht aan te gaan.
- Er, met betrekking tot haar werk, niet tegen kan in een uitzonderingspositie gezet te worden en weigert dan te gaan werken.
- Gaat huilen en/of stagneert als iets (te) moeilijk is.
- Na een tegenslag in haar werk niet kan omschakelen. Blijft lang in de boosheid hangen.

Uit deze observaties blijkt dat er overeenkomsten zijn tussen het gedrag op de vorige school en haar gewenningsperiode op de SBO school.

Maar uit de observaties blijkt ook dat de leerling met HP:

- Gevoelig is voor een positieve benadering en het krijgen van een compliment.
- Goed reageert op het in gesprek gaan en het benoemen van haar gevoel.
- Stopt met het uitdagende gedrag als het niet lukt om hiermee de aandacht van anderen te krijgen.
- Goed geconcentreerd en met plezier kan werken.
- De consequenties aanvaardt van het niet voldoen aan de gemaakte afspraken.

4.3 Datapresentatie deelvraag 3

“Hoe voer ik PBS uit in mijn groep, in relatie tot de leerling met HP?”

Voor een gedetailleerde beschrijving hiervan verwijs ik naar de GFA (bijlage 4) en het GIP (bijlage 5). De organisatie en het pedagogisch klimaat in de groep is ‘gebouwd’ op de inzichten vanuit de PBS methodiek, zoals beschreven in Hoofdstuk 2.3.3, maar voor de leerling met HP is extra ondersteuning nodig om haar te stimuleren het gewenste gedrag te tonen. Om de confrontatie met de leerkracht te vermijden, is de hele groep in het plan meegenomen.

Met de aandachtspunten die voortkomen uit deelvraag 2, heb ik de GFA ingevuld, waaruit het GIP is ontstaan. Met de interventies die hierin genoemd worden wordt de leerling met HP zo benaderd dat zij:

- Bij de groep wil gaan horen.
- Met het uitdagende gedrag geen vat zal krijgen op de groep.
- Het gedrag van de groep als voorbeeld gaat zien.
- Na de instructie, bij de start van het zelfstandig werken, taakgericht gedrag laat zien.

Naast alle PBS interventies die een onderdeel zijn van de dagelijkse praktijk (zoals beschreven in H.2.3.3) is het spel met de rood/groene kaart (bijlage 6) ingevoerd, met als doel de leerling met HP uit te dagen het gewenste gedrag te laten zien op de

momenten dat er zelfstandig gewerkt moet worden, zonder dat hiervoor extra aandacht van de leerkracht nodig is.

Het spel is een geliefd onderdeel van de dag geworden. Het heeft veel effect op de groep. De kinderen gaan er helemaal voor, doen verschrikkelijk hun best. Vlak voor Pasen wordt het laatste vakje gekleurd. Als beloning kiest de groep voor een les viltten, waarin we vriendschapsbandjes gaan maken. In het GGG-schema 2 (bijlage 7) wordt het spel met de rood/groene kaart amper genoemd, omdat het over het algemeen geruisloos en zeer naar wens verloopt. De leerling met HP gaat mee in deze 'flow', waardoor zij, net als de groep aan het begin van het zelfstandig werken, vlak na de instructie haar best doet om het gewenste gedrag te laten zien. Op momenten dat ze onrustig is, is juist die rode kaart iets wat haar 'triggert' om tegen in te gaan. Het effect van haar weerstand is dat er dan onrust in de groep ontstaat, omdat kinderen haar dan gaan waarschuwen, waardoor zij toch de (negatieve) aandacht krijgt die op dat moment belangrijk voor haar is

Door dit spel heeft de leerling met HP laten zien dat zij goed in staat is 'na de instructie rustig aan het werk te gaan', maar door haar stoornis zijn er momenten dat ze juist 'het aan het werk moeten' aan blijft wenden om in verweer te gaan.



4.4 Datapresentatie deelvraag 4

“Hoe functioneert de leerling nu in haar nieuwe situatie?”

Voor een gedetailleerde beschrijving van de observaties en interventies, verwijs ik naar het GGG-schema 2 (bijlage 7) en naar de checklist 2 ‘Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan’ van Trix van Lieshout (2009) (Checklist 2, bijlage 8) waarin de participerende observaties vanuit het logboek zijn verwerkt, die gemaakt zijn in de weken dat het GIP uitgevoerd is. Tevens heb ik aan het eind van de onderzoeksperiode een gesprek met de pleegouders gevoerd.

4.4.1 Het GIP en de leerling met HP

De leerling met HP heeft wisselend gereageerd op het interventieplan. Met het uitdagende gedrag heeft ze geen invloed gekregen op de groep. De leerling met HP is bij de groep gaan horen. Er zijn dagelijks speelafspraken. Regelmatig met kinderen uit andere groepen, maar ook zeker met bepaalde ‘favorieten’ uit haar eigen groep. De leerling met HP laat zien dat ze zich optrekt/aanpast aan het gedrag van de groep. Buiten de observaties in de GGG-schema’s (bijlage 3 en 7) om, doet ze gewoon met de groep mee, doet haar best en reageert goed op de positieve benadering. De leerling met HP weet waar ze aan toe is, de regelmaat en de voorspelbaarheid binnen de groep geven zekerheid en veiligheid. In de laatste week van het onderzoek wordt (na later blijkt na een contactmoment met haar biologische moeder) duidelijk dat het gedrag van de leerling met HP erg kwetsbaar en instabiel is. De veiligheid binnen de groep wordt een bedreigend iets en vanuit haar stoornis is het voor haar moeilijk hier goed mee om te gaan. Deze onmacht uit zich vervolgens in weerstand, boosheid en uitdagend gedrag, gericht op de leerkracht.

Tijdens de observaties is zichtbaar dat zij:

- ‘Verschillende gezichten’ heeft en hiermee onberekenbaar is in de manier waarop zij reageert op de medeleerlingen en op de interventies en de houding van de leerkracht.
- Zich optrekt aan het pedagogisch klimaat van de groep, maar onmachtig is hier probleemloos in mee te gaan.

- Goed in staat is probleemloos en geconcentreerd te werken, maar ook hierin onvoorspelbaar en onberekenbaar is.
- Om redenen die niet altijd duidelijk zijn ineens kan weigeren om te gaan werken en/of verder te gaan met haar werk.
- Dezelfde hoeveelheid werk doet als de andere kinderen in haar niveaugroep, maar dat ze hierin vaak afhankelijk is van de beschikbaarheid van de leerkracht.
- Zeer hoge eisen stelt aan zichzelf en bij het maken van fouten of vergissinkjes (of de evt. mogelijkheid hiervan) stagneert in haar werk, wat zich vervolgens uit in boosheid (op zichzelf), weerstand en/of verdriet en waar ze vervolgens geen uitweg meer in ziet en kan overgaan tot zelfbepalend gedrag.
- Doorheeft dat ze de groep niet op haar hand krijgt, maar heftiger wordt in het zoeken naar confrontatie met de leerkracht.
- Lang in haar emoties blijft hangen en niet in staat is deze zelf te reguleren.
- Zich ontspant bij het in gesprek gaan over haar manier van reageren, de boosheid en het verdriet. Het benoemen van haar gevoel kalmeert haar.
- Geen invloed heeft gekregen op het gedrag van de groep en de orde van de leerkracht.
- Gevoelig is voor complimenten en positieve aandacht.
- Graag aan drama doet, graag zingt, danst, gymt en vilt en zich hiermee weet te ontspannen en haar gedrag kan laten kantelen..
- Goed is in zorgen voor hulpbehoevenden en het doen van klusjes.
- Niet onder de indruk is van materiële beloningen/cadeautjes, maar wel ontvankelijk is voor een sociale beloning.

4.4.2 Het gesprek met de pleegouders.

Alhoewel de weergave van het gesprek hier misschien niet op zijn plaats is, vind ik de inzichten van de pleegouders over de school- en thuissituatie toch zinvol om hier op te nemen.

In het gesprek met de pleegouders (bijlage 9), dat gevoerd is aan het eind van de onderzoeksperiode, wordt duidelijk dat de observaties overeen komen met de

inzichten van de pleegouders en de ervaringen van hen met de leerling met HP in de thuissituatie.

Samenvattend kan ik zeggen dat de pleegouders blij zijn dat de leerling met HP op deze SBO school zit. Op de school van herkomst zat ze in een groep van 32 leerlingen, waarbij het voor de leerkrachten niet te doen was de leerling met HP tot haar recht te laten komen. De combinatie van de groepsgrootte en het uitdagende en confronterende gedrag zorgden dagelijks voor escalaties. Nu is er rust gekomen. De leerling met HP fietst nu zelfstandig heen en weer school. Heeft veel afspraken na schooltijd en vraagt hiervoor altijd keurig toestemming. Ze gaat met plezier naar school en komt ook weer 'gewoon' thuis, zonder dat er confrontaties en problemen zijn geweest. Ze moppert wel eens, maar dat is altijd snel weer over. De pleegouders herkennen het gedrag dat ik beschrijf. Zowel de positieve als de 'triggermomenten'. Ze melden dat deze gedragsuitingen voortkomen uit haar stoornis. Er is een grote kans dat haar confronterende reacties heftiger worden, omdat ze *blijft* uittesten. In de verwachting dat ze, door de degene aan wie ze zich gehecht heeft, afgestoten zal worden. Dat is een gevoel dat haar eigen is en waar ze naar zal blijven zoeken.

'Ze zoeken in jou de grens die zij kennen' (Delfos, 2010)

Hoofdstuk 5 Interpretatie van datagegevens

5.1. De groep en het pedagogisch klimaat.

Met de komst van de leerling met HP op de SBO school, blijkt meteen al dat het haar niet lukt om invloed uit te oefenen op de groep. Er is geen voedingsbodem voor haar onrust en uitdagende gedrag. Eén leerling is ontvankelijk voor de invloed die de leerling met HP uitoefent, maar hij is goed te corrigeren. Door hem meteen weer te complimenteren voor het goede, gewenste gedrag, is hij snel weer bij de groep te halen en weet zich dan weer op de leerkracht te richten.

‘Na de correctie is het belangrijk om kinderen te complimenteren als ze het juiste gedrag laten zien’. (Golly, 2009) De groep is erg ontvankelijk voor de positieve benadering, de complimenten, weet zich veilig binnen de gestelde regels en afspraken. ‘Als leerlingen vaak positieve emoties ervaren, blijkt dit een positieve invloed te hebben op hun betrokkenheid en dit heeft weer positieve gevolgen voor hun leerprestaties. De taakgerichtheid wordt bevorderd en het pedagogisch klimaat verbetert. Dit heeft tot gevolg dat de gedragsproblemen verminderen’. (Goei, S.L. 2010) in (Hemels, I. 2010)

Bovendien heeft de groep al een band met de leerkracht, op het moment dat de leerling met HP in de groep komt. Deze band heeft met de komst van de leerling met HP én tijdens de weken van het onderzoek stand gehouden.

‘Positieve feedback werkt als instructie. Wanneer wij tot in detail aangeven welk gedrag wij graag willen zien, weet de leerling precies wat er van hem verwacht wordt’. (Mahlberg & Sjoblom, 2008)

Door de positieve stimulatie van het spel met de rood/groene kaart is de saamhorigheid van de groep verstevigd. De groep én de leerkracht gaan samen voor een goed resultaat, nl. veel streepjes op de groene kaart! In beide GGG-schema's is zichtbaar dat het gedrag van de groep nooit meer nodig had dan een compliment voor goed gedrag, voor het niet mee gaan in de onrust. Op het krijgen van een compliment reageert de groep altijd meteen: het gewenste gedrag dat al zichtbaar is, wordt bekrachtigd.

‘Positieve feedback versterkt positief gedrag’ (Mahlberg & Sjoblom, 2008)

5.2 PBS en het functioneren van de leerling met HP.

In de eerste 6 weken dat de leerling met HP op de SBO school is, is het opmerkelijk hoe goed zij zich aanpast en zich weet te voegen naar de regels van de groep. Door de vaste dagstructuur, de positief opgestelde regels, de positieve benadering en de sfeer in de groep, voelt de leerling met HP zich snel thuis in de groep. Mede door de voorspelbaarheid in de reacties van de leerkracht, is er geen boosheid, geen stemverheffing, ieder weet waar hij/zij aan toe is. Hierdoor verlopen de dagen rustig en gelijkmatig en kan de leerling met HP zich veilig voelen en zichzelf zijn.

Op de 20 correcties van GGG-schema 1 (bijlage 3) na, laat zij zo vaak voorkomend gedrag zien, dat het bijna ondenkbaar is dat het op de school van herkomst zo geëscaleerd is. De leerling met HP is gezellig, complimenteaus, behulpzaam, vriendschappelijk en lijkt tot rust te komen in haar nieuwe groep. Er is wel sprake van uitdagend gedrag, maar het negatieve gedrag negeren en de groep complimenteren heeft meteen effect! Ze weigert wel om aan het werk te gaan, maar even persoonlijke aandacht geven heeft effect! Ze hapert wel als ze een foutje maakt, maar het gevoel benoemen en de situatie relativeren maakt dat ze kalmeert en weer verder kan werken!

‘Het is belangrijk om actief naar het kind te luisteren en zijn gevoelens te verwoorden. Als het hoort dat het best bang, verdrietig of boos mag zijn, voelt het zich begrepen en zal de spanning van hem afvallen’. (Van Berkel, 2003)

Deze weken lijkt het mee te vallen met de gedragsproblematiek. De positieve benadering en de methodiek van PBS lijken een goede basis te zijn voor het welbevinden van de leerling met HP. De positief opgestelde regels die duidelijk zichtbaar op het bord hangen en waar dagelijks naar verwezen wordt, geven veel houvast. Er lijkt een klik te zijn tussen de leerling met HP en de aanpak van de leerkracht, want iedere interventie heeft uiteindelijk het gewenste effect.

‘Het is heel belangrijk dat het onveilig gehechte kind zich begrepen voelt en dat het ervaart ‘gehoord’ te worden. Positieve interactie met hem is dan ook essentieel. Schenk hem vertrouwen, opdat hij ook vertrouwen in zichzelf kan krijgen’. (Van Berkel, 2003)

Gaandeweg de weken van het onderzoek, ontstaat er een verschuiving in het gedrag van de leerling met HP. De weerstand die zonder zichtbare reden ineens kan ontstaan, wordt moeilijker om doorheen te komen. Het begint langer te duren voor ze zich 'overgeeft' en aan het werk gaat. Terwijl ze in de eerste weken complimenteus en vriendelijk was naar de leerkracht toe, worden de opmerkingen die ze maakt uitdagender. Het gedrag wordt langzaamaan lastiger te peilen en wordt van lieverlee onberekenbaar en ongrijpbaar én ze laat zich moeilijk corrigeren.

Gezien het feit dat het niet gelukt is om de groep mee te krijgen in het uitdagende gedrag richt de leerling met HP zich niet (meer) via de groep op de leerkracht, maar zoekt nu rechtstreeks de confrontatie en kijkt hoe ver ze kan gaan.

'Achter dit zelfbepalende, stoere gedrag zit een onzeker, angstig en onveilig voelend kind, dat met dit gedrag zijn gevoelens probeert te overbluffen. Het 'rent weg' om niet nog meer gekwetst te worden. Het weet niet hoe je op volwassenen moet vertrouwen en nog minder hoe je vertrouwen in jezelf moet krijgen. De spanning die dit met zich meebrengt belemmert zijn ontwikkeling'. (Van Berkel, 2003)

De taakgerichtheid van de leerling met HP is wisselend. Het verschilt per vak, maar ook per moment. Als de leerling met HP het gevoel heeft dat ze iets goed kan, b.v. met spelling, kan ze tijdens het zelfstandig werken, heel geconcentreerd en non-stop werken. Totdat ze een dictee moet maken en het op 'goed of fout' aankomt. Dan stagneert/blokkeert ze omdat ze bang is dat ze een fout maakt. Deze stagnatie kan zich ook voordoen tijdens andere lessen waarbij individueel en zelfstandig gewerkt moet worden. De inzet van 'het spel met de rood/groene kaart' heeft op hierop maar een tijdelijk effect gehad. De leerling met HP heeft op deze momenten een intensieve individuele begeleiding van de leerkracht nodig om toch tot werken te komen.

Bovendien is het niet altijd duidelijk of de getoonde emoties 'echt' zijn, of dat deze ingezet worden om de aandacht op zich te vestigen en vast te houden. De taakgerichtheid en de werkhouding van de leerling met HP kan ook zonder aanwijsbare reden ineens omslaan in een verveelde en onverschillige houding, die moeilijk te peilen is. Door deze onberekenbare en ongrijpbare houding is het voor de leerkracht erg moeilijk op het gedrag van de leerling te anticiperen.

‘Alle pedagogische ‘trucjes’ van belonen, negeren en straffen werken niet voor uitdagend en norm overschrijdend gedrag. Wie negeren toepast zal ooit zijn geduld verliezen, omdat het kind des te opvallender en dwingender aandacht gaat zoeken. Straf versterkt de machtsstrijd: het kind ziet het als een verwerping en gaat nog sterker door. De strijd is bij hen zo bijna een doel op zich’. (Van Lieshout, 2009)

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Conclusies

Met betrekking tot de beantwoording van mijn onderzoeksvraag

‘Kan ik met de inzet van PBS het pedagogisch klimaat van mijn groep zo beïnvloeden, dat een leerling met HP goed kan functioneren?’

zijn de volgende conclusies te trekken:

- Het toepassen van PBS in de groep heeft ontegenzeggelijk gewerkt en heeft de groep weerbaar gemaakt voor storende invloeden van individuele leerlingen.
- Het is de leerling met HP niet gelukt om medestanders te vinden in haar uitdagende gedrag.
- Uit de reacties van de pleegouders blijkt dat de leerling met HP zich beter gedraagt dan op de vorige school en dat zij de gebeurtenissen op school positief ervaart.
- De leerling met HP gedraagt zich op de SBO school beter dan op de school van herkomst. Het gedrag is niet geëscaleerd.
- Na een lange periode van schijnbare aanpassing en rust, begint de stoornis zich meer te profileren op voorspelbare en onvoorspelbare momenten.
- Bij de leerling met HP is een extreme vorm van faalangst zichtbaar, waardoor zij voor of tijdens haar taak stagneert en uit zichzelf niet meer tot werken kan komen.
- Gezien het onpeilbare en onvoorspelbare gedrag, vraagt zij een voortdurend hoog niveau van alertheid van de leerkracht en een intensieve individuele begeleiding, waardoor de rest van de groep tekort dreigt te komen.

De eindconclusie is dat het pedagogisch klimaat dat op PBS 'gebouwd' is, de groep bestand heeft gemaakt voor verstorende invloeden van individuele kinderen: de groep (leerkracht en leerlingen) is bij elkaar gebleven.

Voor de leerling met HP is dit pedagogisch klimaat een hele goede basis, maar vanwege haar stoornis, is zij onmachtig om hier probleemloos in mee te gaan. Haar problematiek is te groot om zich te kunnen voegen. Ze zal hier de ondersteuning van haar leerkracht altijd bij nodig blijven houden.

Tijdens de begeleiding van de leerling met HP heb ik ondervonden dat de inzichten van 'Basic Trust' aansluiten bij mijn handelen. Het is duidelijk merkbaar dat de empathische benaderingswijze een positief effect heeft op de leerling met HP: het hechtingsproces is op gang gekomen!

'Eén warme relatie is al beschermend'. (Delfos, 2010)

6.2 Aanbevelingen

Voor de PCL:

- Ik raad de PCL aan om, voordat er tot plaatsing van een leerling overgegaan wordt, de SBO school een bezoek te laten brengen aan de school die het kind inbrengt en de leerling in kwestie te laten observeren in zijn/haar dagelijkse bezigheden. Op deze manier kan er, naast de informatie vanuit het dossier een beter beeld gevormd worden en kan er beter ingeschat worden of de leerling in kwestie binnen de zorgstructuur van de SBO school past.

Voor de school:

- Ik raad de school aan om, i.v.m. de tijdelijke beschikking van de leerling met HP, in overweging te nemen of er binnen de school voldoende mogelijkheden zijn om de leerling met HP de komende jaren te kunnen begeleiden of dat zij meer gebaat is bij een andere vorm van onderwijs.

- Ik raad de school aan om 'gedrag' serieus te nemen en tijd in te roosteren voor leerkrachten die te maken hebben met kinderen met ernstige gedragsproblemen, zodat zij samen met de betreffende leerling in (oplossingsgerichte) gesprekken kunnen zoeken naar mogelijkheden om het gewenste gedrag te realiseren.
- Ik raad de school aan de methodiek van School Wide Positive Behavior Support in te voeren en te implementeren, zodat:
 - er een doorgaande lijn is in de benadering van de leerlingen.
 - er een doorgaande lijn is in de organisatie van het pedagogisch klimaat in alle groepen.

Voor de begeleiding van de leerling met HP:

- De leerling met HP heeft intensieve individuele begeleiding nodig op het gebied van faalangst en het leren reguleren van haar emoties.
- Om de leerling met HP te helpen om te gaan met haar gevoelens en de angst om fouten te maken, raad ik een traject aan met oplossingsgerichte gesprekken, waarbij de leerling mede de strategie gaat bepalen, voor het te behalen doel.

P.S.

De eerste ervaringen m.b.t. het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met de leerling met HP zijn positief.

Hoofdstuk 7 Reflectie

7.1 Reflectie op het onderzoeksproces

Het zoeken naar een onderwerp voor dit onderzoek is een proces op zich geweest.. Met de aankondiging dat de leerling met HP in januari bij mij in de klas zou komen, werd het ineens duidelijk. Ik had geen ervaring met leerlingen met hechtingsproblematiek, wel met OGW en PBS. De combinatie was gelegd!

Ik heb voor PBS gekozen, omdat deze methodiek naast de positieve benadering hele praktische handvatten biedt, zoals de uit te voeren interventies (en de volgorde hiervan), de formulieren, de spellen en de observatieschema's.

Tijdens het uitwerken van de data, vond ik het erg lastig om hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Omdat ik had gekozen voor het *beschrijven* van alle observaties werd het lastig om hier orde in aan te brengen

7.2 Reflectie op de opbrengst

Ik ben door dit onderzoek veel bewuster naar de PBS methodiek gaan kijken en heb de interventies ook bewuster ingezet. Ik ben ook meer gaan inzien, dat PBS en OGW voor mij onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Ik ben me veel bewuster geworden van het effect op de groep, de leerling met HP, op mezelf en op de invloed ervan op de onderlinge interactie.

Door dit onderzoek ben ik gaan inzien dat mijn pedagogisch klimaat een *goed* klimaat is. Het is bestand tegen onrustige invloeden. De sfeer is positief en voor leerlingen die nieuw binnenkomen, is het door de duidelijk opgestelde gedragsregels, de positieve benadering en de voorspelbaarheid, snel duidelijk wat er van hen verwacht wordt. PBS reikt binnen dit pedagogisch klimaat interventies aan voor individuele leerlingen, maar is niet voor iedere stoornis zaligmakend. Elke leerling vraagt maatwerk! Bv: Zo werkt het negeren van het negatieve gedrag niet bij de leerling met HP, omdat haar gedrag gebaseerd is op angst. Angst vraag om aandacht en moet uitgesproken worden. Angst wordt van 'genegeerd worden' alleen maar erger!

Het is duidelijk geworden dat de leerling met HP veel meer individuele begeleiding nodig heeft dan geboden kan worden met een goed pedagogisch klimaat.

7.3 Reflectie op mijn ontwikkeling

Tijdens het hele onderzoeksproces ben ik me zelf een paar keer flink tegengekomen. Ik heb op het punt gestaan met de studie te stoppen. Na de doorstart die ik gemaakt heb, voelde ik mij zelfverzekerder en kreeg ook steeds beter voor ogen hoe ik het onderzoek vorm wilde geven. De verschillende stappen, de onderzoekstaal, de doorlopende lijn in het geheel, ik begon er steeds meer grip op te krijgen.

Dit onderzoek heeft me veel gebracht. Ik ben me veel bewuster geworden van mijn eigen houding in de dagelijkse praktijk. Ik ben meer gaan inzien hoe je als leerkracht voor veel kinderen, 'een basis' bent. Dat leerkrachtgedrag zeer bepalend is voor het welbevinden van individuele kinderen en de groep als geheel. Ik ben zelfverzekerder geworden, weet wat ik wil, wat ik kan en heb enorm veel zin mij verder te gaan bekwamen in het omgaan met en begeleiden van kinderen met gedragsproblemen en hier op school vorm aan te geven.

Tenslotte wil ik alle mensen om mij heen bedanken voor het geduld, de ondersteuning en het rekening willen houden met mijn gestress en 'het onderzoek dat af moet'. In het bijzonder mijn jongens, die hun moeder steeds maar weer de studeerkamer in zagen duiken. Mijn familie en vrienden die weinig aandacht van me hebben gehad. De collega's die belangstellend waren en me 'een hart onder de riem kwamen steken'. Mijn directeur, die zelfs toen ik wilde stoppen, achter me bleef staan! En mijn critical friend, die mij door de meest stressvolle momenten heen heeft geloodst....

Ik kijk terug op een erg mooi proces, dat ik voor geen goud had willen missen!

Literatuurlijst.

Boeken:

Bateman, B. & Golly, A. (2008). *Waar komt dat gedrag vandaan? 20 tips en interventiestrategieën voor leerkrachten*, Huizen: Pica

Crone Deanne A. & Horner Rovert H. (2012). *Ontwikkeling en implementatie van Positive Behavior Support in de school. Strategieën voor effectieve oplossingen bij Gedragsproblemen*, Huizen: Pica

Golly, A., Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support – Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*, Meppel: Ten Brink

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Haxe, M, Nijboer, K & Velderman H. (2002). *Kinderen met ernstige problemen*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Kahn, R. (2006). *Onze hersenen, over de smalle grens tussen normaal en abnormaal*, Amsterdam: Balans

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

Mahlberg, K. & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht Onderwijzen. Naar een gelukkiger School*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Artikelen/tijdschriften.

Giling, A. & Bruin de, S (2010-2011). De PBS coach in cluster 4. Gedragsinterventies op Maat. *Zorgbreed No. 31, 18-20*

Hemels, I. (augustus/september 2010). Preventie van gedragsproblemen in de klas. *Balans Magazine, 44-47.*

Meersbergen van E. (2010- 2011). Gedragsinterventies: wat doen we en doen we het goede? *Zorgbreed No 31*, 13-17

Internetbronnen

Berkel van, B. (2009). Hechtingsstoornissen. Geraadpleegd op 18 maart 2012.
http://leerlingzorgpo.kennisnet.nl/archief/bijdragen_2009/hechtingsproblemen

Polderman, N. (2011). Vertrouwen in de ander én in zichzelf. Basisvertrouwen op sociaal en individueel niveau. Geraadpleegd op 29 december 2011.

Polderman, N. (2011). Bodemloos? Geraadpleegd op 29 december 2011.
<http://www.basictrust.com/index.php?page=main.php?id=4167>

Delfos, M. (2010). Lezing: 'Ik ben aan ze gehecht'. Geraadpleegd 19 april 2012.
<http://www.youtube.com/watch?v=GAQqVr9Q1Eo>

Bijlage 1

Kort verslag van het gesprek met de Gedragsspecialist (GS) van de school van herkomst.

1. Welke interventies hebben jullie toegepast om het gedrag van in goede banen te leiden? Wat betreft haar werkhouding, concentratie en de interactie met haar klasgenootjes en haar leerkracht. Wat werkte wel, wat werkte niet?

De GS vertelt dat er binnen de school geen mogelijkheden waren om de leerling met HP individuele hulp te bieden. Bovendien heeft de leerling met HP een gedragstherapeut nodig omdat haar problematiek te heftig is voor een GS.

De GS vertelt dat zij de laatste tijd alleen gezorgd heeft voor rust. Zowel voor de leerling met HP als voor de leerkracht en de groep. In een groep van 32 leerlingen, was het voor de leerkracht niet mogelijk de leerling met HP te begeleiden. De leerling met HP werd dan uit de klas gehaald, om vervolgens in een kamertje bij de GS tot rust te komen.

Met spelling deed ze gewoon met de klas mee, maar bij taal en schrijven was haar werk geminimaliseerd, tot een paar regels. Rekenen gebeurde in een klein groepje.

2. Op welke punten is de leerling met HP gevoelig als het gaat om het bijsturen van haar gedrag?

Ondanks deze maatregelen ging het lang niet altijd goed. Als de leerling met HP een bui had van 'ik doe vandaag helemaal niets' dan was haar houding niet te veranderen. Niets hielp. Er werd vaak voor gekozen om het gedrag te negeren.

3. Wat zijn haar sterke kanten waar gebruik van gemaakt zou kunnen worden?

De leerling met HP vindt het leuk om klusjes te doen en ze vindt het fijn als ze de leerkracht ergens mee kan helpen. Ze houdt erg van tekenen en knutselen.

4. Welk leerkrachtgedrag past het beste bij?

Welke houding, toon, aanpak, maakt dat zich veilig voelt, zodat zij zich (zoveel mogelijk) kan voegen naar de klassenregels en de sfeer in de groep?

Boos worden of lief doen, het heeft vaak geen effect als de leerling met HP geen zin heeft om te werken, onrust zaait in de groep en/ of uitdagend is naar de leerkracht. Ze werd dagelijks uit de klas verwijderd en/of geschorst.

Bijlage 2 Checklist 1

De gedragsuitingen van de leerling met HP, vergeleken met de checklist 'Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan' van Trix van Lieshout.

Gedragsuiting volgens Trix van Lieshout	Op school van herkomst (regulier) / in dossier	Observaties in de eerste 6 weken op de SBO school
1. Geen zelfvertrouwen. Uit angst afgewezen te worden, wordt contact afgehouden en wordt geen rekening gehouden met anderen. Zelfbepalend, stoer, controlerend, zelfhandhavings-overlevingsgedrag.	Meerdere confrontaties op een dag omdat ze haar eigen gang wil gaan. Zeer zelfbepalend gedrag. Doet andere dingen dan de opdracht is.	Alleen bij onverwachtse situaties als haar opdracht afwijkt van dat van de rest van de klas. B.v. toets afmaken of zonder vooraankondiging met RT'er mee gevraagd worden.
2. Afweermechanismen als: ontkenning, vluchten, vechten. Projectie en splitsen in goed en fout. Emoties zijn absoluut, kunnen zich versterken: vreugde wordt hysterie, boosheid wordt een woedeaanval. Niet flexibel. Geen vrienden, Alleen contacten uit eigen	Gaat dagelijks de strijd aan met de leerkracht. Onvoorspelbaar gedrag. Zoekt steeds de strijd met de leerkracht over haar opdracht. Weigert te gaan werken. Werken met een vaste dagplanning gaat beter. Alle vriendschappen zijn	Als haar opdracht afwijkt van de rest van de klas gaat ze in verweer of weigert te gaan werken. Werken volgens het instructie- en werkschema gaat goed. Maakt gemakkelijk contact, ook met kinderen uit andere groepen. Bijna iedere middag een

belang. Gebruikt mensen, manipuleert, claimt, bedriegt, vernielt en provoceert. Verstoot relaties van anderen en het doel is zelf ongeschonden uit de strijd te komen.	kortstondig. Is allemansvriend, maakt gemakkelijk contact als het haar uitkomt.	speelafpraakje met wisselende kinderen.
3. Als reactie op de verstoorde ontwikkeling zijn veel negatieve, agressieve gedragingen zichtbaar: druk, clownesk gedrag, hevig tekeer gaan, schelden, pesten vernielen, ruzie zoeken. Op een dwingende manier bevestiging vragen of zoeken. Een lage frustratietolerante, kan bevredigingsbehoefte niet uitstellen.	Speelt in op de onrust in de groep of creëert deze zelf. Zet groep op tegen de leerkracht. Probeert de lachers op haar hand te krijgen. Zegt lelijke dingen over klasgenootjes of over de leerkracht . Manipuleert, spant klasgenootjes voor haar karretje. Zeer confronterend naar de leerkracht en ondermijnend voor de orde in de groep. Pestgedrag om zelf aan haar gerief te komen	Clownesk gedrag om de lachers op haar hand te krijgen en indruk te maken op haar klasgenootjes. In kring situaties steeds oogcontact om onrust te creëren. Uitdagende blik naar de leerkracht.
4. Negatieve aandacht opeisen tegenover volwassenen. Bij gehandicapten, kinderen en bejaarden worden wel	Dagelijks uitdagend, gedrag naar de leerkracht toe. Constant op zoek naar de confrontatie. Is keihard in haar uitlatingen.	Bij onverwachtse situaties en wanneer haar opdracht afwijkt van de rest van de klas.

zachte gevoelens getoond, zij zijn affectief niet bedreigend, verwachten niets terug voor de geboden genegenheid. Verantwoordelijkheid en schuld wordt bij anderen neergelegd.	Niet te paaïen.	
5. Sterk beïnvloedbaar. Loopt met iedereen mee. Schijnaanpassing. Ongrijpbaar, moeilijk te raken, leeg oppervlakkig en onecht. Geen gevoel van grenzen tussen jij en ik. Gelooft dat eigen vijandigheid van buiten komt. Weinig onderscheid tussen werkelijkheid en fantasie.	Als het haar uitkomt is haar gedrag zeer aangepast en sociaal. Als haar 'doel' bereikt is, vervalt zij weer in het oude gedrag en probeert de kinderen en volwassenen weer af te stoten. Gaat voor eigen gewin.	Kan heel sociaal voelend en complimenteus uit de hoek komen. Reageert goed op complimenten en de positieve benadering. Reageert net als de andere kinderen. Weet goed hoe ze mensen kan beïnvloeden en voor het moment aan zich kan binden.
6. Impulsief, materialistisch, instinct gedreven ingesteld. Slachtofferrol. Geen gevoel voor verhoudingen in tijd, ruimte en emotie. Reageert bij stress met vechten, vluchten of verstarren. Raakt in de	Als er eisen aan haar gesteld worden weigert ze te gaan werken. Stagneert en gaat haar eigen dingen doen, waaronder onrust zaaien in de groep door geluiden te maken, liedjes te zingen, grapjes maken en medestanders zoeken	Stagneert als haar opdracht afwijkt van die van de groep. Ze wil geen uitzondering zijn. Probeert dan onrust te zaaien in de groep, uitdagend en brutaal naar de leerkracht toe.

war van keuzes, verantwoordelijkheden of beslissingen nemen. Kan emoties van andere mensen niet in reacties betrekken.	(en vinden)	
7. Teruggetrokken gedrag. Zoekt, vraagt geen hulp of doet dit op een ambivalente manier. Probeert problemen alleen op te lossen.	Daagt uit en weigert te gaan werken.	Zit stil te huilen als ze denkt dat ze iets niet kan. Vraagt dan geen aandacht of hulp.
8. Angstig, depressief zelfgevoel: niemand geeft om mij. Eenzaam voelen. Ook het beu zijn, er liever niet zijn, niet lang kunnen genieten.	n.v.t.	n.v.t.
9. Weinig belangstelling voor leren, vaak lager verbaal dan per formaal IQ. Leeft in het moment, lijkt geen verleden of toekomst te ervaren en is teveel gericht op het groepsgebeuren.	Probeert de groep te bescapen, de clown uit te hangen en de orde van de leerkracht te ondermijnen.	Erg op de groep gericht en probeert de groep te bescapen door opmerkingen te maken. Observeert heel goed wat er gebeurt en reageert hier snel op. Verbaal erg sterk.
10. Kan zich totaal gaan richten op leren en		Richt zich erg op mooi schrijven en tekenen en

presteren en zo de gevoelens van onveiligheid en verlangen naar geborgenheid onderdrukken		kan hier helemaal in op gaan.
11. Durft niet aan taken te beginnen, vermijdt ze of raffelt ze af door een gebrek aan zelfvertrouwen. Lage verwachtingen van zichzelf en een negatief zelfbeeld	Dagelijks, storend gedrag tijdens de instructie. Instructie komt niet binnen. Als er eisen aan haar gesteld worden, stagneert ze. De hoeveelheid werk is aangepast, geminimaliseerd tot enkele woorden of zinnen.	Zegt regelmatig dat ze geen zin heeft, dat het stom is, kinderachtig, veel te gemakkelijk. Gaat, na even op gang geholpen te zijn aan het werk volgens het instructie- werkrooster dat op het bord zichtbaar is.
12. Ervaart onrust door gevoelens van onveiligheid en angst. Is over alert op de omgeving, waardoor concentratie- en aandachtsproblemen ontstaan. Moeilijk te motiveren na een tegenslag, Chaotisch in werkwijze, moeite met veranderingen.	Erg op de groep gericht. Dagelijks verzet tegen instructie en doet andere dingen, waarmee ze klasgenootjes probeert te beïnvloeden. Kan na een tegenslag niet omschakelen is dan niet meer aan het werk te krijgen. Veranderingen moeten vooraf besproken worden	Erg op de groep gericht, maar doet probleemloos mee aan de instructiemomenten. Kan heel geconcentreerd werken als ze op gang geholpen is. Alle veranderingen worden vooraf besproken. Blijft hangen in boosheid en koppigheid na een tegenslag. Is dan erg moeizaam te motiveren

13. Kan uitweg zoeken in het zichzelf of anderen pijnigen of spullen vernielen. Naast agressie en ernstige contactproblemen kan er een preoccupatie zijn met het seksuele. Is niet of minder gevoelig voor fysieke- en emotionele grenzen en behoeften van anderen. Dit kan leiden tot de rol van misbruiker of slachtoffer.	n.v.t.	n.v.t.

Bijlage 3

GGG-schema 1, Bateman & Golly (2010)

Gebeurtenissen, waarbij het gedrag van de leerling met HP gecorrigeerd moest worden.

De participerende observaties zijn gemaakt in de eerste 6 weken van de leerling met HP in de nieuwe klas.

In deze participerende observaties heb ik ook mijn eigen handelen en het effect daarvan meegenomen.

Gebeurtenis	Gedrag	Gevolg
1. Tijdens de leesles koppel ik de leerling aan C. om samen te gaan lezen.	Ze gaat wel bij A. zitten, maar wil niet lezen: Een heel boos gezicht. Weerstand. 'Stom. Veel te gemakkelijk. Ik doe het gewoon niet'.	Ik laat haar naar haar eigen plaats gaan om alleen te lezen. Ze begint niet. Ik ga erbij zitten en laat haar een tijdje luidop lezen, terwijl ik met haar mee lees. Als ik bij haar weg ga, leest ze gewoon verder.
Tijdens het uitdelen van de stickers op de 'goed meegedaan lijst', krijgen alle kinderen feedback op hun gedrag en manier van werken tijdens de leesles. De complimenten worden bekrachtigd met een sticker.	Ze luistert goed naar mijn opmerkingen en zet een boos gezicht als ik aan haar toe ben.	Ik benadruk het positieve van de leesles: het kantelen van haar gedrag en het geconcentreerd en mooi (!) lezen: een sticker! Een verbaasde blik.....
2. Tijdens het afnemen van de Cito rekentoets.	Maakt opmerkingen: 'Stom, veel te gemakkelijk'. Kijkt erg boos en gemeen naar mij.	Ik negeer dit gedrag en complimenteer de kinderen die al klaar zitten om te beginnen. Ze kijkt om zich heen, richt zich op de toets en doet gewoon mee.....
Halverwege de toets vallen er dikke druppel op haar toets blad.	Ze huult onhoorbaar en bijna niet zichtbaar.	Ik ga voor haar zitten en zeg dat ik een drup zie. Zeg dat ik begrijp dat het spannend is: net op een nieuwe school en dan meteen al aan de toetsen mee moeten doen... Maar dat druppel niet nodig zijn op deze school, want je hoeft hier niet alles goed te kunnen....en maak nog een paar relativerende opmerkingen. Ik veeg een drup van haar wang en ze gaat weer verder met de

		toets....
4. Tijdens verschillende start- en instructie momenten van lessen.	Reageert tijdens instructie goed, doet mee en steekt haar vinger op. Als het werkmoment begint: Steeds een wantrouwende blik, is op haar hoede.	Ik complimenteer de kinderen die al aan het werk zijn, benoem het gewenste gedrag dat zichtbaar is. Ze kijkt om zich heen en gaat aan de slag.
5. Tijdens de uitleg van de toets begrijpend lezen die zij, net als een paar andere kinderen zelfstandig moet maken.	Moppert, een boos gezicht. Geen zin. Wiebelt, hamert met het gummetje, tekent op haar blad. Doet gek, leest niet, speelt met potlood en kijkt af en toe om zich heen. Ze reageert op mijn opmerking, richt zich op haar werk. Eerst nog ongeconcentreerd, maar komt op gang en gaat geconcentreerd verder. Na ong. 10 minuten stopt ze, houdt de stagiaire en mij in de gaten, frummelt met haar sjaal. 'Er is wel iets belangrijkers dan dat!' Kijkt mopperend op haar blad en gaat verder....	De rest van de klas is goed aan het werk, het is stil en er wordt niet op haar gereageerd. Ik herinner haar aan de regel bij zo'n houding: 'of nu, of in de pauze. En stoppen met geluidjes, want B. kan zo niet werken. Ik spreek haar aan met 'Kijk me eens aan, nu aan het werk gaan, want anders kun je straks niet buitenspelen. Sjaal wegleggen en aan het werk!'
6. 's Middags moet de toets afgemaakt worden.	'Moet het vandaag af?'	'Ja, vandaag moet de toets af'. Ze gaat aan het werk. Als ze opkijkt steek ik mijn duim omhoog. Ze pikt 'em op en gaat verder.....

7. De RT'er komt haar uit de klas halen om de Avi-leestoets af te nemen. Ze wist dit niet van te voren maar gaat gewoon mee. Als de RT'er merkt dat ze een te moeilijke toets heeft laten lezen en één van een lager niveau pakt.	Ze begint tegen de RT'er uit te varen: Stom, te gemakkelijk etc. Huilen, boos. Helemaal overstuurd. Veel verbaal geweld en erg veel weerstand.	Ze wordt terug gebracht naar de klas en gaat met een behuuld gezicht, nog nasnikkend op haar plaats zitten en gaat uit zichzelf aan het werk.
8. Op vrijdagmiddag in de	Heeft contact met andere	Na de les beide hierop

kring voor het bijbelverhaal.	leerling, er wordt onderling gefluisterd. Dit gaat vice versa.	aangesproken en het gewenste gedrag benoemd. Zegt: 'De verhalen zijn stom'.
9. Op dezelfde vrijdagmiddag het laatste half uurtje spelen.	Wild gedrag in de klas: achter elkaar aanrennen.	Door mij allebei op hun plaats gezet en het gewenste gedrag benoemd. Het andere kind gaat na een tijdje weer spelen. De leerling met HP wil niet meer spelen, blijft boos op haar stoel zitten tot het tijd is.
10. Op dezelfde vrijdagmiddag, vlak voor het naar huis gaan. De kinderen krijgen dan een cijfer voor gedrag en werkhouding. Doorgaans allemaal een negen. Als er iets was wat niet goed ging, wordt het een achtereenhalf. Ze krijgt, net als twee andere kinderen een achtereenhalf, weer met het gewenste gedrag erbij genoemd.	Zegt: 'Wat kan mij dat nou schelen, zo'n stom cijfer.'	De andere kinderen reageren hier niet op. Bij het naar huis gaan geeft ze keurig een hand.
11. Klassikaal tafels opzeggen.	Verstoort het ritme van opzeggen, door het antwoord steeds iets eerder te noemen dan de rest. Vraagt: 'Waarom kijk je mij nu aan?'	Negeren help niet. Ik zeg dat de klas moet stoppen, omdat ik hoor dat er een stoorzender is. Een compliment aan de groep, vanwege het gewoon doorgaan, terwijl dat heel lastig is op deze manier. Antwoord: 'Daar mag je over nadenken'. Doet vervolgens gewoon mee, niets meer aan de hand.

13. Tijdens leesles	Leest niet, kijkt om zich heen, begint met gerommel in haar la, dus geen sticker verdiend Ze hoort het allemaal aan, reageert niet. Gaat in de pauze 7 minuten zitten lezen. Als de time-timer weer	Een extra sticker voor de kinderen die niet op de onrust gereageerd hebben en gewoon gelezen hebben. In de pauze 7 minuten lezen inhalen is de consequentie
---------------------	--	---

	wit is, gaat ze rustig naar buiten	
14. Tijdens de boekenkring	Probeert in de kring contact te maken met kinderen die hier erg ontvankelijk voor zijn. Noemt 'kinderachtige boeken, stom'. Gedrag stopt, doet gewoon mee.	Een compliment voor de groep, voor het goed meedoen en het niet reageren op de onrust.
15. Een week later tijdens de boekenkring.	Een boos gezicht. Zegt dat ze geen tijd heeft gehad om het boek te lezen. Kijkt of ze nog iets kan verzinnen door het boek heen te bladeren. Blijft boos.	Gerelativeerd en de blik gericht op een volgende keer.
16. 's Ochtend bij binnenkomst en tijdens de leesles	Kijkt erg boos en verveeld. Draait bij en doet gewoon mee!	Genegeerd en de leesles gestart.
17. Aan het eind van de rekenles.	Huilt stilletjes: Rekenen is moeilijk, ook nog het groep 4 niveau. Zo kom ik nooit verder! Komt na de pauze 'neutraal' terug.	Gerelativeerd: nieuwe school. Nieuwe methode, alles is onbekend, alles moet nog wennen. Krijgt aan het eind van de ochtend een negen voor o.a. het kantelen van het gedrag.
18. Klassikale les Nieuwsbegrip	Reageert niet op aanwijzingen. Leest vooruit, gaat zelf de vragen alvast maken. Laat zich steeds onder de tafel zakken, observeert of ik haar zie, houdt alles in de gaten.	Na een paar corrigerende opmerkingen die niet helpen, pak ik het werkblad af, zodat ze wel mee moet lezen. Complimenten voor de klas voor het goed meedoen. Samen met de groep de leesles afgemaakt.
19. Bij binnenkomst en tijdens de leesles als een cito toets moet inhalen als enige van de groep.	Weigert aan de gang te gaan. Boze blik. Doet niets.	De leesles gaat gewoon door, voor haar de opmerking 'Je weet het, nu of in de pauze'. Geen actie!
Vervolgens de rekenles:	Dezelfde reactie. Weigert om aan de gang te gaan. Kijkt	Compliment voor de kinderen om haar heen, dat

	om zich heen, doet gek met haar boek, maar vindt geen aansluiting bij de andere kinderen.	zij, terwijl er onrust was, gewoon doorgewerkt hebben. Blijft in de pauze binnen om haar toets te maken. Zodra de klas leeg is begint ze en zit vervolgens rustig en geconcentreerd te werken.
20. Tijdens de leesles	Probeert de twee jongens achter haar af te leiden.	Eén van de jongens gebaard: 'Hou op'. Ze houdt op en de jongens kunnen gewoon doorlezen. Een extra sticker voor de twee jongens die zo goed gereageerd hebben op de onrust.

Bijlage 4

GFA-checklist leraar

Naam leerling:

Leeftijd: 9;2

Groep: 4/5

Datum: 28-02- 2012

Gesprek met: *Ingevuld door eigen leerkracht*

Vragensteller:

Profiel leerling: Waar is de leerling goed in of wat zijn zijn/haar sterke kanten op school? *De leerling is goed in tekenen, knutselen, gymnastiek, klusjes doen en anderen verzorgen, complimenten geven aan volwassenen, zich aanpassen.*

Stap 1 A: Gesprek met de leerkracht/medewerker

Beschrijving van het gedrag

Hoe ziet het probleemgedrag eruit?

De leerling zoekt de confrontatie met de leerkracht door:

- te proberen onrust in de groep te brengen, om zo de orde te ondermijnen.*
- te weigeren te gaan werken, omdat de leerling geen zin heeft, als haar opdracht afwijkt van die van de rest van de groep, of omdat de leerling het te moeilijk vindt en reageert dit af door onrust in de groep te brengen en uitdagend gedrag naar de leerkracht toe.*
- tijdens kringactiviteiten oogcontact te maken met andere kinderen, uitdagend gedrag te tonen en uitdagende opmerkingen te maken.*

Hoe vaak doet dit gedrag zich voor?

Een paar keer per dag.

Hoe lang houdt het probleemgedrag aan, als het zich voordoet?

Ze kan het anderhalf uur volhouden (is één keer gebeurd). Door haar gedrag te negeren of de confrontatie niet aan te gaan, kan ze ook na 5 tot 10 minuten ineens beginnen.

Hoe storend of gevaarlijk is het probleemgedrag?

Als de leerling zo'n bui heeft, probeert ze contact te krijgen met de anderen leerlingen. Voor de kinderen die om haar heen zitten is het storend. De rust in de groep is dan weg.

--	--

Beschrijving van de inleidende gebeurtenis

Gebruikelijke gang van zaken: wanneer, waar en met wie is het probleemgedrag het meest waarschijnlijk?

Tijdstip	Activiteit	Specifiek probleemgedrag	Waarschijnlijkheid probleemgedrag	Met wie doet het probleemgedrag zich voor?
9.00	Zelfstandig lezen	Om zich heen kijken, boos gezicht, niet lezen	Laag 1 2 3 <u>4</u> 5 6 Hoog	Houdt andere kinderen en leerkracht in de gaten. Boze blik
9.30	Gym		<u>1</u> 2 3 <u>4</u> 5 6	
10.30	pauze		<u>1</u> 2 3 4 5 6	
11.00	spelling		<u>1</u> 2 3 4 5 6	
11.30	taal		<u>1</u> 2 3 4 5 6	
12.15	pauze		<u>1</u> 2 3 4 5 6	
13.00	Rekenen Na de instr. bij start van het zelfstandig werken	Begint niet, kijkt om zich heen. Moppert: te gemakkelijk. Tikken met potlood,	1 <u>2</u> 3 <u>4</u> 5 6	Houdt andere kinderen en leerkracht in de gaten. Boze blik
13.30	stillezen	Om zich heen kijken, boos gezicht, niet lezen	1 2 3 <u>4</u> 5 6	Houdt andere kinderen en leerkracht in de gaten. Boze blik
13.45	schrijven		<u>1</u> 2 3 4 5 6	
14.00	Kringactiviteit Vreedzame School	Maakt uitdagend oogcontact met onvankelijke kinderen.	1 2 <u>3</u> 4 5 6	Is uit op onrust maken in de groep. Uitdagend naar de leerkracht toe.
14.30	Spelen		<u>1</u> 2 3 4 5 6	
14.50	Dag evaluatie		<u>1</u> 2 3 4 5 6	

--	--	--	--	--

Noem de aanleidingen en de situaties (antecedenten)

Welke omstandigheden geven aanleiding tot het probleemgedrag? (moeilijke opdrachten, overgangssituaties, groepsactiviteiten, werken in kleine groepjes, verzoek van de leerkracht, speciale individuen enzovoort)

Als ze zelfstandig aan het werk moet. Als haar opdracht afwijkt van wat de rest van de groep doet. Als ze iets moeilijk vindt. Als ze net van huis komt. Als er thuis iets belangrijks gaat gebeuren b.v. op vakantie. Kringactiviteiten.

Wanneer begint het probleemgedrag meestal? (uur van de dag, dag van de week)

Tijdens en/of direct na de instructie als het werken begint.

Wanneer komt het probleemgedrag bijna nooit voor? (uur van de dag, dag van de week)

Tijdens creatieve lessen, bij gym, bij schrijven en spelling, zingen

Zijn er speciale voorwaarden, gebeurtenissen of activiteiten die het probleemgedrag versterken? (medicijnen vergeten, slechte schoolprestaties in het verleden, ruzie thuis, niet gegeten, slaapgebrek, al eerder ruzie gehad met leeftijdsgenootjes enzovoort)

Een gebeurtenis thuis voor af na schooltijd. Een onverwachtse opdracht, die afwijkt van wat de rest van de groep doet.

Beschrijving van de gevolgen (consequenties)

Wat gebeurt er meestal nadat het gedrag is vertoond? (Wat is de reactie van de leerkracht, hoe reageren de klasgenootjes, wordt de leerling eruit gestuurd, ontsnapt de leerling aan zijn taak, raakt de leerling in een machtsstrijd verzeild enzovoort)

De leerkracht gaat de confrontatie niet aan. Complimenteert de rest van de groep voor goed doorwerken, terwijl er een stoorzendertje is. De consequenties van niet willen werken is duidelijk: in de pauze binnen blijven en aan het werk! Bij de leesles: geen sticker. Deze sticker kan nog verdiend worden, als de leestijd in de pauze wordt ingehaald. De klasgenootjes worden wel door haar gedrag afgeleid, maar gaan niet mee doen. Storen zich eraan.

Stap 2A: Stel een hypothetische verklaring op

Situatie	Inleidende gebeurtenis	Gedrag	Gevolg
<i>De leerling gaat tijdens de werkmomenten de confrontatie aan met de leerkracht.</i>	<i>Als de klassikale instructie afgelopen is en iedereen aan het werk gaat. Bij lezen en rekenen.</i>	<i>Weigert iets te gaan doen en probeert invloed uit te oefenen op de andere kinderen.</i>	<i>Andere kinderen kunnen niet geconcentreerd werken, worden afgeleid. Ze trekt de aandacht van de leerkracht.</i>
<i>De leerling probeert met haar invloed op de klas, de confrontatie met de leerkracht aan te gaan.</i>	<i>Tijdens kringmomenten en klassikale instructie.</i>	<i>Uitdagende, 'lollige' opmerkingen, observeert klas en leerkracht.</i>	<i>Weet de aandacht van de kinderen en de leerkracht naar zich toe te trekken.</i>

Functie van het gedrag

Wanneer je kijkt naar de gebeurtenis, gedrag en gevolg, zoals hiervoor aangegeven, waarom denk je dat dit gedrag zich voordoet? (aandacht krijgen van de leerkracht, aandacht krijgen van de klas/leeftijdgenootjes, het voorwerp/de activiteit krijgen die ze hebben wil, ontsnappen aan ongewenste activiteiten, ontsnappen een bepaalde eisen, ontsnappen aan bepaalde personen enzovoort)

1. De leerling probeert de werkopdrachten te ontlopen door zich af te zetten tegen de leerstof. Ze lokt hiermee een discussie uit met de leerkracht.
2. De leerling zoekt de confrontatie met de leerkracht en probeert hierin de groep mee te krijgen.

Hoe zeker ben je er van dat jouw hypothetische verklaring juist is?

Heel zeker

Matiq

Helemaal niet zeker

6

5

4

3

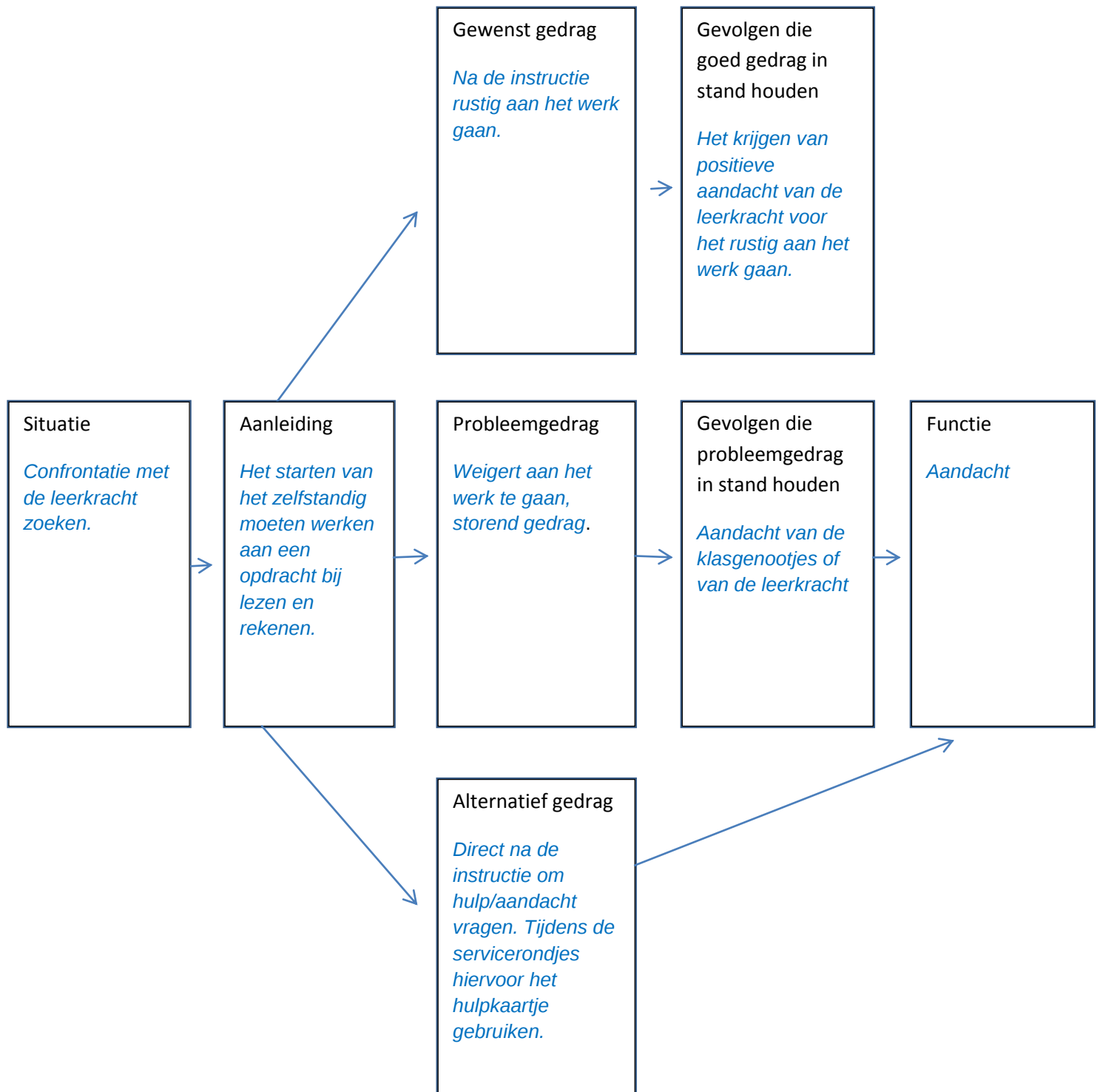
2

1

Bijlage 5

Het Gedragsinterventieplan. (GIP)

Het uitstippelen van de route van tegenstrijdig gedrag.



Strategieën situatie	Strategieën aanleiding	Strategieën aanleren nieuw gedrag	Strategieën gevolgen
Met rekenen en lezen zit de leerling op het vereiste niveau. Het is duidelijk welke materialen gebruikt mogen worden. De lees- en rekenopdracht is te zien op het instructie schema op het smartboard. Om confrontatie tussen leerkracht en leerling met HP te voorkomen, wordt de hele groep in het plan meegenomen.	De verwachtingen omschrijven aan hele groep. - Na de instructie leg je het rood/groene hulp kaartje op tafel. - Als je je spullen hebt, begin je rustig aan je werk.	Nieuwe regel toevoegen op het bord: 'Na de instructie begin ik rustig aan mijn werk'. Uitleggen: wat moet je doen als je iets niet begrijpt. Uitspelen in een rollenspel hoe het gewenste gedrag eruit ziet: - Direct na de instructie om hulp vragen. - Het opstarten na de instructie. - Het vragen om hulp van de leerkracht tijdens het service-rondje met het hulpkaartje Het spel met de rood/groene kaart. Tijdens de lees- en rekenlessen (bijlage 6)	Tijdens het werken positieve aandacht voor het aan het werk blijven. Het goede gedrag wordt bekrachtigd en beloond met complimenten. Aan het eind van de les een sticker op de 'goed meegedaan lijst'. Negatief gedrag negeren.

Bijlage 6

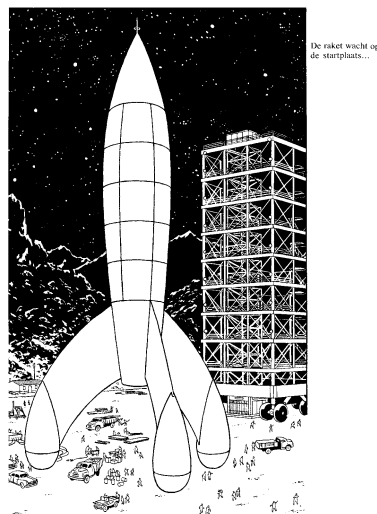
Het spel met de rood/groene kaart.

Bij dit spel wordt als hulpmiddel een rood/groene kaart ingezet, die ertoe bijdraagt, dat de leerlingen het gewenste en vooraf besproken gedrag gaan laten zien.

Benodigdheden:

- Een gelamineerde kaart die aan de ene kant rood en de andere kant groen is.
- Een haakje aan het bord om de kaart aan op te hangen.
- Een digitale kookwekker (of iets anders dat af en toe een geluidje kan laten horen)
- Een kleurplaat, die uit vakjes bestaat die in te kleuren zijn.
- Twee op het bord getekende vakken met daarboven rood-groen.

“Als de hele klas zich volgens de klassenregels gedraagt, is de groene kaart zichtbaar. Gedraagt iemand zich niet volgens de regels, dan draai ik hem op rood. Zo gauw iedereen weer de klassenregels volgt, zet ik hem weer op groen. Af en toe horen jullie het geluid van het wekkertje en dan krijgen jullie een punt. Als het geluid klinkt en de kaart staat op groen, dan krijgen jullie een punt in het vak ‘groen’. Maar als de kaart op rood staat, dan krijgen jullie een punt in het vak ‘rood’. Als jullie aan het eind van de les (of van de dag of dagdeel) meer punten in het groene vak hebben dan in het rode vak, dan kleuren we een vakje van de raket. Als alle vakken gekleurd zijn, is er een beloning voor de hele groep”.



Het gebruik van dit spel is op verschillende ideeën gebaseerd:

- Leerlingen moeten weten of ze aan verwachtingen voldoen. (Dat wil zeggen zich volgens de klassenregels gedragen)
- Een extrinsiek systeem als dit helpt leerlingen bij het ontwikkelen van een intrinsiek systeem; een impuls van buiten stimuleert de ontwikkeling naar geestelijke zelfstandigheid.
- Het spel bevordert samenwerking en het delen van de verantwoordelijkheid voor het succes van de hele groep. Golly & Sprague, (2009)

Bijlage 7

GGG-schema 2 Bateman & Golly (2009)

Gebeurtenissen, waarbij het gedrag van de leerling met HP gecorrigeerd moest worden.

De participerende observaties zijn gemaakt vanaf de voorjaarsvakantie tot aan goede vrijdag (6 weken).

In deze participerende observaties heb ik ook mijn eigen handelen en het effect daarvan meegenomen.

Gebeurtenis	Gedrag	Gevolg
1. Tijdens rekenles. Er moeten twee soorten sommen gemaakt worden. + en – sommen bij elkaar zoeken en de tijd bij klokjes schrijven.	Leerling met HP maakt eerst de kloksommen. Als ze aan de andere sommen toe is, stagneert ze: boze blik, doet niets, zakt onderuit, vraag geen hulp. Zegt: 'Oh, dit kan ik wel' en gaat verder met haar werk.	Als we oogcontact hebben, maak ik de omkiep beweging met mijn hand, doelend op het hulpkaartje dat op rood moet. Ze doet dit meteen. Even later leg ik haar uit wat ze moet doen.
2. Ze is haar gymkleden vergeten. De stagiaire zegt dat ze de reserve schoenen van de school aan moet doen. Ik sluit me bij de stagiaire aan en voeg toe: 'en anders kun je niet mee doen, zonder schoenen is gevaarlijk, voor evt. schoppen van andere kinderen etc.'	Dit weigert ze. Is onvermurwbaar. Zit met een boos gezicht in de kleedkamer en gaat zich weer aankleden. 'Stomme, vieze schoenen, veel te groot, doe ik echt niet aan etc. Ineens staat ze met schoenen aan in de gymzaal en doet de hele les vrolijk mee.	Ik loop naar de vakleerkracht om te melden dat ze nog in de kleedkamer zit..... Hij loopt naar haar toe: 'Schoenen aan en ik wil je binnen 5 tellen in de gymzaal zien!' Geen aandacht meer op gevestigd.
3. Aan het eind van de rekenles zegt haar buurmeisje dat ze twee foutjes heeft in haar werk heeft.	Leerling met HP gaat naar de stagiaire en zegt dat ze meteen haar rekenwerk moet nakijken. Stagiaire zegt: 'Dat kan nu niet, dat doe ik straks'.	De leerling met HP wordt boos. 'Als ik fouten maak, kom ik nooit in groep 5!'
4. Aan het eind van de middag, na het spelen en het opruimen en vlak voor het naar huis gaan, op het moment dat de kinderen een cijfer krijgen en we moeten	Terwijl er niets valt te lachen, schiet ze steeds in de lach en krijgt hierin twee buurjongens mee. Kijkt uitdagend en wacht op mijn reactie....	Ik spreek eerst de twee jongens aan: 'Blijf bij jezelf, niet mee gaan in de onrust van een ander'. Ze stoppen. Vervolgens kijk ik naar de leerling met HP.

eindigen.		Ze kijkt scheel terug. Ik wacht rustig tot ze me gewoon aankijkt en vraag: 'en is het nu bij jou ook klaar?' Ze knikt van ja. Alle drie een compliment voor het veranderen van het gedrag. Vervolgens de dag gewoon afgerond.
5. Aan het eind van de middag, vlak voor het naar huis gaan, bij het uitdelen van het aangekondigde tafelhuiswerk.	Boze blik en boze stem: 'Deze heb ik al geleerd. Ik ken hem al en ik doe het niet'. Ze blijft boos naar het blad kijken, maar uit zich niet meer. Geeft bij het naar huis gaan keurig een hand.	Ik pak de map erbij en vertel haar dat ze de tafel wel opgezegd heeft, maar dat de sommen door elkaar nog lastig zijn. Zal ik dit op je blad erbij schrijven? 'Ja!'

Het gedragsinterventieplan gaat in werking:

De regel 'Na de instructie ga ik rustig aan het werk' is geïntroduceerd en het rollenspel is uitgevoerd.

Het spel met de rood/groene kaart is begonnen.

6. Tijdens het samenwerken (zelfstandig werken) van de leesles.	Zit, in plaats van te lezen, met een andere leerling gek te doen, te giechelen, i.p.v. te lezen. De leerling met HP schrikt en gaat vervolgens rustig lezen	Het gedrag wordt genegeerd, maar het kaartje gaat op rood. Als de pieper gaat, komt er een streepje op de rode kaart. Alsnog een sticker voor het kantelen van het gedrag.
7. De aankondiging dat een andere leerling vooraan in de rij moet lopen (op haar plek), omdat hij het goed in de rij lopen erg moeilijk vindt en zelf denkt dat het vooraan in de rij wel goed gaat.	Een boze blik, mopperen: dat wil ik niet, dat vind ik net zo'n fijne plek, dat dit mijn plek' etc. Op de heenreis in de rij naar gym nog vooraan gelopen, maar met een boze blik. In de rij terug naar school een boze blik, maar ze uit zich niet en ze loopt aan de hand mee. In de klas nog een hele tijd een boze blik, maar ze doet gewoon mee.	Aan het begin van de gymles de 'nieuwe rij' even opgesteld en laten zien hoe we gaan lopen. Ik beloof haar dat ik naast haar blijf lopen en dat ze me, net als anders, een hand kan geven. In de klas komt het onderwerp niet meer ter sprake.

8. Bij het tijdens de les nakijken van haar rekenwerk. Ik kruis een paar sommetjes aan waarbij ze de + en – heeft verwisseld en zeg dat ze er nog even goed naar moet kijken.	Boos:’ hoezo, ik heb ze al gedaan, moet ik het nog een keer doen, ik doe het niet!’ Even later werkt ze zelfstandig rustig verder.	Ik relativeer het maken van deze vergissing. ‘Foutjes horen erbij en het is niet erg als je foutjes maakt. Dat overkomt iedereen etc.’ Ik ga bij haar zitten en samen gaan we de sommen verbeteren.
9. Bij het maken van 2 dictees. Omdat ze zo goed als foutloos door het blok heen is gegaan, schat ik in dat ze na het dictee van het laatste woordpakket ook wel meteen het dictee van het hele blok kan doen. Maar deze laatste redt ze toch niet, teveel foutjes om door te mogen gaan.	Begint heel stilletjes te huilen. Zegt niets, er vallen dikke tranen op haar tafel. Ze komt tot rust doet weer gewoon mee. Ze straalt en gaat vrolijk met de vriendinnen naar buiten.	Ik leg de fout bij mezelf neer: ik had extra tijd moeten geven om alle woorden nog eens op de computer te oefenen. Ik wilde te snel. De komende week mag ze dagelijks op de computer oefenen, daarna de herkansing. Ik geef haar een complimentenkaartje voor het dictee dat wel goed was en laat haar dan met rust. Aan het eind van de schooldag, bij het geven van het cijfer kom ik terug op dit voorval: ze krijgt een negen-eneenhalf voor het kantelen van haar gedrag, dat ging van heel verdrietig naar weer vrolijk zijn!

10. Aan het begin van de weeksluiting, samen met de andere middenbouwgroep. De hele groep zit rustig in de kring te wachten tot we beginnen.	Ze maakt uitdagende opmerkingen naar een jongen die hier ontvankelijk voor is en hij reageert. Ze ziet dat ik zit te wachten, maar doet er nog een schepje bovenop. Ze stopt meteen.	Ik geef de grote groep een compliment voor het rustige gedrag, terwijl er nog een stoorzendertje is.
13. Tijdens de schrijfles.	De leerling met HP begint aan haar tweede bladzijde, schrijft alsof het drukwerk is, zo netjes. Schrijft twee keer het woordje strak zonder r. Ze steekt haar vinger op, kijkt boos naar haar schrift	Ik prijs haar om de netheid en zeg dat het niet erg is. Zet er met mijn pen een klein stipje boven en zeg: je kunt er ook een ‘r’ boven schrijven. En loop vervolgens bij haar weg.

	en wijst naar de woordjes. Ze werkt niet verder, maar pakt een stuk gum en begint over de woordjes te gummen. Als de sticker erop zit, gaat ze weer aan het werk.	Ik zeg: 'zal ik er een stickertje overheen plakken, dan zie je het niet meer en dan heb je je sticker alvast te pakken!'
14. Na de pauze, terug in de klas, nadat ze twee mooie dikke knikkers verloren heeft.	Ze zit huilend bij haar tafel. Ze legt uit wat er is gebeurd: een klasgenootje die twee keer van haar heeft gewonnen, was uitdagend met die twee mooie knikkers voor haar gaan staan (lekker puh)	Ik vraag wat hij dan wel had moeten doen. 'Nou, gewoon de knikkers meenemen of in zijn zak doen'. Hij mag ze houden, want hij heeft ze eerlijk gewonnen, maar dan moet hij er niet mee uitdagen. De winnaar begrijpt het en biedt zijn excuus aan.
16. Tijdens de leswisselingen. De volgende ochtend na de leesles als ik het stilteteken laat zien.	De leerling met HP reageert een paar keer als laatste van de groep, gaat nog even door als iedereen stil is. Ze reageert hier niet op, kijkt met een boze blik naar beneden. Ze reageert als eerste: kijkt me aan en steekt haar hand omhoog. Ze straalt en zegt: 'ja, want ik heb onthouden wat je gistermiddag zei!'	Compliment voor de klas voor het niet mee gaan in de onrust. Aan het eind van de middag krijgt ze een 9- omdat ik graag wil dat ze morgen sneller reageert op mijn stilteteken. Ik geef haar meteen een compliment voor deze snelle reactie op het stilteteken. De rest van de dag verloopt probleemloos.
17. Ik ben even de klas uit en de stagiaire start de schrijfles op. Ik kom het lokaal binnen.	De leerling met HP maakt één van de eerste woordjes met een vergissinkje. Stopt met werken, kijkt boos naar haar schrift, neemt een afwerende houding aan en stagneert. De boze blik blijft en ze is onvermurwbaar. De leerling met HP veert even op, maar blijft in haar afwerende houding.	De stagiaire gaat bij haar zitten, zegt dat het niet erg is en dat ze gewoon verder kan gaan. De stagiaire zegt: 'nu aan het werk of in de pauze'. Ik sluit me aan bij wat de stagiaire heeft gezegd, herhaal dit.

	De leerling met HP blijft in de pauze binnen. En schrijft 4 regeltjes.	Bij binnenkomst van de kinderen prijs ik haar dat ze toch nog aan het werk gegaan is en besteed er verder geen aandacht meer aan. Aan het eind van de middag, bij het geven van een cijfer, krijgt ze een 9-, met de opmerking dat ze morgen tijdens de schrijfles gewoon aan het werk gaat. Ze reageert hier niet op.
--	--	--

18. De individuele herkansing van de spellingtoets. Van te voren zegt ze een paar keer dat ze er geen zin in heeft, dat ze het niet wil en heeft een afwerende houding.	Als het zover is, kijkt ze heel boos en afwerend en hangt onderuit bij haar tafel. 'Ik wil het niet, het is stom' Ze zegt: 'maar ik weet niet meer welke ik de vorige keer fout had gedaan' 'Nee, maar misschien moet ik dan van school af, net als die andere jongen'. Er vallen dikke tranen op het blad, maar als ik het eerste woord noem, begint ze te schrijven.	Ik zeg resoluut dat ze mee moet komen naar de instructietafel en dat we het gewoon gaan proberen, ze heeft tenslotte goed geoefend. Ik noem een paar woorden waar we samen naar gekeken hadden, dat ik zeker weet dat het nu goed gaat etc. Relativeer en stel gerust. Ik vraag wat er kan er gebeuren als ze weer een paar woorden moeilijk vindt. Word ik dan boos? Krijg je dan straf? Na ook dit weer ontzenuwd te hebben, schuif ik haar het blad onder haar neus en noem het eerste woord. Ik geef complimenten bij de eerste woorden en het gaat goed. Spreek moed in en zeg dat ik trots op haar ben etc. Ze kan door naar het volgende blok en krijgt een complimentenkaartje.
19. Ik start de schrijfles op, de opdracht is één blz. schrijven.	De leerling met HP begint niet, kijkt boos en zakt onderuit. Nee, want ik maak straks toch weer een fout en dan is	Ik ga bij haar zitten en vraag of ik haar kan helpen. Ik neem haar mee naar de instructietafel en ga het

Ondertussen is de rest van de groep klaar en we beginnen met Nieuwsbegrip.	het niet mooi meer. ‘Dan word ik heel boos op mijzelf!’ ‘Nee!’ Ze begint en werkt langzaam en erg precies. Als ze klaar is met haar schrijfwerk komt ze naar me toe en laat haar schrift zien. Ze heeft zich twee keer vergist en iets doorgestreept. Ze lacht een beetje en pakt haar bladen van Nieuwsbegrip, doet vervolgens met de klas mee.	gesprek aan over de gevolgen van het maken van foutjes. ‘Wat gebeurt er als jij een foutje maakt?’ ‘Is er iemand die hier iets aan kan veranderen?’ ‘Nee niemand, alleen jijzelf!’ En praat verder over het maken van vergissinkjes en foutjes. Dan niemand dit erg vind, dan niemand boos wordt, het hoeft niet perfect, iedereen schrijft wel eens een foutje etc. Ik zeg dat ze bij de instructietafel mag blijven zitten omdat ze dit zo’n fijn plekje vindt en dat ze nu maar aan het werk moet gaan. Ik geef haar een compliment dat ze na de vergissinkjes gewoon doorgeschreven heeft.
20. Aan het begin van de leesles. Even later krijgt haar groepje instructie.	De leerling met HP begint niet met haar leeswerk. Ze stoort niet, maar rommelt en frutselt. Ze reageert niet op het rode kaartje . Ze komt aan de instr. tafel zitten en doet mee met een verveeld gezicht.	Het klokje loopt en de kaart gaat op rood. Vanuit de klas wordt er gefluisterd dat ze moet gaan lezen. De pieper gaat: een streepje op de rode kaart. Ze reageert er niet op, houdt het niets doen vol. Gedrag genegeerd.

Aansluitend aan de leesles oefenen we de liedjes voor de paasviering	Ze zingt uit volle borst mee, geniet. Ze ontspant zichtbaar.	
21. Voor de gymles. Een leerling die jarig is geweest mag zeggen wat we gaan doen, het wordt hockey met vier banken	Zegt: 'Hockey is stom. Dan doe ik niet mee'. En loopt terug naar de kleedkamer. Ze gaat in de zaal op de grond tegen de muur zitten met een boos gezicht. Ze wil niet mee doen met hockey. Blijft met een verontwaardigd gezicht op de grond zitten. Ze springt op: 'oh, dan hebben we apenkooi! Nou dan doe ik maar mee!'	Ik haal haar op en zeg dat ze mee gaat de zaal in. We beginnen met een tikspel, ze doet niet mee. Overreden heeft geen effect. Ik zeg dat ze dan de les van donderdag ook niet mee mag doen, als meester R. komt. De rest van de les doet ze gezellig en fanatiek mee.
22. Aan het eind van de middag, vlak voor het naar huis gaan, geef ik haar een 8 en een half voor de ochtend en een negen voor de middag.	Ze kijkt me aan met een boze blik.	Ik leg uit dat ik morgen wil dat ze gewoon aan het werk gaat bij de leesles en dat ik in het vervolg wil dat ze meteen gezellig mee gaat doen bij de gymles.
23. Bij de leesles, na de instructie.	De leerling met HP gaat i.p.v. te lezen op een bladwijzer schrijven. Begint uiteindelijk wel te lezen.	Het kaartje gaat op rood, maar ze reageert hier niet op. Bij de instructie voor haar groepje komt zal als laatste langzaam naar de instructietafel lopen, kijkt verveeld, maar doet mee.
Aansluitend oefenen we de liedjes voor de paasviering	Ze doet enthousiast mee, geniet van het zingen en ontspant zich	
24. Tijdens de instructie van de rekenles.	Zegt herhaaldelijk de antwoorden voor. Ze reageert, maar blijft onrustig, met uitdagende blik.	Ik wijs op de regel dat we eerst de vinger opsteken en complimenteer de kinderen die dat wel doen.
25. Bij het nabespreken van de rekenles. Ik zeg tegen het buurmeisje van de leerling met HP, dat ze de volgende keer als er onrust is, haar tafel een eindje weg kan	De leerling met HP staat op en zet haar tafel met een flinke duw tegen de tafel van het buurmeisje aan en zegt: 'zo, aanschuiven!' Met een vijandige blik naar mij.	Ik negeer deze actie en richt mij op de groep.

schuiven.		
26. Tijdens een leswisseling, bij het stilteteken.	Maakt uitdagende opmerkingen naar hiervoor ontvankelijke kinderen, reageert niet op het stilteteken. Zegt: 'Je bent zelf een stoorzender'.	Ik complimenteer de kinderen die meteen reageren en niet regeren op het stoorzendertje dat er nog is. Ik negeer deze opmerking en richt mij op de rest van de groep.
27. Tijdens de leesles in het instructiegroepje	De leerling met HP zit met een verveeld gezicht, met haar hoofd leunend op haar handen bij de instr. tafel. Als ze een leesbeurt krijgt, leest ze onverschillig, onduidelijk en maakt de ene fout na de andere. Dit doet ze, maar met tegenzin. Ze roept door de klas: 'Jezus Christus!' Ze schrikt, duikt onder haar haar en reageert niet. Bij de volgende leesbeurt doet ze het prima.	Ik vraag haar twee keer of ze de zin even opnieuw wil lezen. Ik vraag het voor de derde keer, omdat de zin nog steeds niet helemaal goed is. Ik grijp haar bij haar arm en zeg: 'En nu is het klaar! En anders breng ik je even weg zodat je rustig kunt worden!' Een compliment voor de keurige manier van lezen. En ze doet vervolgens gewoon mee.
Aansluitend oefenen we de liedjes voor de paasviering van 's middags.	Ze zingt uit volle borst mee, geniet en ontspant zich.	

Bijlage 8 Checklist 2

De gedragsuitingen van de leerling met HP, vergeleken met de checklist
'Verschijningsvormen van hechtingsgestoord gedrag en een aanpak hiervan'
van Trix van Lieshout.

Gedragsuiting volgens Trix van Lieshout	Observaties in de eerste 6 weken op de SBO school	Observaties na het onderzoek, na 12 weken op de SBO school
1. Geen zelfvertrouwen. Uit angst afgewezen te worden, wordt contact afgehouden en wordt geen rekening gehouden met anderen. Zelfbepalend, stoer, controlerend, zelfhandhavings- overlevingsgedrag.	Alleen bij onverwachtse situaties als haar opdracht afwijkt van dat van de rest van de klas. B.v. toets afmaken of zonder vooraankondiging met RT'er mee gevraagd worden.	Vertoont zelfbepalend gedrag als ze bang is om fouten te maken of om andere redenen stagneert in haar werk. Ze kan, als ze geen zin heeft om te werken alle motivatiepogingen negeren. Stagneert dan.
2. Afweermechanismen als: ontkenning, vluchten, vechten. Projectie en splitsen in goed en fout. Emoties zijn absoluut, kunnen zich versterken: vreugde wordt hysterie, boosheid wordt een woedeaanval. Niet flexibel. Geen vrienden, Alleen contacten uit eigen	Als haar opdracht afwijkt van de rest van de klas gaat ze in verweer of weigert te gaan werken. Werken volgens het instructie- en werkschema gaat goed. Maakt gemakkelijk contact, ook met kinderen uit andere groepen. Bijna iedere middag een	Emoties zijn onverwachts en onberekenbaar op momenten dat ze aan het werk moet, te hoge eisen aan zichzelf stelt en bang is om fouten te maken. Heeft tijdens de leesles moeite om opgang te komen en zelfstandig te lezen. Is wisselend in haar

belang. Gebruikt mensen, manipuleert, claimt, bedriegt, vernielt en provoceert. Verstoot relaties van anderen en het doel is zelf ongeschonden uit de strijd te komen.	speelafpraakje met wisselende kinderen.	manier van werken. Heeft dagelijks speelafpraakjes met kinderen uit eigen groep en andere groepen.
3. Als reactie op de verstoorde ontwikkeling zijn veel negatieve, agressieve gedragingen zichtbaar: druk, clownesk gedrag, hevig tekeer gaan, schelden, pesten vernielen, ruzie zoeken. Op een dwingende manier bevestiging vragen of zoeken. Een lage frustratietolerante, kan bevredigingsbehoefte niet uitstellen.	Clownesk gedrag om de lachers op haar hand te krijgen en indruk te maken op haar klasgenootjes. In kringsituaties steeds oogcontact om onrust te creëren. Uitdagende blik naar de leerkracht	Heeft geen invloed op de groep, weet wel (oog) contact te maken met een jongen die erg ontvankelijk is en meteen meegaat in haar emotie en/of onrust. Maakt uitdagende opmerkingen om op te vallen, maar de groep reageert hier amper op,. Ze wacht dan op de reactie van de leerkracht. Tijdens kringsituaties gedraagt ze zich plezierig, doet gewoon mee. Ze geniet van verhalen.
4. Negatieve aandacht opeisen tegenover volwassenen. Bij gehandicapten, kinderen en bejaarden worden wel	Bij onverwachtse situaties en wanneer haar opdracht afwijkt van de rest van de klas.	Kan uitdagend naar de leerkracht zijn, op momenten dat ze geen zin heeft om te werken of 's ochtends als ze net van

zachte gevoelens getoond, zij zijn affectief niet bedreigend, verwachten niets terug voor de geboden genegenheid. Verantwoordelijkheid en schuld wordt bij anderen neergelegd.		huis komt en moet gaan lezen. Tijdens 'NL Doet' in verpleegtehuis zeer zorgzaam en attent.
5. Sterk beïnvloedbaar. Loopt met iedereen mee. Schijnaanpassing. Ongrijpbaar, moeilijk te raken, leeg oppervlakkig en onecht. Geen gevoel van grenzen tussen jij en ik. Gelooft dat eigen vijandigheid van buiten komt. Weinig onderscheid tussen werkelijkheid en fantasie.	Kan heel sociaal voelend en complimenteus uit de hoek komen. Reageert goed op complimenten en de positieve benadering. Reageert net als de andere kinderen. Weet goed hoe ze mensen kan beïnvloeden en voor het moment aan zich kan binden.	Ze kan kinderen aan zich binden, maar ook weer net zo gemakkelijk laten vallen. Reageert goed op complimenten, maar als ze geen zin heeft om te werken of bang is om te falen, is ze boos/verdrietig en onbereikbaar. Gedraagt zich over 't algemeen plezierig en behulpzaam. Kan complimenteus zijn, maar kan ook keihard in haar opmerkingen.
6. Impulsief, materialistisch, instinct gedreven ingesteld. Slachtofferrol. Geen gevoel voor verhoudingen in tijd, ruimte en emotie.	Stagneert als haar opdracht afwijkt van die van de groep. Ze wil geen uitzondering zijn. Probeert dan onrust te zaaien in de groep, uitdagend en	Is brutaal/ondermijnend naar de leerkracht als ze rechtstreeks gecorrigeerd wordt of doorheeft dat een opmerking over haar

Reageert bij stress met vechten, vluchten of verstarren. Raakt in de war van keuzes, verantwoordelijkheden of beslissingen nemen. Kan emoties van andere mensen niet in reacties betrekken.	brutaal naar de leerkracht toe.	gedrag gaat. Als ze niet wil werken, richt ze haar woede op zichzelf. Ze neemt anderen niet mee in deze houding, heeft geen invloed op de groep. Ze kan goed onder woorden brengen hoe conflictsituaties zijn ontstaan of waarom ze het gedrag van een ander kind niet plezierig vindt.
7. Teruggetrokken gedrag. Zoekt, vraagt geen hulp of doet dit op een ambivalente manier. Probeert problemen alleen op te lossen.	Zit stil te huilen als ze denkt dat iets niet kan. Vraagt dan geen aandacht of hulp.	Ze kan hulp vragen met behulp van het rood/groene kaartje. Gaat huilen als ze bang is om te falen: als haar werk er niet netjes genoeg uitziet of als ze een foutje heeft gemaakt.
8. Angstig, depressief zelfgevoel: niemand geeft om mij. Eenzaam voelen. Ook het beu zijn, er liever niet zijn, niet lang kunnen genieten.	n.v.t.	Kan erg verdrietig en boos op zichzelf zijn als ze een foutje heeft gemaakt, terwijl ze perfect werk wilde leveren.
9. Weinig belangstelling	Erg op de groep gericht en	Doet goed mee tijdens

voor leren, vaak lager verbaal dan performaal IQ. Leeft in het moment, lijkt geen verleden of toekomst te ervaren en is teveel gericht op het groepsgebeuren.	probeert de groep te bespelen door opmerkingen te maken. Observeert heel goed wat er gebeurt en reageert hier snel op. Verbaal erg sterk.	instructiemomenten. Ze laat wel eens uitdagend gedrag zien door antwoorden voor te zeggen, maar heeft hiermee geen invloed op de groep.
10. Kan zich totaal gaan richten op leren en presteren en zo de gevoelens van onveiligheid en verlangen naar geborgenheid onderdrukken	Richt zich erg op mooi schrijven en tekenen en kan hier helemaal in op gaan.	Ze stelt hoge eisen aan zichzelf. Ze kan erg mooi schrijven, maar het is onverdraagzaam als ze zich vergist. Kan dan in haar boosheid weigeren verder te gaan en/of wordt erg verdrietig.
11. Durft niet aan taken te beginnen, vermijdt ze of raffelt ze af door een gebrek aan zelfvertrouwen. Lage verwachtingen van zichzelf en een negatief zelfbeeld	Zegt regelmatig dat ze geen zin heeft, dat het stom is, kinderachtig, veel te gemakkelijk. Gaat, na even op gang geholpen te zijn aan het werk volgens het instructie- werkrooster dat op het bord zichtbaar is.	Er is vaak heel wat overredingskracht voor nodig om haar aan het werk te krijgen als ze niet durft of wil beginnen. De faalangst is grillig en erg heftig, wat gepaard gaat met weerstand en verdriet.
12. Ervaart onrust door gevoelens van onveiligheid en angst. Is over alert op de omgeving, waardoor concentratie- en	Erg op de groep gericht, maar doet probleemloos mee aan de instructiemomenten. Kan heel geconcentreerd	I.p.v. de aandacht op de groep te richten, is er een verschuiving naar het willen vasthouden van de aandacht van de

aandachtsproblemen ontstaan. Moeilijk te motiveren na een tegenslag, Chaotisch in werkwijze, moeite met veranderingen.	werken als ze op gang geholpen is. Alle veranderingen worden vooraf besproken. Blijft hangen in boosheid en koppigheid na een tegenslag. Is dan erg moeizaam te motiveren	leerkracht. Kan heel goed geconcentreerd werken, maar hapert als haar werk niet perfect is of als ze foutjes maakt. Staat wel open voor uitleg en is er toe in staat een doorstart te maken, maar hier is wel relativering, geduld en overredingskracht bij nodig. Ze kan lang blijven hangen in de teleurstelling over haar eigen manier van werken.
13. Kan uitweg zoeken in het zichzelf of anderen pijnigen of spullen vernielen. Naast agressie en ernstige contactproblemen kan er een preoccupatie zijn met het seksuele. Is niet of minder gevoelig voor fysieke- en emotionele grenzen en behoeften van anderen. Dit kan leiden tot de rol van misbruiker of slachtoffer.	n.v.t.	n.v.t.

Bijlage 9

Verslag van het gesprek met de pleegouders van de leerling met HP

op 10 april 2012

Aanwezig: beide pleegouders.

Doel van het gesprek:

1. Elkaar informeren over het wel en wee van de leerling met HP in de afgelopen 6 weken.
2. Aan de pleegouders de conclusies meedelen van de observaties van de afgelopen 6 weken en het vragen naar hun inzichten hierover.
3. Elkaar informeren over de manier van omgaan met de gedragsproblematiek van de leerling met HP.

1. Zowel thuis als op school is het moment dat de leerling met HP contact gehad heeft met de biologische moeder, de start van het verergeren van de gedragsproblematiek. Thuis erg in de contramane, op school is meer weerstand en tegenzin in haar werk en meer uitdagend gedrag naar de leerkracht toe. Rondom het contactmoment met de biologische moeder, waren er thuis en op school geen veranderingen of bijzonderheden gaande. Er zijn dus verder geen aantoonbare redenen voor deze gedragsverandering.

2. De observaties die in de afgelopen 6 weken zijn gedaan, laten zien dat de gedragsproblematiek van de leerling met HP zich verergert.

- De leerling met HP heeft geen invloed op de groep, maar het uitdagende gedrag gaat zich meer op de leerkracht richten. Dit in de vorm van brutale opmerkingen, het vasthouden van de aandacht bij het weigeren van werk.
- Er is een heftige vorm van faalangst zichtbaar.

- De leerling met HP kan ook zonder aanwijsbare reden weigeren om aan het werk te gaan.
- De leerling met HP doet dezelfde hoeveelheid werk als de andere kinderen in haar niveaugroep, maar het kost met regelmaat heel wat overredingskracht van de leerkracht om haar zover te krijgen.

3. De pleegouders herkennen deze gedragingen. Op de vorige school is er nooit aandacht besteed aan eventuele faalangst, omdat het gedrag dat de leerling daar liet zien te heftig was. Ze ging steeds de confrontatie met de leerkracht aan, daar ging de aandacht naar uit. Volgens de pleegouders is het, gezien haar geschiedenis, heel goed mogelijk dat ze faalangst heeft, maar zijn haar tranen en is de weerstand wel echt? Ze kan er ook mee manipuleren om de aandacht vast te houden en ermee in de belangstelling te komen. De pleegouders adviseren hierin duidelijke grenzen te stellen en dit ook duidelijk naar de leerling met HP aan te geven.

Als ze iets weigert te doen, werkt het goed om te benoemen dat ze dan met b.v. de gymles (waar ze gek op is) niet mee mag doen. Deze ‘vorm van chantage’ werkt. Ze heeft dan zelf de keuze. De consequentie van haar keuze is dan voor haarzelf!

Wat betreft het confronterende gedrag naar de leerkracht, melden de pleegouders, dat dit waarschijnlijk erger wordt en dat ze dit altijd zal blijven doen. Want dit komt voort uit haar hechtingsproblematiek: ‘Ze voelt zich prettig in de klas en bij jou, wat voor haar inhoudt dat ze je blijft uittesten en de afwijzing blijft zoeken’. De pleegouders vertellen dat zij heel duidelijk laten merken dat ze haar als persoon accepteren, maar het gedrag afwijzen en hier heel consequent in zijn, omdat de leerling met HP anders steeds meer ruimte voor zichzelf gaat creëren en de leiding over zal nemen.

Ik benoem dat ik heb gemerkt dat de leerling met HP rustig wordt als ik met haar in gesprek ga en haar gevoel benoem, dat ze goed reageert op complimenten en een positieve benadering en dat ze graag zingt en hiermee ook haar weerstand laat varen. De pleegouders herkennen dit en voegen nog toe dat ze vilen ook erg

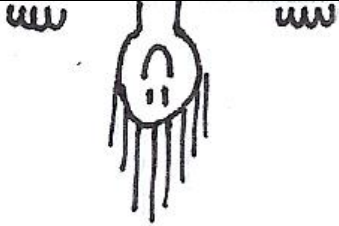
leuk vindt! En dat ze goed overweg kan met hulpbehoevenden, ze zorgt graag!
De leerling met HP geeft niets om materiële beloningen, maar het samen iets leuk doen, daar is ze voor te porren!

Ik breng onder woorden hoe ik 'worstel' met mijn houding naar haar toe. Het is lastig om de confrontatie uit de weg te gaan, terwijl de leerling met HP daar wel op uit is. Tot nu toe lijkt negeren de beste reactie, maar hoever laat ik het komen? Haar alles maar laten zeggen, is geen goed voorbeeld voor de andere kinderen. Bovendien gaat ze met deze felle reacties over mijn grens van hoe ik wil dat we met elkaar omgaan. Wanneer en hoe grijp ik in? Ik zie de onmacht in haar gedrag als ze aan het werk moet (maar niet kan?) maar moet ook de balans in de gaten houden, er zitten meer kinderen in de groep die aandacht nodig hebben en - verdienen. De pleegouders herkennen deze gevoelens en begrijpen mijn zoektocht naar de goede houding.

Bijlage 10

Complimentenkaartjes

..... Vandaag heb jij een streepje voor, omdat je.....  Goed gedaan! Juf Tineke	 Vandaag gaat de vlag voor jou uit, want:  juf Tineke
Ik geef mezelf een pluim! Omdat ik:  	 Voor:..... Je hebt 10 minuten extra computertijd verdiend, want..... Goed gedaan! Juf Tineke
 een dikke duim voor jou! Omdat je..... Juf Tineke	je bent een ster!  Omdat je..... Juf Tineke

..... Hoeraatje voor jou! Want:  Juf Tineke	 Ik ben ondersteboven van jou! Want jij..... Juf Tineke
..... Je bent een kei!  Want ik zag dat jij:..... Juf Tineke	Naam:..... Ik zag dat jij:.....  Datum:..... Juf Tineke