

**21 Juni
2011**

Master SEN
Fontys OSO

Specialist Jonge
Risicokinderen

Penny
Bartholomeus
2135483

Begeleider:
Aleid Beets-
Kessens



Foto: friedmanlynn

[HET REGENT HARDER DAN JE HEBBEN KAN]

Over jonge kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	6
0.1 Motivatie voor dit onderzoek.....	6
0.2 Meerwaarde van dit onderzoek	7
0.3 Competenties	8
Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Aanleiding	9
1.2 Doel in het onderzoek.....	11
1.3 Doel van het onderzoek.....	12
1.4 Probleemverkenning.....	11
1.4.1 Huidige situatie	11
1.4.2 Gewenste situatie	12
Hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing	14
2.1 Jonge risicokinderen	14
2.2 Externaliserend gedrag	15
2.3 Planmatig handelen.....	16
2.4 Handelingsgericht werken	16
2.5 Structureel coöperatief leren	17
2.6 De regulatie van externaliserend gedrag	17
2.7 Antwoord op enkele deelvragen	18
Hoofdstuk 3: onderzoeksmethodologie	20
3.1 Onderzoeksvragen	20
3.2 Onderzoeksmethode	20
3.3 Triangulatie	21
Hoofdstuk 4: data-analyse en resultaten	24
4.1 Enquête.....	24

4.1.1 Deel A	24
4.1.2 Deel B	29
4.1.3 Deel C	30
4.2 Interview.....	33
4.3 Programma-evaluatie	35
4.4. De deelvragen.....	37
 Hoofdstuk 5: conclusies	 38
5.1 Externaliserend gedrag op onze school.....	38
5.2 De integratie van HGW en SCL.....	39
5.3 De twee protocollen.....	39
5.4 De deelvragen	40
5.5 Aanbevelingen	43
 Hoofdstuk 6: evaluatie en discussie	 44
6.1 De toekomst	44
6.2 Eigen ervaring	45
6.3 Competenties	46
6.4 Inclusie	46
 Nawoord	 47
 Literatuurlijst	 48
 Bijlagen	 50
1. Schoolgids.....	50
2. De definitie van probleemgedrag	60
3. Protocol IB'er.....	61
4. Protocol schoolbestuur	65
5. Enquête.....	76
6. Toelichting van leerkrachten op de enquête	83
7. Interview.....	89

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

Het wordt uitgevoerd op een dorpsschool in het zuiden van het land, met ongeveer 200 leerlingen. Zelf heb ik als jonge leerkracht in de klas al een aantal keer te maken gehad met kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

De handelingsverlegenheid die ik daarbij ervoer, was voor mij overweldigend.

Vandaar ook de titel van dit onderzoek: 'het regent harder dan je hebben kan'.

Ik wilde onderzoek doen naar externaliserend gedrag.

De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

Hoe kunnen en willen wij als school op een eenduidige wijze omgaan met externaliserend gedrag in de onderbouw?

Daarbij is het doel in het onderzoek dat we op onze school in groep 1 t/m 3 op een eenduidige wijze omgaan met externaliserend gedrag in de klas.

Het doel van het onderzoek is dat het een aanvulling vormt op het beleid op schoolniveau, dat nu nog in ontwikkeling is in de vorm van het protocol van onze intern begeleider.

Vanuit de onderzoeksvraag, is er een aantal deelvragen geformuleerd:

- *Wat is externaliserend gedrag op onze school?*
 - *Hoe vaak komt het voor?*
 - *In welke vorm(en) komt het voor?*
- *Waar hebben de leerkrachten van onze school behoefte aan bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag?*
- *Wat is de mening van de directie hier over?*
- *Zijn er overeenkomsten of verschillen tussen de onder- en de bovenbouw, wat betreft de voorgaande drie punten?*
- *Worden er in de literatuur interventies gegeven om externaliserend gedrag te kunnen reguleren? Passen deze bij onze school?*

- *Welke huidige ontwikkelingen binnen het onderwijs op onze school kunnen bijdragen aan een eenduidige benadering van externaliserend gedrag?*
- *Zijn er al protocollen op het gebied van externaliserend gedrag in de onderbouw? Welk handelen bevelen zij aan?*
- *In hoeverre passen de aanwezige protocollen bij onze school als het gaat om een eenduidige benadering van externaliserend gedrag?*

Met behulp van literatuuronderzoek wordt een aantal belangrijke begrippen verhelderd. Het gaat hierbij om onder andere de begrippen, 'jonge risicokinderen', 'externaliserend gedrag', 'oplossingsgericht werken', 'handelingsgericht werken' en 'structureel coöperatief leren'. Ook wordt bekeken of er in de literatuur interventies worden gegeven om om te gaan met externaliserend gedrag.

Vervolgens wordt met behulp van een actieonderzoek en een programma-evaluatie het onderzoek verder vormgegeven. Het actieonderzoek wordt uitgevoerd in de vorm van een enquête en een interview. Vervolgens worden in de programma-evaluatie de belangrijkste punten hieruit vergeleken met twee bestaande protocollen, die ingaan op de omgang met (aspecten van) externaliserend gedrag.

Het resultaat hiervan is dat één protocol, dat van de IB'er van onze school, goed kan dienen als uitgangspunt voor een definitief protocol 'Omgang met gedragsproblemen'. De leerkrachten van onze school hebben hier grote behoefte aan. Ook komt naar voren dat externaliserend gedrag op onze school iets minder voor komt dan de cijfers uit het literatuuronderzoek doen vermoeden. De meeste leerkrachten voelen zich competent bij de omgang met externaliserend gedrag, al is er daarnaast wel behoefte aan extra ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van collegiale consultatie. Hierbij is op alle punten geen opmerkelijk verschil te ontdekken tussen de onder- en de bovenbouw.

Uiteindelijk wordt aanbevolen om inderdaad het protocol van de IB'er te nemen als uitgangspunt. Wanneer het protocol wordt uitgebreid met punten als 'evaluatie' en 'registratie' dan vormt het voor het team een gedegen uitgangspunt voor een eenduidige omgang met externaliserend gedrag op onze school.

Met het oog op Passend Onderwijs in de toekomst, is dat een prettig gegeven.

Inleiding

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in het kader van de opleiding Specialist Jonge Risicokinderen.

0.1 Motivatie voor dit onderzoek

Iedere leerkracht komt in zijn of haar onderwijspraktijk zaken tegen die niet lekker lopen en die door de leerkracht als probleem worden ervaren. Dit geldt ook voor mij. Twee jaar geleden, mijn eerste officiële en betaalde arbeidsjaar, werkte ik op een dorpsschool met, toen nog, ongeveer 230 leerlingen. Iedere dinsdagmiddag werkte ik daar in groep 3. In de betreffende klas zat een kind dat met veel moeite het aangeboden programma kon volgen. Dat gold niet alleen voor die ene middag in de week, maar voor het programma van groep 3 in het algemeen.

Het kind uitte dit niet kunnen volgen van het programma door middel van wild, druk en grensoverschrijdend gedrag. Het was voor mij erg moeilijk om zijn gedrag in de klas in de hand te kunnen houden en daarnaast te zorgen dat zowel deze leerling als zijn klasgenoten het benodigde onderwijsaanbod van groep 3 kregen.

Ik begon steeds meer te twijfelen aan mijn onderwijskwaliteiten.

Het is op deze school niet de eerste leerling met externaliserende gedragsproblemen¹ in groep 3 geweest, waardoor het voor de leerkracht bijna onmogelijk werd om een verantwoord onderwijsaanbod aan de hele klas te verzorgen. En dit geldt ook voor andere jaargroepen binnen onze school.

De situatie die hierboven wordt beschreven heeft zich in de afgelopen vijf schooljaren meer dan drie keer op deze school voor gedaan.

Wanneer ik terug denk aan de casussen van de afgelopen jaren en dan de casussen van nu bekijk, dan concludeer ik dat er in al die tijd weinig veranderd is wat betreft onze omgang met gedragsproblemen.

Mijn inschatting is dat wij als school niet goed weten hoe we op een kind met externaliserende gedragsproblemen moeten reageren. Dit zie ik zowel in de onderbouw als in de bovenbouw. De situatie overkomt ons en we handelen op dat

¹ ¹ Wanneer in dit onderzoek het woord 'gedragsproblemen' gebruikt wordt, dan worden hier altijd externaliserende gedragsproblemen mee bedoeld. In hoofdstuk 2 wordt verder ingegaan op dit begrip.

moment, zonder dat we van tevoren de tijd hebben gehad om er over na te denken. Er lijkt geen vaststaand plan of protocol te zijn.

De keuze om dit onderzoek te richten op gedragsproblemen in plaats van leerproblemen is een hele bewuste, omdat mijn ervaring is dat een kind met gedragsproblemen zijn weerslag heeft op, in de eerste plaats, het leren van het kind zelf. En in de tweede plaats op het hele reilen en zeilen in de klas. Niets binnen de onderwijspraktijk is voor de leerkracht en de klas meer vanzelfsprekend, omdat het afhankelijk is van het kind met het gedragsprobleem of men toe komt aan de geplande stof van die dag, doordat het kind met het gedragsprobleem alle aandacht opeist. Dit is niet te voorspellen en dat maakt de problematiek in mijn ogen erg complex.

0.2 Meerwaarde van het onderzoek

Met dit onderzoek hoop ik meer inzicht te krijgen in de problematiek rondom externaliserend gedrag op onze school. Hoe gaan we hiermee om en is dat voor ons ook de juiste manier?

Dit onderzoek heeft een meerwaarde omdat het een bijdrage levert aan inzicht in een complex probleem dat in de onderwijspraktijk regelmatig wordt ervaren. Ik hoop dat ik aan het einde van dit onderzoek enkele handvatten kan geven die we als school in de praktijk kunnen gebruiken om de handelingsverlegenheid ten opzichte van een kind met gedragsproblemen te verminderen.

Het onderzoek zal ik uit voeren op mijn huidige basisschool. Dit is een dorpsschool in het zuiden van het land met ongeveer 200 leerlingen, 13 leerkrachten, 1 Intern Begeleidster (IB'er) en 1 directeur.

Tijdens dit onderzoek wil ik me toespitsen op de groepen 1 tot en met 3.

Dit wil niet zeggen dat de bovenbouw (groep 4 t/m 8) volledig uitgesloten zal worden tijdens dit onderzoek. Ik denk dat het een meerwaarde heeft om op zijn minst te vergelijken hoe de onder- en de bovenbouw van onze school op dit moment omgaan met externaliserend gedrag in de klas.

Zijn er grote overeenkomsten of juist verschillen? Kunnen we van elkaar leren en zo ja, op welke manier?

Ik hoop bij dit onderzoek op een samenwerking met mijn collega's en indien mogelijk ook met ouders en andere scholen. Hun ervaringen en feedback kan mij verder helpen bij het pad dat ik ga bewandelen.

Daarnaast zullen ook mijn critical friends van de opleiding een belangrijke rol spelen. Door middel van hun feedback hoop ik mijn onderzoek steeds verder te kunnen verdiepen, zodat ik uiteindelijk een gedegen resultaat kan presenteren aan het eind van het proces.

0.3 Competenties

Door middel van dit onderzoek verwacht ik dat ik werk aan verschillende competenties. Competenties die van mij als specialist jonge risicokinderen verwacht worden.

Zo verwacht ik vooral te werken aan de (ortho)pedagogische competentie.

Deze competentie draait om een bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging². Wanneer je een kind met externaliserend gedrag in de klas hebt, zijn veiligheid en vertrouwen zowel voor dat kind als voor andere kinderen niet (meer) vanzelfsprekend. Als leerkracht en specialist jonge risicokinderen zal ik hier bij dit onderzoek aandacht aan moeten besteden.

Ik verwacht daarnaast dat ook de competenties samenwerking met collega's en samenwerking met de omgeving ontzettend belangrijk zullen zijn bij dit onderzoek.

Ik denk dat we als collega's op school elkaar nodig hebben bij de aanpak van externaliserende gedragsproblemen. We moeten zorgen dat alle neuzen dezelfde kant uitwijzen en dat we kiezen voor een eenduidige aanpak die bij ons past.

Daar hebben we ook ondersteuning en hulp van de omgeving bij nodig. In de vorm van ouders en externe instanties.

Daarnaast kunnen we als collega's elkaar helpen om het vertrouwen in onze competenties als leerkracht terug te krijgen en te behouden.

Een kind met externaliserend gedrag kost namelijk ontzettend veel energie.

Dit blijkt ook uit een quote van John Jeninga, die ik citeer aan het begin van hoofdstuk 1.

² Bron: CNV-conferentie oktober 2003

Hoofdstuk 1

Aanleiding van het onderzoek

1.1 Aanleiding

“Het zijn vooral de leerlingen met ‘naar buiten gerichte’ gedragsproblemen die het voor menig leraar moeilijk maken om met plezier en op een ontspannen wijze les te geven” (Jeninga, 2004.)

De aanleiding voor dit onderzoek is hiermee meteen boven tafel.

11,5% van de jongens en 6,5% van de meisjes van 5 en 6 jaar heeft ten opzichte van alle kinderen externaliserende problemen. In de leeftijdscategorie 8 t/m 12 jaar is dit 7% van de jongens en 3% van de meisjes, ten opzichte van alle kinderen

(Nederlands Jeugdinstituut, 2008.)

Kinderen die vallen binnen die eerder genoemde leeftijdsgroep van 5 en 6 jaar, kunnen dan een Jong Risicokind (JRK)³ genoemd worden.

In iedere onderbouwgroep, met gemiddeld 25 kinderen, zouden volgens deze cijfers bijna 3 kinderen met externaliserende gedragsproblemen zitten.

Dit lijkt een onmogelijke opgave voor:

- Het kind met gedragsproblemen
- De rest van de groep
- De leerkracht.

Gedragsproblemen komen veel voor. Aan ons als school de taak om te bepalen hoe we hier mee om willen gaan, zodat we ons beleid hier op af kunnen stemmen.

De IB'er is bezig met de invoering van een protocol ‘Schorsing en verwijdering van leerlingen’ voor onze school. Ze doet dit samen met één van de externe vertrouwenspersonen van ons bestuur. Dit protocol is nog niet besproken met het team. Het kan zijn dat in dit protocol ook punten staan die van toepassing zijn op het omgaan met externaliserend gedrag in de klas.

Daarnaast bestaat er ook bij het bestuur van onze school een protocol ‘Omgaan met

³ In hoofdstuk 2 wordt de term ‘Jong Risicokind’ verder uitgelegd.

agressie en geweld'. Samen kunnen deze protocollen het kader vormen voor onderzoek binnen onze school⁴.

Ik wil in kaart brengen hoe ernstig de situatie nu is rondom externaliserend gedrag op onze school. En ik wil onderzoeken hoe wij als school het beste om kunnen (en willen) gaan met kinderen die dit gedrag vertonen.

Dit alles bij elkaar genomen ben ik gekomen tot een voorlopige formulering van mijn onderzoeksvraag:

Hoe kunnen en willen wij als school op een eenduidige wijze omgaan met externaliserend gedrag in de onderbouw?

Daar horen de volgende deelvragen bij:

- Wat is externaliserend gedrag op onze school?
 - Hoe vaak komt het voor?
 - In welke vorm(en) komt het voor?
- Waar hebben de leerkrachten van onze school behoefte aan bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag?
- Wat is de mening van de directie hier over?
- Zijn er overeenkomsten of verschillen tussen de onder- en de bovenbouw, wat betreft de voorgaande drie punten?
- Worden er in de literatuur interventies gegeven om externaliserend gedrag te kunnen reguleren? Passen deze bij onze school?
- Welke huidige ontwikkelingen in het onderwijs van onze school kunnen bijdragen aan een eenduidige benadering van externaliserend gedrag?

⁴ In hoofdstuk 2 en 3 wordt hier verder op ingegaan.

- Zijn er al protocollen op het gebied van externaliserend gedrag in de onderbouw?
Welk handelen bevelen zij aan?
- In hoeverre passen de aanwezige protocollen bij onze school als het gaat om een eenduidige benadering van externaliserend gedrag?

1.2 Doel in het onderzoek

In dit onderzoek wil ik bereiken dat we op onze school in groep 1 t/m 3 op een eenduidige wijze omgaan met externaliserend gedrag in de klas. Daardoor kunnen we moeilijk gedrag voorkomen in plaats van pas te handelen als het gedrag zich al verschillende keren heeft voorgedaan en ons dat 'boven het hoofd groeit'.

1.3 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek vormt een aanvulling op het beleid op schoolniveau, dat nu nog in ontwikkeling is in de vorm van het protocol van onze IB'er.

1.4 Probleemverkenning

Door middel van onze schoolgids kan ik bekijken hoe wij als school de aanpak van externaliserende gedragsproblemen op dit moment schetsen voor de buitenwereld. Vervolgens geef ik een hypothese of dit ook klopt met hoe wij als team die aanpak rondom externaliserende gedragsproblemen ervaren.

1.4.1 Huidige situatie volgens onze schoolgids:

Een deel van de huidige situatie kan op dit moment al in beeld worden gebracht. Dit doe ik door middel van de schoolgids van onze basisschool (bijlage 1).

In de omschrijving van onze visie⁵ wordt aangegeven dat "wij streven naar een rijke, veilige en uitdagende leeromgeving, waarin onze leerlingen zich ontwikkelen tot evenwichtige mensen."

Vooral het stukje van 'een veilige leeromgeving' is voor dit onderzoek van belang. In de schoolgids wordt hierbij onder andere aangegeven dat "we het beste zien in ieder kind en dat we het belangrijk vinden dat iedereen zich gewaardeerd voelt. Door de

⁵ Bron: Schoolgids van mijn basisschool. Schooljaar 2010-2011.

school heen worden de resultaten gevolgd; de leerling moet weten en ervaren dat hij / zij er nooit alleen voor staat.”

Verder wordt er in deel 1 van de schoolgids ook aandacht besteed aan de zorg voor leerlingen. Dit gebeurt in de vorm van een zorgplan.

Met name de gedeeltes die vallen onder de kopjes ‘extra zorg’, ‘zorg voor kinderen met een handicap’ en ‘contacten tussen ouders en school’ kunnen voor dit onderzoek van belang zijn.

In deel 2 van de schoolgids wordt een verantwoording gegeven van het onderwijs en beleid van onze basisschool.

In de schoolgids is te zien dat onze school de afgelopen jaren op zoek is gegaan naar een aanpak voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Men heeft toen gekozen voor een oplossingsgerichte benadering. In plaats van dat we kijken naar wat een kind niet kan, willen we kijken naar wat een kind wel kan en welke behoefte het heeft om verder optimaal tot ontwikkeling te komen. De rol van de leerkracht is hierbij essentieel. Deze omslag vindt plaats binnen het project ‘Afstemming’, waarbij Handelingsgericht Werken (HGW) wordt geïntroduceerd en geïntegreerd binnen ons onderwijs. Op dit moment wordt er bij HGW vooral toegespitst op leerproblemen. Het team focust zich de komende tijd op de taalontwikkeling en het fonemisch bewustzijn, om zich het format van HGW eigen te maken.

Daarnaast is ervoor gekozen om de samenwerking tussen kinderen te bevorderen, in de vorm van Structureel Coöperatief Leren (SCL).

Een verdere uitwerking van HGW en SCL volgt in hoofdstuk 2.

1.4.2. Gewenste situatie

Gebaseerd op wat er in onze schoolgids te lezen is, denk ik dat wij als team heel goed weten wat we willen. We hebben de afgelopen jaren gezocht naar een input voor de wijze waarop wij de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen ons onderwijs willen benaderen. Hierbij kozen we voor een oplossingsgerichte benadering. We denken de input gevonden te hebben in een combinatie van HGW en SCL⁶. Op dit moment zijn we als team nog druk bezig om zowel HGW als SCL te

⁶ Bron: Schoolgids van mijn basisschool. Schooljaar 2010-2011.

verkennen en te leren begrijpen. Langzaamaan wordt het geïntegreerd binnen ons onderwijs. Belangrijk is ook te inventariseren hoe wij de rol van HGW in de toekomst zien bij de benadering van gedragsproblemen.

De IB'er en de directeur zijn hier al een stuk verder in dan de meeste leerkrachten. Wellicht dat zij daarom ook al beter voor ogen hebben hoe HGW en SCL op onze school kunnen passen binnen de aanpak van gedragsproblemen.

Aan de hand van wat ik nu weet, is mijn voorlopige inschatting dat wij als team op planmatige wijze om willen gaan met gedragsproblemen. Met planmatig bedoel ik via een vast plan of protocol, waarbij de specifieke behoeften van iedere leerling uitgangspunt zijn. Belangrijk is dat de wijze waarop we dit doen, aansluit bij onze visie. HGW en SCL kunnen hierbij een belangrijke rol gaan spelen, net als het al eerder genoemde protocol van de IB'er.

Op dit moment is het echter nog niet zo ver. Er zal nog een hele tijd te overbruggen zijn, voordat HGW en SCL echt geïntegreerd zijn in ons onderwijs.

Het vraagt om een andere houding van ons als leerkrachten.

Mijn onderzoek focust zich daarom op de periode waarin we nu zitten.

Het zou een 'overgangperiode' genoemd kunnen worden, waarin wij als schoolteam gaan bepalen wat wij nou echt belangrijk vinden bij de omgang met gedragsproblemen.

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk verhelder ik een aantal belangrijke begrippen.

Kinderen met gedragsproblemen in de onderbouw, worden jonge risicokinderen genoemd. Dit begrip is daarom voor dit onderzoek van belang.

Daarnaast zullen de termen 'externaliserend gedrag', 'oplossingsgericht werken', 'handelingsgericht werken' en 'structureel coöperatief leren' vanuit de literatuur verder onderbouwd moeten worden.

2.1 Jonge risicokinderen

Van der Aalsvoort en Ruijsenaars (2002) stellen dat jonge risicokinderen (JRK) kinderen tussen de 4 en 7 jaar zijn bij wie de ontwikkeling risicovol verloopt of dreigt te gaan verlopen. Het zijn kinderen die, soms tijdelijk, niet kunnen voldoen aan de algemeen geldende leer- en ontwikkelingsdoelen binnen het onderwijs.

Ook Beets-Kessens en Memelink (2002) baseren zich op Van der Aalsvoort (2000) bij het geven van een omschrijving van het begrip JRK.

Deze kinderen worden omschreven als kinderen met een niet specifieke achterstand in de ontwikkeling. Er is bij deze kinderen geen sprake van een duidelijk zichtbare stoornis zoals een verstandelijke handicap. Maar ze worden wel al op jonge leeftijd bedreigd in hun ontwikkeling. Dit kan zijn door aanleg vanuit het kind zelf, maar ook andere factoren als omgeving en gezin kunnen een rol spelen⁷.

De eerste definitie van Van der Aalsvoort sluit aan bij de definitie die door mij als student, in de eerste weken van de opleiding Specialist JRK werd geformuleerd: 'Een jong risicokind is een kind dat afhaakt bij het 'normale' aanbod in de klas.' Dit sluit aan bij het beeld dat ik tot nu toe heb van kinderen met externaliserend gedrag. Als een kind al op vroege leeftijd, dus voor het zevende levensjaar, een risico loopt op problemen binnen de ontwikkeling, dan stel ik dat dat binnen dit onderzoek onder een 'jong risicokind' wordt verstaan.

⁷ Wanneer ik bij de literatuur een beschouwing geef, dan zal deze cursief gedrukt weergegeven worden.

2.2 Externaliserend gedrag

Externaliserend gedrag valt onder de noemer 'gedragsproblemen' (Jeninga, 2004). Van der Ploeg (1990) geeft een definitie van probleemgedrag (bijlage 2) waarin hij uitgaat van diverse invalshoeken om probleemgedrag te bekijken: afwijkend, onaangepast en psychisch ongezond gedrag. Hij komt hierbij tot de conclusie dat deze drie invalshoeken niet op zichzelf kunnen staan wanneer men over probleemgedrag spreekt. In dezelfde uitgave wordt door van der Ploeg ook een viertal criteria gegeven waarmee de ernst van probleemgedrag in kaart kan worden gebracht.

Jeninga (2004) benadrukt dat de interpretatie van de ernst van gedragsproblemen sterk afhankelijk is van de persoon die ze interpreteert. Onder andere aspecten als 'competentie', 'ervaring' en 'motivatie' spelen hierbij een grote rol.

Gedragsproblemen kunnen volgens hem ook als sociaal-emotionele problemen worden omschreven. Zowel de sociale als de emotionele problemen van kinderen zijn te zien aan hun gedrag. Er zijn kinderen die dit sterk naar buiten uiten door middel van ruzie, vechten, et cetera. Dit wordt dan externaliserend gedrag genoemd.

Het Nederlands Jeugdinstituut geeft ook een definitie van externaliserend gedrag: het is zichtbaar gedrag dat storend is voor anderen. In de eerste plaats voor de omgeving. (Nederlands Jeugdinstituut, 2010.)

Deze laatst genoemde definitie sluit aan bij mijn eigen ervaring met kinderen met dit gedrag. Het komt ook terug in mijn inleiding: het is niet alleen storend voor het kind zelf, maar ook storend voor anderen. En het kan ernstige afbreuk doen aan het competentie-gevoel van de leerkracht.

Martine Jager-Lintmeijer geeft in haar onderzoek (2009) een citaat (Van Heykant & Van der Wegen, 2000, p. 42) :

“Het competentiegevoel van een docent wordt versterkt als hij het gevoel heeft dat de leerlingen hem volgen. Hij heeft daarmee het gevoel dat hij door de leerlingen gezien wordt. Een leerkracht met meer competentiegevoel zal meer kunnen waarnemen van de leerlingen en daardoor beter kunnen afstemmen op de leerlingen.”

2.3 Planmatig handelen

Beets-Kessens (2003) sluit aan bij dit competentiegevoel van de leerkracht. Zij geeft aan dat het voor leerkrachten niet alleen draait om het competent *voelen*, maar ook om het competent *zijn*. Leerkrachten willen in staat zijn om een probleem met een kind aan te pakken. Ze willen een kind kunnen helpen en begrijpen waarom het bepaald gedrag laat zien.

Als handvat hiervoor geeft Beets-Kessens het model Planmatig handelen (PH). Want juist bij jonge kinderen is het zo moeilijk om een oorzaak te vinden voor een gedragsprobleem. Ze vergelijkt de situatie van een kind met gedragsproblemen met een puzzel. Het is aan de leerkracht om alle stukjes in elkaar te passen en op die manier houvast te vinden om een passende aanpak voor de leerling met het gedragsprobleem te bepalen.

Ook Jeninga (2004) kiest voor een planmatige aanpak bij gedragsproblemen op school. Hij kiest ook voor het model van PH, maar combineert dit met principes uit onder anderen de handelingsgerichte diagnostiek (HGD) (Pameijer & Van Beukering, 2004).

2.4 Handelingsgericht werken

Pameijer & van Beukering (2007) hebben aan de hand van de HGD het HGW ontwikkeld. Ze sluiten hierbij aan bij het model van PH.

Ook zij kiezen voor een planmatige aanpak om een leerling met specifieke onderwijsbehoeften verder te helpen.

Ze steken in op de leerkracht en diens reflectie op het eigen handelen.

De nadruk voor de leerkracht ligt ook binnen HGW op het beter willen begrijpen van de situatie en / of weten welke aanpak voor een kind met (gedrags)problemen het meest geschikt is. De centrale vraag is: *Wat vraagt het kind aan ons?*

Specifiek voor HGW is dat het om de (onderwijs)behoeften van *dit* kind gaat. Deze (onderwijs)behoeften vormen het uitgangspunt voor het gewenste aanbod aan de leerling en de aanpak van de leerkracht en/of IB'er.

Ook binnen HGW wordt niet alleen naar de leerling gekeken, maar ook naar de leerkracht. Naast de onderwijsbehoeften van de leerling, wordt ook gekeken naar de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht. Wat heeft de leerkracht nodig om het voor dit kind beste onderwijs te kunnen verzorgen?

Het gaat om de totale onderwijsleersituatie.

2.5 Structureel Coöperatief Leren

Dr. Spencer Kagan (2004) stelt dat Structureel Coöperatief Leren (SCL) draait om interactie en samenwerking tussen leerlingen.

Hij vindt dat kinderen niet meer naar school komen met de positieve, sociale waarden die ooit normaal waren. Respectvol, zorgzaam, behulpzaam en coöperatief zijn begrippen die niet meer altijd passen bij de kinderen van nu. Daarom moeten scholen dit socialisatieproces op zich nemen.

Uiteindelijk leidt SCL volgens Kagan tot de volgende drie positieve resultaten:

- Verbeterd schoolsucces.
- Verbeterde multiculturele relaties tussen leerlingen in geïntegreerde klassen.
- Verbeterde sociale en emotionele ontwikkeling bij alle leerlingen.

Daarnaast heeft SCL ook een positieve uitwerking op het klimaat in de klas, op het gevoel van eigenwaarde van de leerlingen, op de zelfdiscipline, op de vaardigheden om rollen te spelen, op de doelgerichtheid, op de wederzijdse acceptatie van leerlingen en op het plezier in school en leren.

Uit de schoolgids bleek dat wij het als school belangrijk vinden dat kinderen leren hoe ze goed met elkaar kunnen samenwerken. En dat die samenwerking een grote meerwaarde heeft, wat betreft de resultaten en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

2.6 Omgaan met externaliserend gedrag

Vanuit de literatuur is er een aantal interventies de revue gepasseerd, die een bijdrage kan leveren aan de omgang met externaliserend gedrag.

Vanuit deze bronnen wordt vooral ingestoken op een planmatige aanpak om gedragsproblemen te verminderen. Het gaat om:

- Planmatig handelen
- Handelingsgericht werken
- Structureel Coöperatief leren

Daarnaast zijn er, zoals in hoofdstuk 1 wordt vermeld, twee protocollen die wij als school kunnen gebruiken:

- Protocol 'Schorsing en verwijdering van leerlingen' van de IB'er (bijlage 3).

- Protocol 'Omgaan met agressie en geweld' van het schoolbestuur (bijlage 4).

In paragraaf 2.7 wordt een korte beschrijving gegeven van de twee protocollen bij het beantwoorden van de laatste deelvraag.

2.7 Antwoord op enkele deelvragen

Naar aanleiding van de bestudeerde theorie kan ik gedeeltelijk antwoord geven op de volgende deelvragen:

Wat is externaliserend gedrag volgens de literatuur?

Iemand heeft externaliserende gedragsproblemen als hij regelmatig ongewenst gedrag vertoont. Het gaat om zichtbaar gedrag dat in de eerste plaats storend is voor de omgeving. Voorbeelden van externaliserend gedrag zijn driftbuien en woedeaanvallen bij jonge kinderen, agressief gedrag, pesten en delinquent gedrag.

Worden er in de literatuur interventies gegeven om externaliserend gedrag te kunnen reguleren? Passen deze bij onze school?

Ja, deze opsomming is te lezen in paragraaf 2.6.

Er kan onderscheid gemaakt worden tussen een oplossingsgerichte en een preventieve aanpak. PH en HGW zijn vooral oplossingsgericht, terwijl SCL meer preventief werkt. Mijn eigen idee is dat HGW, wanneer het volledig geïntegreerd is binnen ons onderwijs, ook preventief zou kunnen werken. Door direct af te stemmen op de behoefte van de leerling, zou mogelijk voorkomen kunnen worden dat externaliserende gedragsproblemen zich gaan ontwikkelen⁸.

Ik denk dat HGW en SCL passen bij onze school. We geven in de schoolgids aan dat we kiezen voor een oplossingsgerichte aanpak bij sociaal-emotionele problemen.

HGW werkt zowel oplossingsgericht als volgens een vast stappenplan.

Ik denk dat wij dit als school waarderen. Ook SCL werkt met vaste structuren. De stimulatie van samenwerking heeft een positief effect op het klimaat in de klas, wat

⁸ In hoofdstuk 3, 4 en 5 wordt hier verder op ingegaan.

vervolgens weer ten goede komt bij de preventie van externaliserende gedragsproblemen⁹.

Zijn er al protocollen op het gebied van externaliserend gedrag in de onderbouw?

Welk handelen bevelen zij aan?

Op onze school zijn twee protocollen bekend.

Het protocol van het schoolbestuur en dat van de IB'er. Beide protocollen zijn niet specifiek gericht op de onderbouw.

In het protocol van het schoolbestuur wordt de nadruk gelegd op preventief en curatief beleid, registratie en evaluatie.

Aangegeven wordt hoe men probeert om agressie en geweld op school te voorkomen. Men heeft ook een beleid geformuleerd voor wanneer men wel te maken krijgt met agressie en geweld. Door de gebeurtenissen effectief te registreren en het eigen handelen te evalueren, kan in kaart gebracht worden hoe vaak het gedrag voor komt, hoe hierbij gehandeld werd en wat de volgende keer anders kan.

In het protocol van de IB'er staat vooral beschreven welke stappen we als school ondernemen wanneer externaliserend gedrag volledig uit de hand loopt en hoe we dat registreren. Het gaat om de maatregelen 'time out', 'schorsing' en 'verwijdering'.

In hoofdstuk 3 wordt verder ingegaan op beide protocollen.

Vanuit daar wordt bekeken in hoeverre deze bestaande protocollen toereikend zijn voor de omgang met externaliserend gedrag in de onderbouw.

⁹ In hoofdstuk 3, 4 en 5 wordt hier ook verder op ingegaan.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

In het vorige hoofdstuk is met behulp van literatuuronderzoek al een aantal onderzoeksvragen (gedeeltelijk) beantwoord. Andere deelvragen dienen in de praktijk onderzocht te worden. Dit hoofdstuk vormt de aanzet voor de rest van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen staan nog open:

- Wat is externaliserend gedrag op onze school?
 - Hoe vaak komt het voor?
 - In welke vorm(en) komt het voor?
- Waar hebben de leerkrachten van onze school behoefte aan bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag?
- Wat is de mening van de directie hier over?
- Zijn er overeenkomsten of verschillen tussen de onder- en de bovenbouw, wat betreft de voorgaande drie punten?
- Kunnen de huidige ontwikkelingen in het onderwijs op onze school (integratie van HGW en SCL) bijdragen aan een eenduidige benadering van externaliserend gedrag?
- In hoeverre passen de aanwezige protocollen bij onze school als het gaat om een eenduidige benadering van externaliserend gedrag?

3.2 Onderzoeksmethode

De nog openstaande deelvragen beantwoord ik met behulp van een actieonderzoek. Bij een actieonderzoek wordt uitgegaan van een onderzoeksvraag die uit de eigen onderwijspraktijk komt (Kallenberg, et al., 2007).

In hoofdstuk 1 van dit onderzoek is te lezen dat dit bij mijn onderzoeksvraag zeker het geval is. Op methodische wijze wordt vervolgens kennis verzameld, met het uiteindelijke doel om de eigen onderwijspraktijk te verbeteren.

Ik wil in kaart brengen hoe vaak externaliserend gedrag voor komt op onze school en hoe de leerkrachten daar in de eigen groep mee om gaan. Vervolgens wil ik bekijken of er mogelijkheden zijn tot een eenduidige omgang met kinderen met externaliserend gedrag. En wellicht leidt dit uiteindelijk tot een beleid op schoolniveau. Bij het actieonderzoek volg ik het volgende stappenplan (Kallenberg, et al., 2007, p. 102):

Doel: Wat wil ik bereiken?	Ik wil te weten komen hoe wij als team op eenduidige wijze om kunnen gaan met externaliserend gedrag op school.
Acties: Wat ga ik uitproberen? Wat is haalbaar? Verwijzen mijn acties naar de essenties van mijn onderwerp?	Dit wil ik te weten komen door met behulp van een enquête in kaart te brengen hoe vaak externaliserend gedrag op onze school voor komt en hoe de leerkrachten daarmee om gaan. Ook vraag ik in de enquête naar de behoefte van de leerkrachten: wat vinden ze belangrijk bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag?
Effect: Hoe wil ik nagaan of mijn doel bereikt is? Wat verwacht ik te bereiken?	Mijn doel is bereikt als ik een aantal aanbevelingen kan formuleren die betrekking hebben op hoe wij als school om willen gaan met kinderen met externaliserend gedrag.

3.3 Triangulatie

Bij triangulatie benader je de nog openstaande onderzoeksvragen vanuit verschillende invalshoeken (Harinck, 2006). Dit heeft zowel betrekking op de verschillende typen informanten als op het soort informatiebron.

Bij dit actieonderzoek zal ik gebruik maken van een aantal verschillende gegevensbronnen:

1. De leerkrachten van ons team.

Het team van onze school (de leerkrachten) bestaat alleen uit vrouwen. In leeftijd variërend van 25 tot 62 jaar. Er werken 2 fulltime leerkrachten op onze school, de rest van de leerkrachten werkt parttime.

Door middel van een enquête wil ik zicht krijgen op hoe de leerkrachten van ons team aan kijken tegen externaliserend gedrag op onze school. Wat houdt het voor hen in, hoe gaan ze er nu mee om?

Is hierbij een verschil te zien tussen de onderbouw en de bovenbouw?

En is de wijze, waarop wij als team nu omgaan met externaliserend gedrag, ook de wijze waarop wij dat willen blijven doen? De enquête die ik af wil nemen bij de leerkrachten van ons team is te vinden in bijlage 5.

2. De directeur.

Onze directeur is, naast de conciërge, de enige man binnen ons team. Hij is naast directeur tevens neuropsycholoog. Ik ben daarom benieuwd hoe hij vanuit dat vakgebied en vanuit zijn visie als directeur aan kijkt tegen het externaliserend gedrag op onze school en de wijze waarop wij daar nu mee om gaan. Ook ben ik benieuwd naar zijn ideeën om externaliserend gedrag in de toekomst beter te begeleiden en / of reguleren.

Ik wil onze directeur daarom vragen of ik hem mag interviewen over dit onderwerp. Daarbij wil ik de volgende vragen aan bod laten komen:

- Wat is jouw definitie van externaliserend gedrag?
- Welke rol speelt de directie als het gaat om de regulatie / begeleiding van externaliserend gedrag op onze school?
- Maak je hierbij verschil tussen de onder- en de bovenbouw?
- Het externaliserend gedrag van kinderen kan leiden tot een grote handelingsverlegenheid bij de leerkracht. Hoe ga je hier als directie mee om?
- Welke mogelijkheden zie je om de handelingsverlegenheid van leerkrachten bij kinderen met externaliserend gedrag op onze school te verkleinen?
- Welke rol spelen HGW en SCL voor jou als directeur bij de regulatie / begeleiding van externaliserend gedrag op onze school? Oplossingsgericht of preventief?
- Welke rol moet volgens jou het protocol 'Externaliserend gedrag' gaan spelen dat onze IB'er heeft opgesteld?

- Speelt daarnaast het protocol 'Agressie' van het schoolbestuur nog een rol bij de omgang met externaliserend gedrag?

3. Het protocol 'Schorsing en verwijdering van leerlingen' van de IB'er.

Onze IB'er heeft een protocol dat ze wil introduceren op onze school. In dit protocol worden vooral de grenzen aangegeven voor externaliserend gedrag en de bijbehorende acties. Omdat dit protocol nog niet is besproken met het team, kan het heel interessant zijn om de uitkomsten van de afgenomen enquête te vergelijken met het protocol van de IB'er. Op die manier kan ik als eerste een uitspraak doen of dit protocol toereikend is voor wat wij als team willen bij de omgang met externaliserende gedragsproblemen.

4. Het protocol 'Omgaan met agressie en geweld' van het schoolbestuur.

Het schoolbestuur van de stichting waarbij onze school is aangesloten, heeft een protocol 'Omgaan met agressie en geweld' opgesteld.

Aangezien dit protocol van de stichting geldt voor alle 31 scholen die hierbij zijn aangesloten, is het interessant om te bekijken in hoeverre de inhoud hiervan ook het onderwerp 'externaliserend gedrag' dekt.

Uiteindelijk ga ik dus bekijken in hoeverre de twee protocollen overeenkomen met de uitkomst van de enquête. Passen de protocollen bij onze school als het gaat om de omgang met externaliserend gedrag?

Ik doe dit door de belangrijkste resultaten uit de enquête op een rij te zetten. Ook zet ik de belangrijkste punten uit beide protocollen op een rij. Deze punten ga ik met elkaar vergelijken.

Deze wijze van onderzoeken wordt ook wel een programma-evaluatie genoemd.

Dit is een onderzoeksvorm die zich richt op min of meer gestandaardiseerde vormen van handelen of van organisatie (Harinck, 2006, p. 50). Een protocol valt hier ook onder. Met behulp van deze onderzoeksvorm kan ik zowel de waarde van het programma als eventuele verbeterpunten beoordelen.

Aan het einde van dit onderzoek hoop ik aan te kunnen geven hoe wij als school om willen gaan met externaliserend gedrag en of de protocollen hierbij een rol kunnen spelen.

Hoofdstuk 4

Data analyse en resultaten

In hoofdstuk 4 worden de resultaten verwerkt van de enquête en het interview. Deze resultaten zullen vergeleken worden met de twee eerder genoemde protocollen. Vervolgens zal in hoofdstuk 5 een aantal conclusies worden getrokken ten aanzien van deze vergelijking.

4.1 Enquête

De enquête (bijlage 5) heb ik verspreid onder 11 van de 13 leerkrachten uit het team. In totaal hebben 8 leerkrachten de enquête ingevuld.

Dat is ruim 72% van de leerkrachten. Daarom geven de resultaten van de enquête volgens mij een betrouwbaar beeld van de mening van het team over de omgang met externaliserend gedrag op onze school.

De kwantitatieve gegevens worden zoveel mogelijk weergegeven door middel van een staafdiagram. Soms wordt, in plaats van een staafdiagram, gebruik gemaakt van een tabelvorm. In die specifieke gevallen kan naar mijn mening op deze manier meer noodzakelijke informatie worden weergegeven.

Omdat de onderzoeksgroep relatief klein is, ben ik uitgegaan van het aantal (8) en heb ik de scores niet omgerekend naar procenten. De toelichting die de leerkrachten soms geven bij de vragen heb ik weergegeven zoals de leerkrachten dat ook hebben gedaan. Alle kwalitatieve gegevens worden woordelijk weergegeven¹⁰.

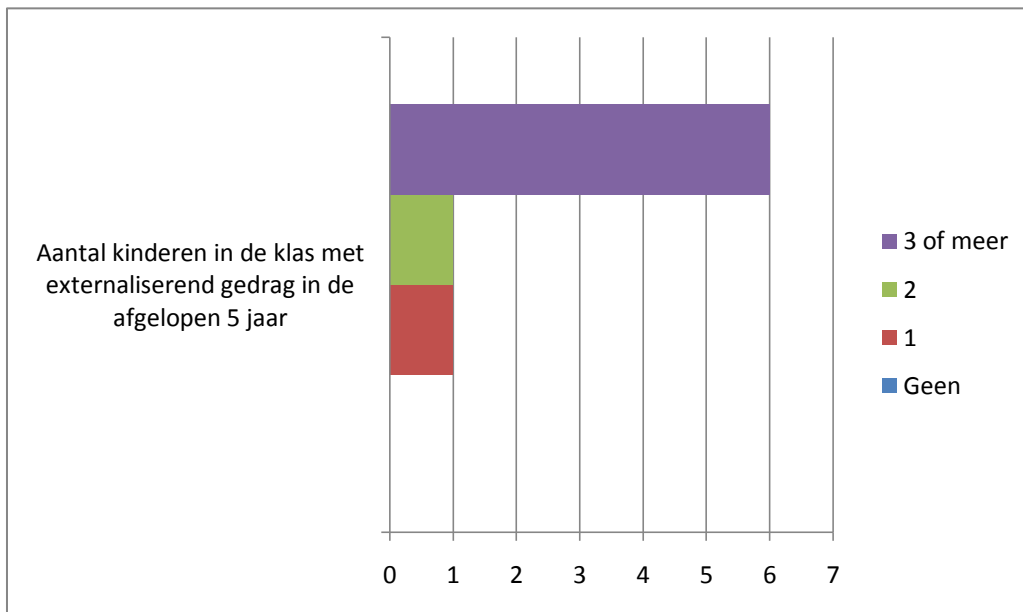
4.1.1 Deel A van de enquête.

Met het eerste deel van de enquête wil ik in beeld brengen in hoeverre externaliserend gedrag voor komt op onze school.

Dit gedeelte bestaat uit vraag 1 tot en met 5.

¹⁰ Om de leesbaarheid van dit hoofdstuk te vergroten wordt voor de toelichting steeds verwezen naar bijlage 6

1. De meeste leerkrachten hebben de afgelopen 5 jaar 3 of meer kinderen, die regelmatig externaliserend gedrag lieten zien, in de klas gehad.

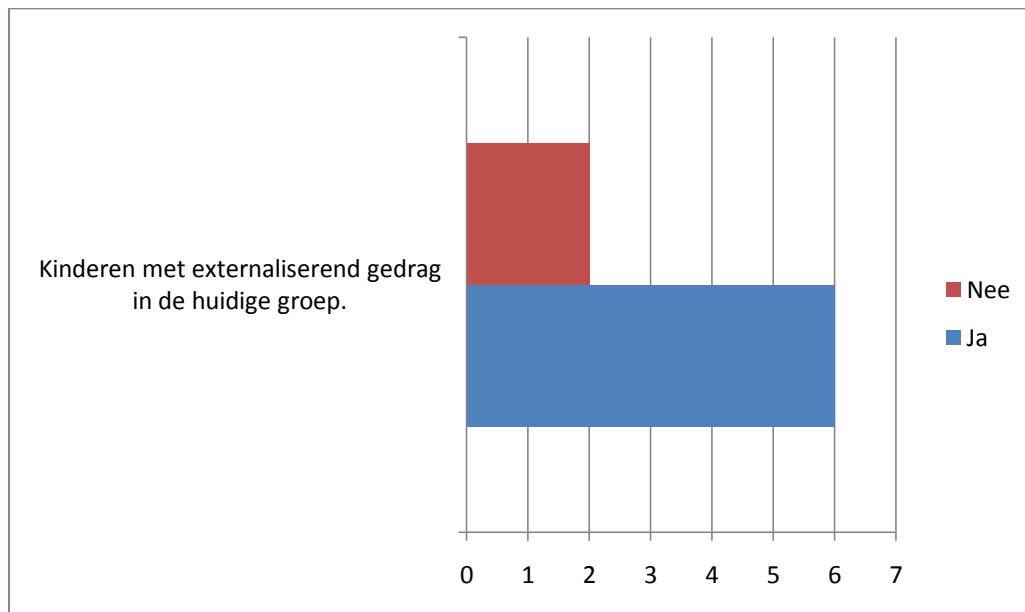


Het aantal leerlingen verschilt per leerkracht.

Aantal	Aantal leerkrachten
3	1 (van groep 1/2)
4	1 (van groep 6)
5	2 (van groep 3 en groep 4/5)
10	1 (van groep 4)
13	1 (van groep 8)

Op de vraag in welke groep ze deze kinderen in de klas hadden, worden groep 1 tot en met 8, behalve groep 7, genoemd.

2. Zes leerkrachten geven aan dat ze op dit moment kinderen in de klas hebben die regelmatig externaliserend gedrag laten zien.



De twee leerkrachten die deze vraag met 'nee' invullen, werken momenteel in groep 1/2 en groep 7.

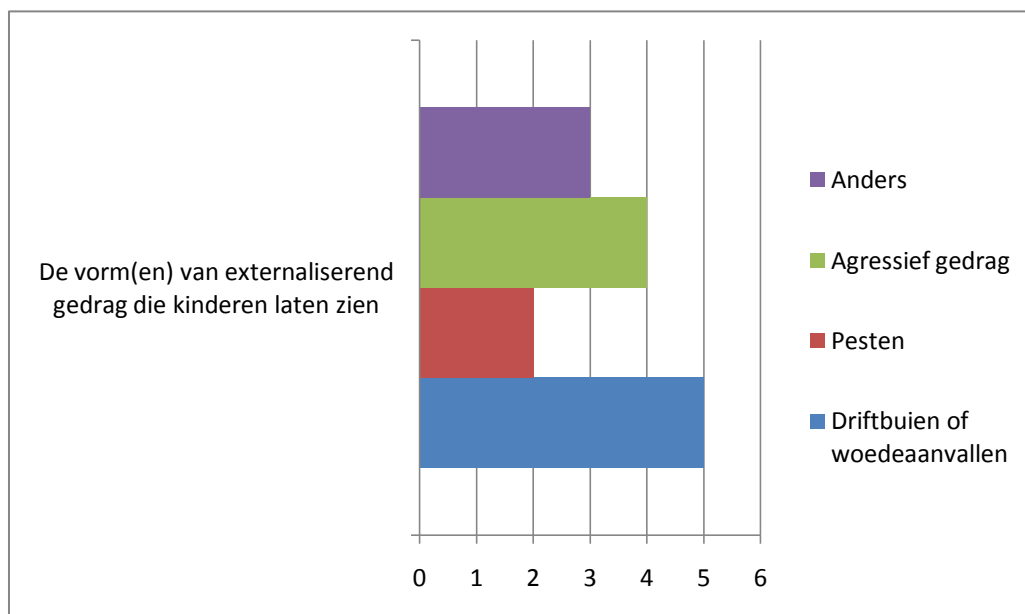
3. a. De leerkrachten die vraag 2 beantwoorden met 'ja', vullen verschillende aantallen in.

Aantal	Aantal leerkrachten
1	3 (van groep 3, 4 en 6)
2	2 (van groep 4 en 4/5)
4	1 (van groep 8)

b. Deze leerkrachten geven ook aan hoe vaak dit kind / deze kinderen dit gedrag laten zien.

Hoe vaak gemiddeld	Aantal kinderen
Dagelijks – 1 keer per dag	1 (in groep 4)
Dagelijks – 5 keer per dag	1 (in groep 8)
Dagelijks – veel keer per dag	1 (in groep 4)
Wekelijks – 2 keer per week	2 (in groep 4/5 en 6)
Maandelijks – 2 keer per maand	1 (in groep 3)

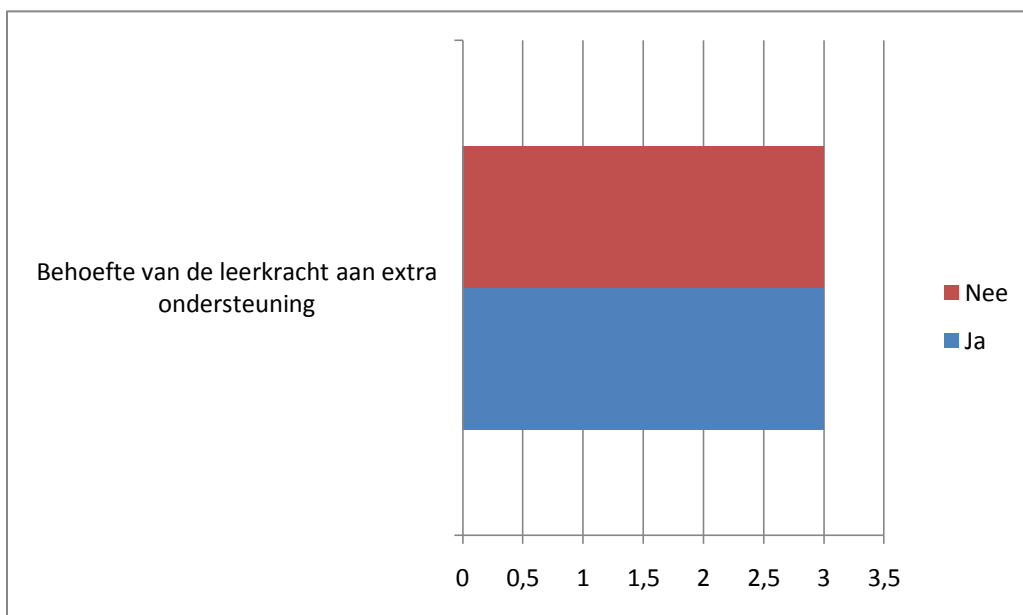
c. 'Driftbuien of woedeaanvallen' wordt het meest genoemd als vorm(en) van externaliserend gedrag die dit kind / deze kinderen laten zien¹¹.



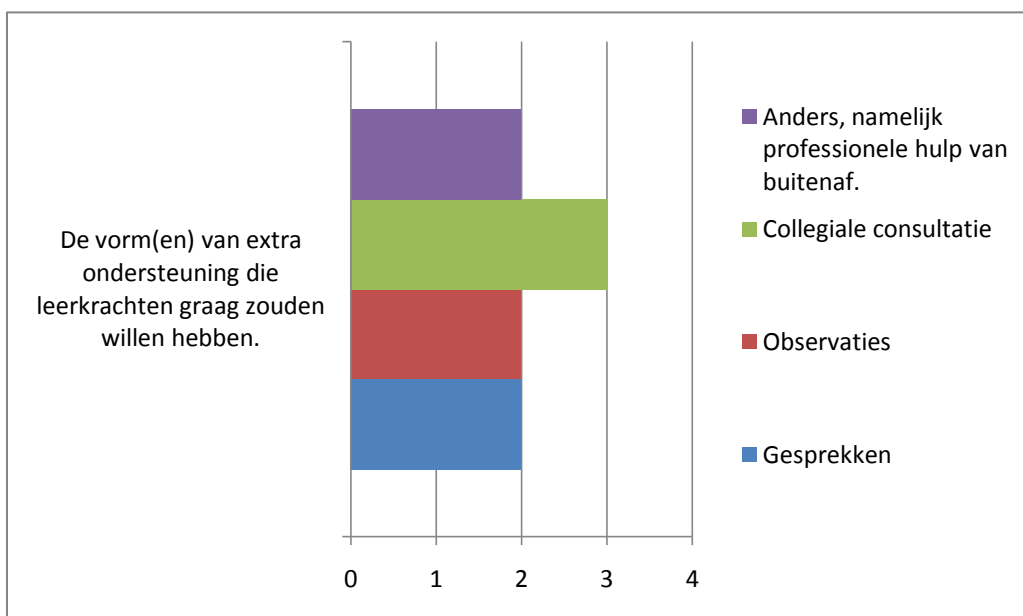
De leerkrachten die 'anders' aankruisen, geven een toelichting (bijlage 6.)

¹¹ Leerkrachten hebben bij deze vraag de mogelijkheid om meerdere antwoorden aan te kruisen.

4. a. Drie leerkrachten geven aan dat ze behoefte hebben aan extra ondersteuning bij de kinderen met externaliserend gedrag.



- b. 'Collegiale consultatie' wordt het meest genoemd als vorm van extra ondersteuning die leerkrachten willen hebben¹².



5. De leerkracht van groep 6 maakt gebruik van de gelegenheid om extra toelichting te geven op deel A van de enquête (bijlage 6).

¹² Leerkrachten hebben bij deze vraag de mogelijkheid om meerdere antwoorden aan te kruisen.

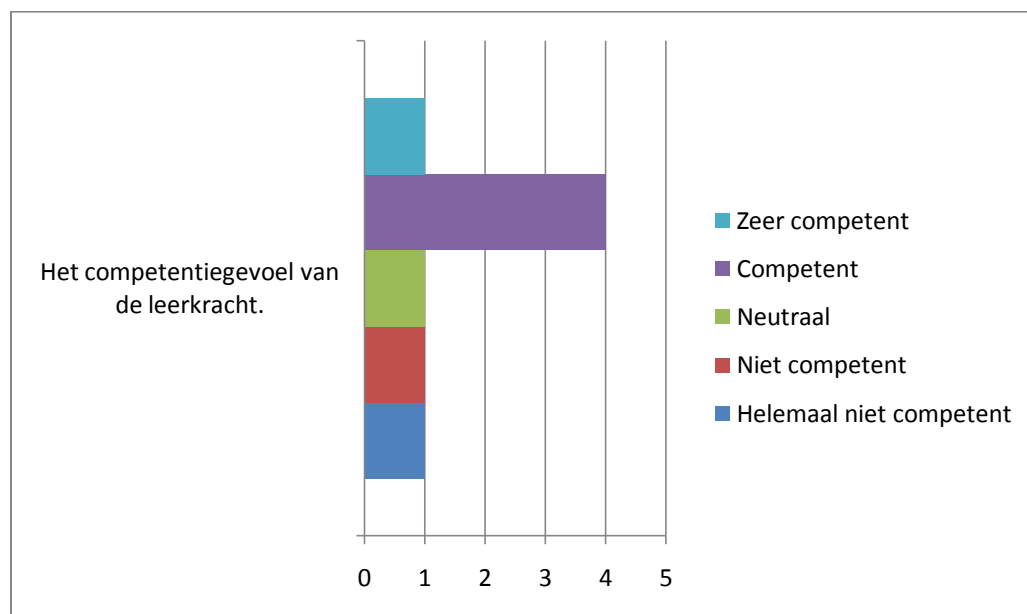
4.1.2 Deel B van de enquête.

Met het tweede deel van de enquête (Deel B) wil ik in beeld brengen wat leerkrachten belangrijk vinden bij de omgang met externaliserend gedrag in de klas en hoe competent zij zich hierbij voelen. Dit gedeelte bestaat uit vraag 6 en 7.

6. Begrippen die de leerkrachten belangrijk vinden bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag in de klas. De meest genoemde begrippen worden in onderstaand figuur genoemd. De rest staat in bijlage 6.

Begrip	Aantal keer genoemd
• Structuur	4
• Consequent zijn en / of handelen	3
• Grenzen stellen, naar kinderen en ouders	2

7. a. De meeste leerkrachten voelen zich op dit moment competent bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag.

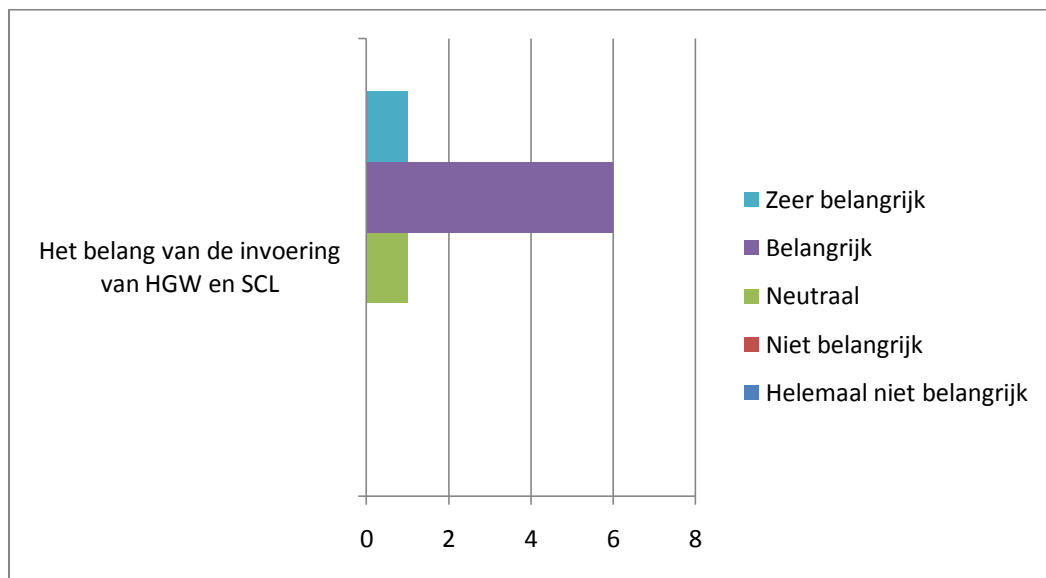


- b. Daarbij geven zij een toelichting (bijlage 6).

4.1.3 Deel C van de enquête.

Deel C van de enquête gaat over de omgang met externaliserend gedrag op schoolniveau. Hiermee wil ik in beeld brengen wat de leerkrachten van het team belangrijk vinden op dat gebied. Het gaat om vraag 8 tot en met 11 van de enquête.

8. a. Zes leerkrachten vinden de invoering van HGW en SCL belangrijk wanneer het gaat om een eenduidige omgang van ons als school met kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

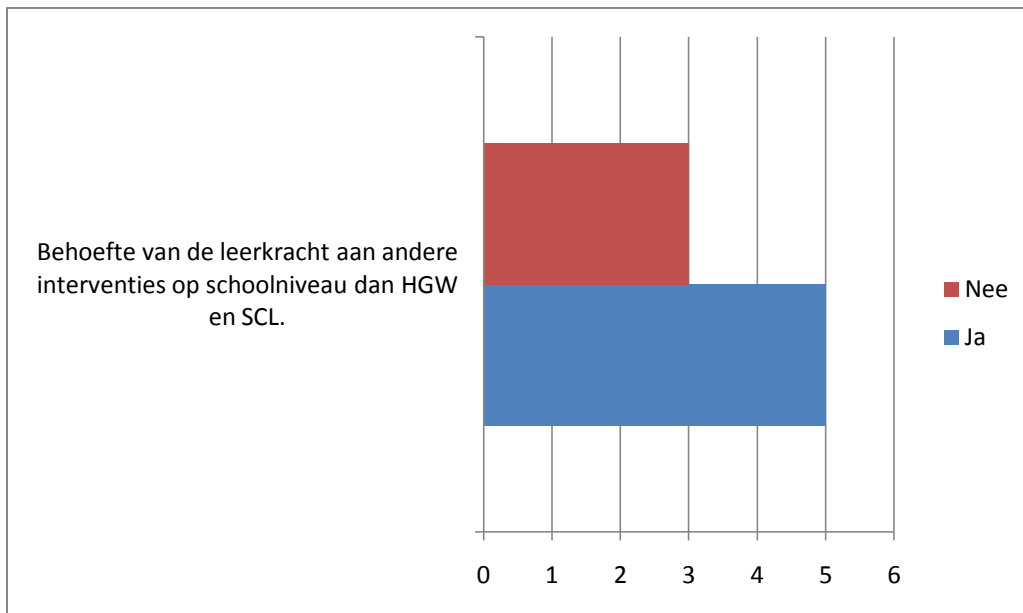


- b. De leerkrachten geven daarop een toelichting (bijlage 6).

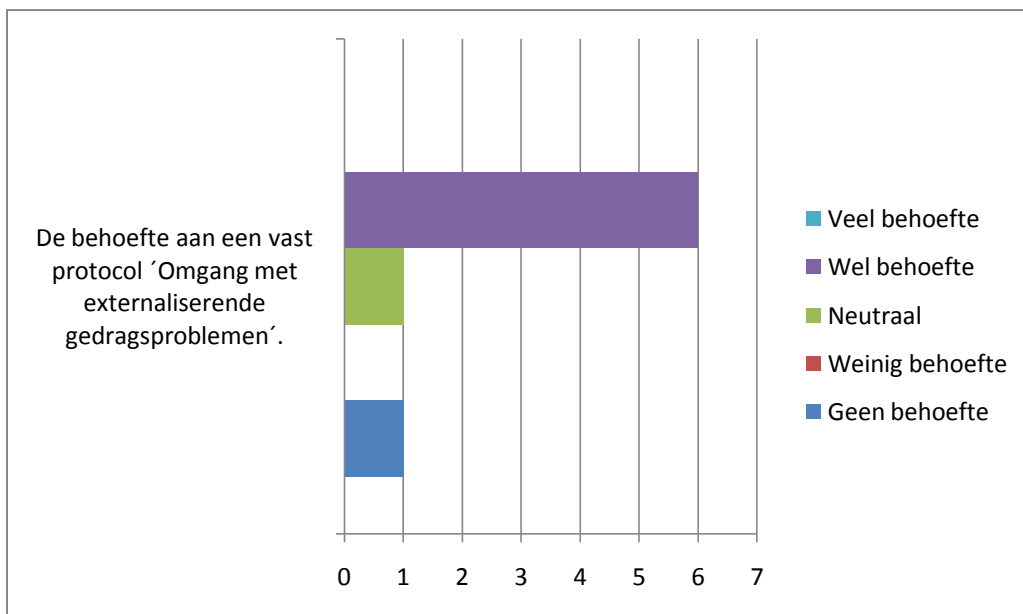
9. Vijf leerkrachten hebben op schoolniveau behoefte aan andere interventies dan HGW en SCL, bij de omgang met kinderen met externaliserende gedragsproblemen.¹³

Leerkrachten die deze vraag met 'ja' beantwoorden, geven een toelichting. Ook 2 leerkrachten die de vraag met 'nee' beantwoorden geven een toelichting, ook al wordt hier in de enquête niet om gevraagd (bijlage 6).

¹³ Figuur op de volgende bladzijde.



10. a. Zes leerkrachten hebben wel behoefte aan een vast protocol 'Omgang met externaliserende gedragsproblemen'.

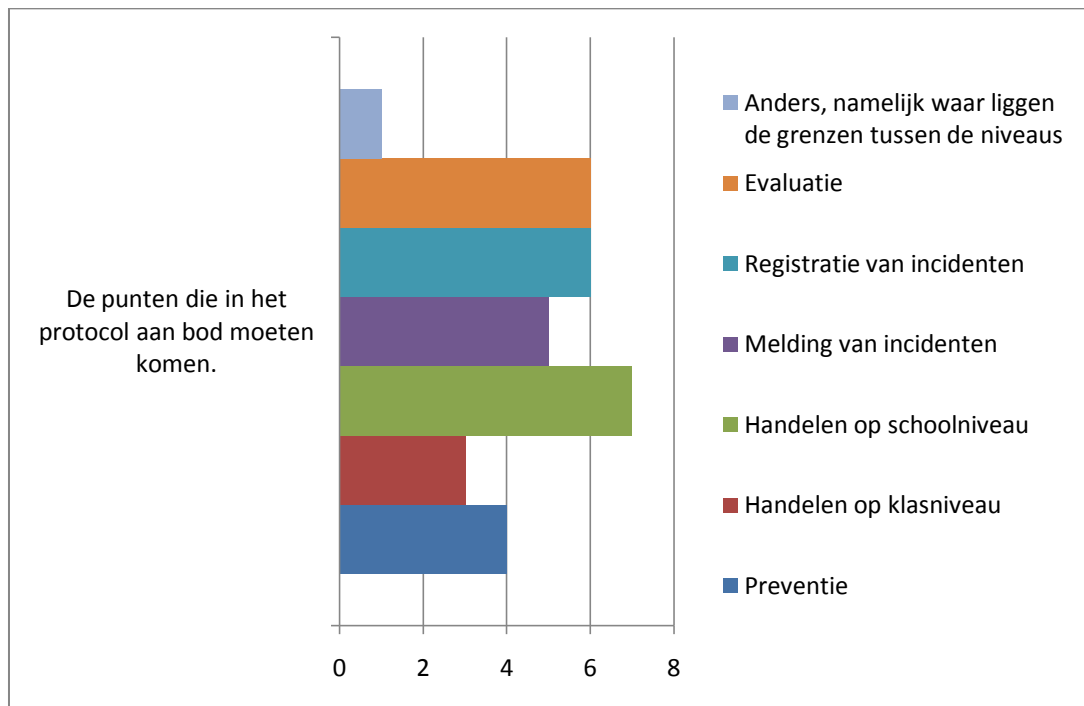


De leerkracht die als antwoord 'neutraal' in vult, heeft persoonlijk geen behoefte aan een vast protocol, maar vindt het op schoolniveau wel nodig.

b. Als aanvulling op vraag 10a geven de leerkrachten aan welke punten volgens hen in dit protocol aan bod moeten komen.¹⁴

¹⁴ Leerkrachten hebben bij deze vraag de mogelijkheid om meerdere antwoorden aan te kruisen.

‘Handelen op schoolniveau’ wordt, gevolgd door ‘evaluatie’ en ‘registratie van incidenten’, het vaakst genoemd.



De leerkracht van groep 7 geeft bij het punt ‘preventie’ nog een toelichting (bijlage 6).

11. Ten slotte hebben de leerkrachten de mogelijkheid om een toelichting te geven op de hele enquête. In totaal hebben 4 leerkrachten van deze gelegenheid gebruik gemaakt (bijlage 6).

4.2 Interview met de directeur

Op dinsdag 7 juni 2011 heb ik mijn directeur geïnterviewd over de omgang met externaliserend gedrag op onze school. Hier volgt een puntsgewijze samenvatting van dat interview.¹⁵

Samenvatting.

- Externaliserend gedrag is al het gedrag wat buiten een nominale ontwikkeling verloopt. Het gaat om het gedrag dat naar buiten treedt.
- Onderscheid tussen twee soorten: agressief en niet agressief gedrag.
- Bij de regulatie en / of begeleiding van externaliserend gedrag op onze school speelt de directie vooral de rol van achtervang. Het gaat er met name om dat het probleem en de oplossing op schoolniveau getild worden.
- Ook de handelingsverlegenheid van leerkrachten moet op directieniveau besproken worden.
- Ook scholing, gesprekken en het delen met anderen is belangrijk wanneer leerkrachten een grote handelingsverlegenheid ten opzichte van gedrag ervaren.
- Voor coaching staat de directeur minder open. Zijn beeld hiervan is dat een je een ander in wilt laten zien wat hij nou eigenlijk beter kan doen. Wanneer je echter een echt gesprek kunt voeren, kun je komen tot probleemanalyse. Die gesprekken zijn voor de directeur van cruciaal belang.
- Bij de omgang met externaliserend gedrag ziet de directeur een verschil tussen de onder- en de bovenbouw. Het is belangrijk om in de onderbouw zo snel mogelijk te interveniëren: vroegtijdige onderkenning is noodzaak. Wanneer dan de goede wegen bewandeld worden kan voorkomen worden dat er in de bovenbouw een onbeheersbare situatie ontstaat.
- Voor de omgang met externaliserend gedrag op schoolniveau is er vooral een preventieve en proactieve rol weggelegd voor HGW en SCL. Als basis vindt de directeur HGW heel goed. Maar HGW wil niet echt kijken naar klinische beelden en de directeur denkt, dat als het met een kind zo ver komt dat er onbeheersbaar externaliserend gedrag is, dat dit in zijn uiterste niet meer opgelost kan worden met HGW.

¹⁵ Het volledig uitgewerkte interview is te vinden in bijlage 9.

- Bij de omgang met probleemgedrag is het belangrijk om uit te zoeken welke aspecten van gedrag zijn aangeboren en welke tot stand komen met behulp van omgevingsfactoren. Er is een rol weggelegd voor die omgevingsfactoren. Door bijvoorbeeld therapie kan gezorgd worden dat het gedrag van een kind in de hersenen beter tot stand komt. Het probleem is daarmee niet weg, maar kan wel te hanteren zijn.

Tenslotte wordt er bij het interview ingegaan op de twee eerder in dit onderzoek vermeldde protocollen.

- Het protocol 'Schorsing en verwijdering' is voor de directeur een manier om gedrag, en de uitkomsten daarvan, beheersbaar te maken binnen school. Het protocol moet dynamisch zijn, het moet per kind kunnen verschillen en het moet door nieuwe inzichten weer aangepast kunnen worden.
- Het protocol 'Schorsing en verwijdering' heeft geen apart hoofdstuk 'preventie'. De directeur denkt ook niet dat wij dit als school nodig hebben, omdat wij een zorgplan hebben. En het uit blijven voeren van dat zorgplan is volgens hem de eerste stap bij preventie van externaliserend gedrag.
- Wanneer de directeur kijkt naar agressief gedrag, naar wat de IB'er, een aantal leerkrachten en hijzelf hiervan weten, dan denkt hij dat we impliciet handelen volgens het protocol 'Agressie'. Maar dat we dat handelen niet expliciet vast leggen.
- Aan de ene kant is de directeur daar blij mee. Want mensen gaan volgens hem snel de veiligheid zoeken van een protocol.
De andere kant is dat je blijft hangen in een probleem. En dat soms kinderen te lang en te veel kansen krijgen, terwijl dat geen echte kansen meer zijn. De directeur stelt dat een echte kans is dat het kind nog steeds zijn eigen ontwikkeling vlot kan blijven trekken.

4.3 Programma-evaluatie

In onderstaand overzicht zijn de belangrijkste punten van de enquête en het interview naast de belangrijkste punten van beide protocollen gezet.

Zo bekijk ik in hoeverre de twee protocollen overeenkomen met de uitkomst van de enquête en het interview. Uiteindelijk concludeer ik in hoofdstuk 5 of de protocollen passen bij onze school als het gaat om de omgang met externaliserend gedrag.

1. Externaliserend gedrag op onze school.

- *Enquête*: de meeste leerkrachten hebben de afgelopen 5 jaar 3 of meer kinderen in de klas gehad met externaliserend gedrag en / of hebben nu kinderen in de klas met dit gedrag. Het gedrag komt zowel dagelijks als wekelijks als maandelijks voor. Deze kinderen laten vooral driftbuien of woedeaanvallen en agressief gedrag zien.
- *Interview*: het gaat hierbij om gedrag dat niet volgens een nominale ontwikkeling verloopt. Externaliserend gedrag kwam op onze school altijd voor.
- *Protocol IB'er*: niet van toepassing.
- *Protocol SB¹⁶*: niet van toepassing.

2. De omgang met externaliserend gedrag - waar hebben we op school behoefte aan?

- *Enquête*: extra ondersteuning in de vorm van collegiale consultatie. Leerkrachten vinden 'structuur' en 'consequent zijn of handelen' het meest belangrijk. De meeste leerkrachten voelen zich competent bij de omgang met externaliserend gedrag. Het hebben van ervaring is dan de vaakst gegeven toelichting.
- *Interview*: het voeren van gesprekken is essentieel wanneer leerkrachten te maken krijgen met externaliserend gedrag. Ook 'scholing van leerkrachten' (preventief) en 'het delen met anderen' zijn belangrijke punten.
- *Protocol IB'er*: niet van toepassing.
- *Protocol SB*: preventief beleid, onder anderen in de vorm van gedragsregels, aandacht voor sociale veiligheid in het onderwijsaanbod en in het

¹⁶ Schoolbestuur (SB).

cursusaanbod voor medewerkers.

3. De omgang met externaliserend gedrag op schoolniveau.

- *Enquête*: de invoering van HGW en SCL is belangrijk. Belangrijkste toelichting: 'het hebben van dezelfde uitgangspunten' en 'afstemming'.

Er is behoefte aan andere interventies dan HGW en SCL. Vaakst genoemd: 'professionele hulp van buiten ter aanvulling en ondersteuning'.

Er is wel behoefte aan een vast protocol.

'Het handelen op schoolniveau', 'evaluatie' en 'registratie van incidenten', zouden zeker in dat protocol moeten staan.

- *Interview*: de invoering van HGW en SCL op onze school is goed vanuit een preventieve en proactieve kijk.

Het protocol 'Schorsing en verwijdering' is een manier voor hoe wij als school om gaan met externaliserend gedrag als het in de klas niet meer te handhaven is.

Preventie van externaliserend gedrag: het hebben van een zorgplan is belangrijk. Het protocol 'Agressie' speelt geen expliciete rol op onze school.

- *Protocol IB'er*: is curatief. De maatregelen (oplopend in mate van ernst): time-out, schorsing, verwijdering. Ouders worden uitgenodigd voor een gesprek. Ter registratie: verslag, schrijven naar bevoegd gezag.

- *Protocol SB*: gaat in op preventief en curatief beleid, registratie en evaluatie. Preventief door te zorgen voor een prettig sociaal klimaat voor leerkrachten, leerlingen en ouders.¹⁷ Curatief in de vorm van een veiligheidsteam.

Bij ieder incident: melding en gesprek.

Bij zeer ernstige incidenten: aangifte bij de politie.

Registratie: in de vorm van een meldpunt en registratiesysteem.

Evaluatie: door middel van de Marap¹⁸.

¹⁷ De daarnaast genoemde punten van preventie bij 'omgang met externaliserend gedrag op klasniveau' zijn ook hier van toepassing.

¹⁸ Jaarlijks verslag van iedere school aan het College van Bestuur.

4.4 De deelvragen

In dit hoofdstuk zijn zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve gegevens van het onderzoek op een rijtje gezet en met elkaar vergeleken. Aan de hand daarvan kunnen enkele conclusies worden getrokken ten aanzien van de deelvragen en de uiteindelijke onderzoeksvraag. Deze gegevens kunnen weer gekoppeld worden aan de theorie. Omdat er op die manier naar mijn mening een completer antwoord op de verschillende deelvragen gegeven kan worden, zal dit gebeuren in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5

Conclusies

In dit hoofdstuk worden uit de onderzoeksresultaten verschillende conclusies getrokken, die zullen leiden tot een beantwoording van de deelvragen en de uiteindelijke onderzoeksvraag.

5.1 Externaliserend gedrag op onze school

In 6 van de 8 groepen (75%) van onze school zit momenteel een kind dat externaliserend gedrag vertoont. Er is geen duidelijk verschil tussen de onder- en de bovenbouw. In de afgelopen 5 jaar hebben alle leerkrachten in alle groepen, behalve groep 7, te maken gehad met kinderen met externaliserend gedrag.

In verhouding tot de cijfers van het Nederlands Jeugdinstituut komt externaliserend gedrag op onze school iets minder voor.

Van de 4 criteria voor gedragsproblemen van Van der Ploeg (1990) zijn er door middel van de enquête 2 in beeld gebracht: de frequentie en de gevolgen van het gedrag. Op onze school laten 3 leerlingen momenteel dagelijks externaliserend gedrag zien. Dit varieert van 1 tot 5 of meer keren per dag. Deze kinderen laten vooral agressief gedrag en driftbuien of woedeaanvallen zien.

Van den Heijkant & van der Wegen (2000) leggen de link met het competentiegevoel van de leerkracht bij de omgang met externaliserend gedrag.

De leerkrachten op onze school die zich momenteel niet, of helemaal niet competent voelen hierbij zijn beide leerkracht van dezelfde groep (4). In deze groep zit het kind dat op onze school op dit moment het meeste externaliserend gedrag laat zien, met de grootste gevolgen voor zijn omgeving.

Deze gegevens staven de bewering van Beets-Kessens (2003), die aangeeft dat leerkrachten zich niet alleen competent willen *voelen*, maar ook competent willen *zijn*. Beide leerkrachten geven aan dat ze niet meer weten hoe ze verder moeten in de situatie met deze leerling. Ook de leerkracht van groep 3 beaamt dat ze zich minder competent voelt naar mate de ernst van het externaliserend gedrag toeneemt.

Opvallend bij de leerkrachten van groep 4 is het feit dat de ene leerkracht aangeeft dat een kind bij haar gemiddeld 1 keer per dag externaliserend gedrag laat zien, terwijl de andere leerkracht aangeeft dat hetzelfde kind 'veel' keren per dag dit

gedrag laat zien. Toch geeft de eerste leerkracht aan zich minder (helemaal niet) competent te voelen dan de andere leerkracht (niet competent).¹⁹

5.2 De integratie van HGW en SCL

De integratie van HGW en SCL binnen ons onderwijs wordt zowel door de leerkrachten als de directie van onze school als (zeer) belangrijk ervaren. Volgens de directeur zal HGW op onze school vooral preventief en een stukje curatief gaan werken. Pameijer & van Beukering (2007, p. 56) hebben echter ook een onderzoeksfase opgenomen in hun model van HGW. Pas na die onderzoeksfase wordt in de indiceringsfase de specifieke onderwijsbehoefte van een leerling geformuleerd. Het zou dus zo kunnen zijn dat de stelling van de directeur niet geheel van toepassing is²⁰.

De rol van SCL zal volgens het team vooral preventief zijn. Kagan (2004) geeft echter aan dat SCL onder andere een positieve invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen. Jeninga (2004) geeft aan dat sociaal-emotionele problemen zich vaak uiten in gedrag van leerlingen. Bij een vermindering van sociaal-emotionele problemen zou externaliserend gedrag dus ook af kunnen nemen. Daar draagt SCL dan aan bij.

5.3 De twee protocollen

Onder de leerkrachten van onze school bestaat behoefte aan een vast protocol 'Omgang met externaliserend gedrag'.

Hierin moeten in ieder geval de volgende punten aan bod komen:

- Handelen op schoolniveau
- Evaluatie
- Registratie

Deze punten worden door 75% of meer van de leerkrachten genoemd.

'De melding van incidenten' en 'de preventie van externaliserend gedrag' worden door 50% of meer van de leerkrachten genoemd.

Het punt 'handelen op schoolniveau' wordt volledig gedekt door het protocol van de IB'er. In dat protocol wordt het punt 'registratie' gedekt door aan te geven dat van

¹⁹ In hoofdstuk 6 wordt hier verder op ingegaan.

²⁰ In hoofdstuk 6 wordt hier verder op ingegaan.

ieder incident, dat leidt tot één van de drie maatregelen uit het protocol, een verslag gemaakt moet worden. Dat verslag komt in het leerlingdossier terecht.

Het punt 'evaluatie' is niet in dit protocol opgenomen.

Dit punt komt wel terug in het protocol 'Agressie'. De directeur geeft aan dat dit protocol geen expliciete rol speelt op onze school.

Toch komen in dit protocol nog een aantal punten aan bod die de leerkrachten van onze school ook belangrijk vinden, namelijk 'preventie' en 'de melding van incidenten'.

5.4 De deelvragen

Aan de hand van bovenstaande conclusies kan ik een antwoord geven op de deelvragen die nog open stonden in hoofdstuk 3.

- *Wat is externaliserend gedrag op onze school?*

a. Hoe vaak komt het voor: Externaliserend gedrag komt op onze school iets minder vaak voor dan gemiddeld. Toch zit in iedere klas, uitgezonderd groep 1/2 en groep 7, momenteel minimaal één kind met externaliserend gedrag. Alle leerkrachten hebben de afgelopen 5 jaren met externaliserend gedrag in de klas te maken gehad.

b. In welke vorm(en) komt het voor: Vooral woedeaanvallen en driftbuien en agressief gedrag komen voor op onze school.

De frequentie varieert van dagelijks tot wekelijks en maandelijks. Pestgedrag komt alleen in de bovenbouw voor. De andere vormen zowel in de boven- als in de onderbouw.

Ander externaliserend gedrag dat door leerkrachten onder andere genoemd wordt is 'uitdagen' en 'ongewenst aanraken'. Dit gedrag zou 'provocerend gedrag'²¹, kunnen worden genoemd. Het komt voor in groep 6 in de bovenbouw en in mijn eigen groep 1/2 in de onderbouw²².

²¹ pro·vo·ce·ren -ceerde, h geprovoceerd door woorden of daden uitdagen tot, uitlokken van ongeoorloofd gedrag via www.vandale.nl

²² Aangezien ik zelf geen enquête heb ingevuld, is dit laatste gegeven niet verwerkt in hoofdstuk 4.

- *Waar hebben de leerkrachten van onze school behoefte aan bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag?*

De leerkrachten die aangeven momenteel graag extra ondersteuning te willen hebben, willen het liefst ondersteuning in de vorm van

- collegiale consultatie
- observaties
- gesprekken
- professionele hulp van buitenaf.

De belangrijkste begrippen bij omgang met externaliserend gedrag in de klas zijn voor de leerkrachten 'structuur' en 'consequent zijn en / of handelen'. Alkema, et al. (1995) ondersteunen dit. Zij benadrukken dat kinderen op deze manier weten waar ze aan toe zijn. Onzekerheid kan leiden tot een versterking van negatief gedrag. Daarnaast vinden de leerkrachten ook 'het stellen van grenzen' (naar kinderen en ouders), 'veiligheid', 'geduld' en 'rust' belangrijke begrippen.

De meeste leerkrachten hebben wel behoefte aan een protocol 'Omgang met externaliserende gedragsproblemen'.

- *Wat is de mening van de directie hier over?*

De directeur geeft aan een goed zicht te hebben op het externaliserend gedrag dat momenteel op onze school plaats vindt.

Bij de omgang met externaliserend gedrag op klasniveau vindt hij het voeren van gesprekken met elkaar heel belangrijk. Ook hij ziet dat collegiale consultatie van groot belang kan zijn. Kallenberg et al. (2007, p. 130) bevestigen het belang van een gezamenlijke aanpak van een probleem, onder andere door middel van het voeren van gesprekken.

De directeur staat positief tegenover het protocol van de IB'er. Hij beaamt dat dit protocol geen onderdeel 'preventie' heeft, maar vindt dat het dit ook niet nodig heeft. Hij geeft aan dat hij het zorgplan²³ van onze school daarvoor voldoende toereikend vindt. Het protocol 'Agressie' van het schoolbestuur is bij hem wel bekend, maar hij heeft een dubbel gevoel bij het expliciet volgen van een dergelijk protocol.

²³ In hoofdstuk 6 wordt hier verder op ingegaan.

- *Zijn er overeenkomsten of verschillen tussen de onder- en de bovenbouw, wat betreft de voorgaande drie punten?*

Er is geen noemenswaardig verschil te zien tussen de uitkomsten van de enquêtes van de onderbouw – en de bovenbouwleerkrachten.

Ook wat betreft de omgang met externaliserend gedrag of de behoefte aan een protocol is er geen duidelijk verschil te zien.

De directeur ziet wel een verschil tussen de onder- en de bovenbouw. Hij geeft aan dat in de onderbouw vooral preventief gehandeld dient te worden met betrekking tot externaliserend gedrag en dat dit accent richting de bovenbouw meer verschuift naar curatief handelen.

Ook de beide protocollen maken geen onderscheid tussen de onder- en de bovenbouw.

In de literatuur wordt wel een onderscheid gemaakt bij de begeleiding van kinderen met gedragsproblemen. Maar dan wordt er al meer gesproken over specifieke begeleiding, terwijl bij dit onderzoek meer in is gegaan op de algemene omgang met kinderen met gedragsproblemen.

Koning geeft in Buys & van der Poel (1997) aan dat hierbij zowel structuur- als accentkenmerken een rol spelen. Het verschil tussen jonge en oudere kinderen zit hem volgens hem vooral in de accentkenmerken. Bij de begeleiding van jonge kinderen moeten werkwijzen gekozen worden die passen bij de aard van het kind. Dat is in de eerste plaats het spel, omdat kindzijn en spelend in de wereld staan bij jonge kinderen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Koning, 1996, p. 41). Speciale spelbegeleiding en / of speltherapie zijn daarom voor Koning de middelen bij uitstek om jonge kinderen met problemen op sociaal-emotioneel gebied verder te helpen.

- *Kunnen de huidige ontwikkelingen binnen ons onderwijs (integratie van HGW en SCL) bijdragen aan een eenduidige benadering van externaliserend gedrag?*

Ja. Zowel de leerkrachten als de directie staan hier positief tegenover.

Voor de leerkrachten geven aan dat ze het belangrijk vinden dat we op deze manier allemaal op dezelfde wijze kijken naar (gedrag van) kinderen en vanuit daar gaan handelen. Dit gebeurt vanuit HGW.

HGW geeft inzicht in gedrag, hoe het ontstaat en wat een kind nodig heeft om

ander gedrag te laten zien. SCL leert verschillende omgangsvormen aan en kan op die manier zorgen voor een positief aspect binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling.

- *In hoeverre passen de aanwezige protocollen bij onze school als het gaat om een eenduidige benadering van externaliserend gedrag?*

Het antwoord op deze deelvraag wordt gegeven in paragraaf 5.5.

5.5 Aanbevelingen

Wanneer ik alle informatie naast elkaar leg, dan kom ik tot de conclusie dat het protocol van de IB'er een goed startpunt is voor een eenduidige omgang met externaliserend gedrag op onze school.

Alleen is het protocol zoals het nu is, voor de leerkrachten te beperkt. Zij vinden het prettig als het protocol op een aantal punten uitgebreid zou worden:

- Het punt 'registratie' wordt impliciet wel vermeld in het protocol, maar dit zou meer expliciet gemaakt kunnen worden. Onder andere 'de melding van incidenten' zou binnen dit punt verwerkt kunnen worden.
- Daarnaast is er ook behoefte aan een punt 'evaluatie' in het protocol. Op die manier kunnen we als school leren van het verleden en ons handelen in het heden en de toekomst verbeteren. Ik denk dat dit impliciet ook wel gebeurt, maar niet schoolbreed en het wordt nergens vastgelegd.
- Een aantal leerkrachten geeft tenslotte aan ook behoefte te hebben aan een punt 'preventie' binnen het protocol.

Andere leerkrachten, en ook de directie, hebben die behoefte niet. Mijn aanbeveling is daarom om dit punt niet zo in het protocol op te nemen, maar hier verder over te praten met elkaar als team. Wat vinden wij belangrijk bij de preventie van externaliserend gedrag? Wellicht kan er dan onderscheid gemaakt worden tussen punten die wel in het protocol vastgelegd kunnen worden en punten die meer 'persoonsgebonden' en 'situatieafhankelijk' zijn. Zo denk ik dat HGW en SCL ook voor een deel onder het kopje 'preventie' vallen. En dat zijn interventies waar wel het hele team achter staat.

Wanneer we op die manier het protocol van de IB'er verder vormgeven, dan hebben we het protocol van het schoolbestuur niet expliciet meer nodig.

Hoofdstuk 6

Evaluatie onderzoek – discussies

6.1 De toekomst

Aan de hand van dit onderzoek is naar voren gekomen hoe wij als school om willen gaan met externaliserend gedrag. In de onderzoeksresultaten is een aantal punten naar voren gekomen, dat in dit onderzoek niet verder onderzocht wordt. Dit zouden interessante punten kunnen zijn voor een eventueel vervolgonderzoek:

- Het verschil tussen de leerkrachten van groep 4. Hoe komt het dat een kind bij de ene leerkracht minder externaliserend gedrag laat zien dan bij de andere leerkracht? En hoe is dan het toch weer opvallende verschil in het competentiegevoel van beide leerkrachten te verklaren?
Ook interessant om hierbij mee te nemen is het verschil tussen ‘nature’ en ‘nurture’, dat de directeur in het interview noemt. Wordt probleemgedrag van een leerling mede bepaald door omgevingskenmerken, zoals bijvoorbeeld het gedrag van de leerkracht? Ook HGW zou hierbij een rol kunnen spelen.
- De directeur stelt in het interview dat HGW onvoldoende klinisch wil kijken. En dat het daarom vooral preventief zal kunnen werken op onze school. Maar wanneer in de indiceringsfase van HGW de behoefte van een leerling wordt weergegeven, dan zou aan de hand van die behoefte bepaald kunnen worden of de school daar ook in kan voorzien.
Op die manier kan HGW wellicht ook een middel zijn om als school je grenzen aan te geven. Of je ontdekt dat je een leerling meer kunt bieden dan je in de eerste instantie dacht. Zeker met het oog op passend onderwijs in de toekomst lijkt mij dat zeer waardevol.
- Op onze school zijn er veel verschillende ideeën over hoe wij om willen gaan met de preventie van externaliserend gedrag. De directeur noemt bijvoorbeeld het zorgplan, andere leerkrachten geven aan dat zij de wijze van preventie zo persoonlijk vinden dat het voor hen niet in een plan (of protocol) te plaatsen is. Is dat ook zo? Of is het zorgplan inderdaad toereikend als preventiemiddel van externaliserend gedrag? Ik denk dat het voor onze school zeer waardevol kan zijn om hier bijvoorbeeld een studiemiddag aan te besteden.

6. 2 Eigen ervaring

Wanneer ik nu terug kijk op dit onderzoek, dan kan ik concluderen dat de aanleiding voor een groot deel voort kwam uit mijn eigen onzekerheid.

Wat had ik als startende leerkracht een moeite om met kinderen met externaliserend gedrag om te gaan! Ik voelde me vaak zo machteloos en zo onervaren.

En daar wilde ik iets aan doen. Ik kan stellen dat dit me gelukt is.

Daar heeft dit onderzoek voor een deel aan bijgedragen, maar ook de rest van de opleiding heeft hier zeker een aandeel in gehad.

Door me te verdiepen in externaliserend gedrag op onze school, ben ik me gaan realiseren dat ik niet de enige leerkracht ben die het moeilijk vindt om hiermee om te gaan. En dat het hebben van ervaring heel fijn is wanneer je hiermee te maken krijgt, maar dat dit niet wil zeggen dat je dan weet hoe je met alle probleemgedrag om gaat.

De start van het onderzoek vond ik vooral ontzettend lastig.

Eigenlijk geldt dat ook voor de start van de opleiding. Ik heb onderschat hoe intensief ik met het onderzoek bezig moest zijn, om te bereiken wat ik nu uiteindelijk bereikt heb. Toen ik, na wat ferme feedback van mijn begeleidster, eindelijk voor mezelf duidelijk had wat ik wilde, toen kon ik ook gáán. Dat was het moment waarop ik echt voldoening begon te halen uit het doen van onderzoek.

Toen durfde ik ook met mijn collega's te delen dat ik bezig was met dit onderzoek en durfde ik er trots op te zijn. Hoewel het doen van onderzoek nooit mijn grootste hobby zal worden, ben ik wel trots op wat ik uiteindelijk heb neergezet.

Ik vind het wel jammer dat in dit onderzoek niet echt naar voren is gekomen wat nu echt belangrijk is bij de omgang met externaliserend gedrag in de onderbouw. Dan praat je echt over de omgang met jonge risicokinderen. Uiteindelijk is dat de opleiding die ik volg. Aan de andere kant is dat misschien nog een mooi punt voor een vervolgonderzoek en past het bij paragraaf 6.1.

Ik heb namelijk wel helder gekregen hoe wij als school om willen gaan met externaliserend gedrag. Alleen is er tussen de onder- en de bovenbouw op dat gebied geen (of weinig) verschil.

Ik ben tevreden met het resultaat en ik denk dat ik voor mijn school daadwerkelijk wat betekend heb wat betreft het omgaan met externaliserend gedrag.

6.3 Competenties

Bij de inleiding van dit onderzoek verwachtte ik dat ik zou werken aan verschillende competenties. Zo noemde ik de (ortho)pedagogische competentie, samenwerken met collega's en samenwerken met de omgeving.

Uiteindelijk heeft het samenwerken met collega's de meest prominente plek ingenomen binnen dit onderzoek. Zonder mijn collega's had ik dit onderzoek nooit kunnen doen. Zowel de leerkrachten als de directeur zijn bereid geweest om hun ideeën en bevindingen met mij te delen. En ik heb geleerd om te werken met de juiste middelen (enquête, interview) om dit te kunnen bereiken.

In de toekomst zal samenwerken met de omgeving een heel belangrijke plaats in gaan nemen bij de omgang met externaliserend gedrag op onze school.

Dat doet het denk ik nu al, maar wanneer we te maken gaan krijgen met de wet op Passend Onderwijs, dan wordt dit alleen maar meer belangrijk.

De (ortho)pedagogische competentie heeft een minder prominente plek gehad in dit onderzoek dan de eerder genoemde competenties. Er is niet zozeer ingegaan op het effect dat externaliserend gedrag heeft op andere leerlingen en een, voor hen, veilige leeromgeving. Ook dat zou nog een interessant punt kunnen zijn voor een eventueel vervolgonderzoek.

6.4 Inclusie

In 2012 start de invoering van de wet op Passend Onderwijs. Scholen krijgen dan de verantwoordelijkheid om voor ieder kind een zo goed mogelijke plek in het onderwijs te vinden.²⁴ Voor ons als school is het dan heel belangrijk om onze grenzen aan te geven en dat we voor onszelf helder hebben hoe we om willen gaan met bijvoorbeeld externaliserend gedrag. Het protocol van de IB'er kan hierbij een grote rol spelen, net als HGW en SCL. Duidelijk is geworden dat we hier als school ook achter staan.

Het uiteindelijke doel blijft dat het (figuurlijk) niet harder regent dan we hebben kunnen. Dat is ook de titel van het onderzoek. En dat geldt zowel voor ons als school(team), als voor de kinderen met externaliserend gedrag en hun klasgenoten. We moeten helder hebben wat we kinderen met externaliserend gedrag kunnen bieden en ook wat we niet meer kunnen bieden.

Dat is de 'paraplu' van onze school in de 'regen' van externaliserend gedrag.

²⁴ Bron: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>

Nawoord

Dit onderzoek zou er nooit zijn gekomen zonder de steun van een aantal mensen.

Want wat heb ik vaak gedacht dat ik ermee zou stoppen.

Toch zat er ergens een stukje trots en vastberadenheid in mij en de wil om dit onderzoek, en deze opleiding, toch tot een goed einde te brengen.

Ik wil daarom de volgende mensen bedanken:

Aleid, voor je enorme enthousiasme en je scherpe feedback. Na ieder intervisiemoment had ik weer het vertrouwen dat alles goed zou komen.

Mariëlle, Yvonne en Hanneke, voor jullie feedback in het eerste jaar van het onderzoek.

De collega's van mijn basisschool, voor hun meewerking en openheid.

Johan, voor alle keren dat je me achter de computer 'schopte', omdat ik toch écht mijn onderzoek af moest maken.

En natuurlijk Ine, die met me mee is gegaan tot de eindstreep.

Bedankt!

Literatuurlijst

Boeken:

Aalsvoort, G.M. van der & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2002). *Jonge risicokinderen bij de start van het onderwijs: een succesvolle aanpak door integratie?* Leuven: Acco.

Alkema E., et al. (1995). *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.

Beets-Kessens, A., Deley, T., Donkers, A., Galen, T. van, Smeets, K. & Vught, P. van (2003). *Gedrag begrijpen*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Beets-Kessens, A. & Memelink, D. (2002). *Onderwijs aan jonge risicokinderen: drie visies nader bekeken*. Baarn: HBuitgevers.

Berg, A. van den, et al. (2009). *Tien keer beter! Leraren verbeteren hun onderwijspraktijk door onderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Buys, O. & Poel, van der, L. (1997). *Spel werkt. Leer spelen*. Utrecht: HvU Press.

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen: praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.

Kagan, S. (2004). *Structureel Coöperatief Leren: hét internationale standaardwerk*. Vlissingen: Bazalt.

Kallenberg, T., et al. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Koning, L. (1996). *Gedrag & gedragsproblemen*. Lekkerkerk: Pravoo.

Pameijer, N. & Beukering, T. van. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.

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

Ploeg, J.D. van der. (1990). Wat is probleemgedrag? In: *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*, Rotterdam. 12-21 en (1997, Vierde geheel herziene druk) 26-27.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.

Verheij, F. & Doorn, E.C. van. (1989). *Intensieve residentiële behandeling van kinderen: een kinderpsychiatrische kliniek ten voorbeeld*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

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

Internet:

Definitie 'externaliserend gedrag' van het Nederlands Jeugdinstituut, gevonden op 19 februari 2010 via: <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/09/526.html>

Definitie 'provoceren' van Van Dale online woordenboek, gevonden op 12 juni 2011 via:
<http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=provoceren>

De wet op Passend Onderwijs van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, gevonden op 13 juni 2011 via:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>

Bijlage 1

Schoolgids²⁵

ZORG VOOR LEERLINGEN

Extra zorg

In de extra hulp aan leerlingen nemen we de volgende stappen:

- signaleren: Het opsporen van opvallende kinderen;
- diagnosticeren: Het doen van verder onderzoek;
- gesprek met ouders: Probleem en mogelijkheden van extra hulp bespreken;
- speciale begeleiding: Extra werken tijdens de reguliere lessen in de klas of tijdens het zelfstandig werken in de klas met een op maat gesneden plan (handelingsplan of hulpplan);
- evalueren: Nagaan of het extra werken effect gehad heeft.
- gesprek met ouders: Effecten van extra hulp bespreken en eventueel vervolgspraken.

Voor de meeste leerlingen is het voldoende, en ook prettiger, om in de eigen klas extra geholpen te worden door de eigen leerkracht. Soms is het wenselijk om een leerling buiten de klas aanvullend te begeleiden door een speciale leerkracht.

Per kind bekijken we hoe dit invulling krijgt.

In onze school hebben we een ruimte waarin de materialen op het gebied van zorgverbreding bij elkaar zijn gebracht (orthotheek). Leerkrachten kunnen met behulp van deze materialen een plan samenstellen om de kinderen die achterblijven zo goed mogelijk te helpen.

Als na de evaluatie blijkt dat de hulp te weinig of geen effect heeft gehad, kan de leerkracht in overleg met de ouders en de IB'er een beroep doen op de Schoolbegeleidingsdienst (SBD). Samen met de hulpverlener van de SBD wordt bekeken of verder onderzoek noodzakelijk is.

De school doet er alles aan om voor alle leerlingen optimale zorg te realiseren. Voor specifieke zorgvragen is er uitgebreidere informatie beschikbaar in het Schoolzorgplan. Dit is op school ter inzage.

²⁵ Alleen de punten die voor dit onderzoek van belang kunnen zijn, worden vermeld in de bijlage. Overige punten zijn uit de letterlijke tekst verwijderd.

Zorg voor kinderen met een handicap

Sommige kinderen hebben door een handicap recht op meer aandacht. Wanneer vast staat dat een kind een handicap heeft, kunnen ouders het kind aanmelden voor specifiek speciaal onderwijs, passend bij de handicap. Deze scholen zijn verbonden aan een Regionaal Educatief Centrum (REC). Ouders kunnen het kind met een handicap ook aanmelden op de basisschool. De aanname van deze leerling vindt plaats als ouders en school een juiste afstemming kunnen vinden tussen de vraag van het kind en het aanbod van de school. Onze basisschool kan dan een expert ("ambulant begeleider") raadplegen. De school krijgt geld om voor enkele uren een leerkracht aan te stellen die het kind gaat begeleiden. Dat geld heet "rugzakje" of LGF (= LeerlingGebondenFinanciering), omdat het door dat kind als extra naar school wordt gebracht.

Als op onze school een leerling aangemeld wordt, die door zijn/haar handicap extra zorg en aandacht nodig heeft, nemen we de volgende stappen:

- directeur en IB'er zien, na uitvoerige gesprekken met ouders, begeleiders, hulpverleners en na gedegen dossiervorming, voldoende kansen en mogelijkheden voor de basisschool om tegemoet te komen aan de hulpvraag van de leerling.
- team ziet voldoende mogelijkheden en kansen om de leerling verder te begeleiden.
- minstens tweemaal per schooljaar wordt middels "groot overleg" bekeken of de onderwijssituatie voor zowel leerling als school verantwoord is.
- wanneer de leerling onvoldoende kan profiteren van de onderwijsmogelijkheden op school of wanneer de basisschool onvoldoende tegemoet kan komen aan de hulpvraag van de leerling, wordt de procedure voor plaatsing in het Speciaal Onderwijs in gang gezet.

Contacten tussen ouders en school

Een aantal keren per jaar nodigt de school of de leerkracht u uit voor een gesprek over uw kind.

- In november worden alle ouders uitgenodigd voor een 10-minutengesprek over de vorderingen en ontwikkeling van hun kind.
- In maart/april zijn er facultatieve ouderavonden. Ouders die behoefte hebben aan gesprek met de leerkracht van hun kind (o.a. naar aanleiding van het

rapport) kunnen hiervoor inschrijven. Wanneer de leerkracht de behoefte heeft om met ouders te praten over hun kind nodigt hij/zij de ouders hiervoor uit.

- In juni is er weer een ouderavond, waarvoor ouders in kunnen schrijven of de leerkracht ouders uitnodigt indien daar behoefte aan is.

Wanneer leerlingen speciale begeleiding krijgen, informeert de leerkracht de ouders daarover steeds tussentijds.

Als de schoolbegeleidingsdienst nader onderzoek doet, is er vooraf overleg met de ouders. Na het onderzoek bespreken ouders, school en schoolbegeleidingsdienst de resultaten. De ouders moeten schriftelijke toestemming geven voor eventuele onderzoeken van instanties buiten onze eigen school.

Als u zich zorgen maakt over uw kind, neem dan zelf contact op met de leerkracht en wacht niet tot een gepland overlegmoment vanuit school!!

VERANTWOORDING VAN ONS ONDERWIJS EN BELEID

Evaluatie 2009/ 2010 en Plannen 2010/ 2011

“ Kiezen voor verantwoordelijkheid “

Over de praktijk van ons handelen kunnen wij kort zijn; collegiaal, gemotiveerd, geïnspireerd, efficiënt, planmatig en resultaatgericht. Deze vaststelling wordt geheel onderschreven door onze schoolbegeleidster Renie de Jong van de Schoolbegeleidingsdienst Giralis, waarmee een kritische maar wel plezierige en werkzame relatie wordt onderhouden.

Daarnaast heeft onze inspecteur Liesbeth Klaver zich zeer tevreden uitgelaten over onze aanpak inzake de zorg voor leerlingen en over de planmatige implementatie van verbeteringen en vernieuwingen in ons onderwijs.

Terug nu naar de vraag “ wat is er van onze voornemens terecht gekomen? “ en “wat zijn nu onze plannen?”.

In het nu volgende gedeelte zullen we aandacht besteden aan het achter ons liggende schooljaar 2009/ 2010 en aan onze plannen voor het komende schooljaar 2010/ 2011. De ontwikkeling in het nieuwe schooljaar zal worden aangepakt en gerealiseerd met (daar waar nodig) begeleiding van de Schoolbegeleidingsdienst

en wel met begeleiders die specifieke kennis en kundigheid bezitten op bepaalde terreinen van ontwikkeling.

Het is reeds vanaf het jaar 2010 tevens mogelijk dat we expertise inhuren buiten de Schoolbegeleidingsdienst om; bijvoorbeeld via andere bureaus zoals het KPC, het APS of begeleidingsdiensten buiten ons werkgebied. Scholen zijn vanaf dan niet meer gebonden aan de afname van diensten van de tot nu toe eigen begeleidingsdienst. Ons inziens is dit een prima ontwikkeling; kennis en expertise halen bij diensten die de school het beste kunnen bedienen en vooruit kunnen helpen.

Onze speerpunten:

1. De nieuwe rekenmethode “ Alles Telt “ is ingevoerd;

de methode wordt zo gehanteerd dat die het beste tot zijn recht komt en het grootste rendement oplevert.; het werken met de methode is iets van onze collega's zelf geworden. Vanuit onze school hebben onze twee rekencoördinatoren E en AM verantwoordelijkheid gedragen voor het invoeringsproces.

Het samenwerkend leren, zoals de methode voorstaat, is voor ons niet vrijblijvend. Het leren samenwerken krijgt vorm middels het Structureel Coöperatief leren. In het schooljaar 2010- 2011 gaan we hier mee door. Via deze methode worden kinderen, middels een bepaalde aanpak en structuren, strategieën aangereikt en aangeleerd om het samenwerken aantrekkelijk, maar ook effectief te doen verlopen. Kortom, kinderen leren op bepaalde manieren hoe ze goed met elkaar kunnen samenwerken, dat die samenwerking een grote meerwaarde heeft, maar tevens dat dat betere resultaten oplevert voor alle betrokkenen. Tevens draagt deze aanpak bij aan een betere sociaal- emotionele ontwikkeling. Ze leren naar elkaar te luisteren, rekening met elkaar te houden, verantwoordelijkheid te dragen, een groepsgevoel te ontwikkelen en zo verder.

Het is de bedoeling dat deze processen uiteindelijk van de kinderen zelf worden en dat ze vanzelf verlopen.

2. Handelingsgericht werken; een belangrijke ontwikkeling voor onze school.

Omdat dit een essentiële speerpunt in onze ontwikkeling is voor de komende 3 jaren, gaan we hier uitvoerig op in.

In het achter ons liggende schooljaar 2009- 2010 heeft onze school zich grondig voorbereid op de invoering van HandelingsGericht Werken.

Zo ging onze IB'er een aantal keer op training, directie en IB'er gingen naar twee trainingen om deze aanpak in te voeren en juffrouw K, M en A gingen mee naar de onderscheiden trainingen om binnen het team een groot kwalitatief draagvlak met een hoge betrokkenheid te scheppen.

Wat verstaan we nu onder HandelingsGericht Werken? (Vanaf nu HGW)

De laatste jaren is er in het onderwijs veel belangstelling voor handelingsgericht werken. HGW beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. HGW maakt adaptief (= aangepast) onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet en tastbaar, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Waar moeten we nu aan denken en wat is er dan anders?

1. De onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal. Van belang is de vraag wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te behalen.

Misschien moet de instructie op een andere manier, heeft een kind extra leertijd nodig of een extra uitdaging en hoe kan een leerkracht daar bij helpen?

2. Afstemming en wisselwerking: het gaat niet alleen om het kind, maar om het kind in wisselwerking met zijn omgeving. Het gaat om deze leerling in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school en met deze ouders/ verzorgers.

3. Leerkrachten realiseren passend onderwijs en leveren daarmee een belangrijke bijdrage aan een positieve ontwikkeling van leerlingen op het gebied van leren, werkhouding en sociaal emotioneel functioneren.

Het is de leerkracht die het doet. Maar ook, wat heeft hij/ zij hiervoor nodig, wat zijn de ondersteuningsbehoeften?

4. Positieve aspecten van kind, leerkracht, groep, school en ouders zijn van groot belang. Naast de dingen die moeilijker gaan zijn de positieve aspecten nodig om de situatie beter te begrijpen, goede doelen te stellen en om een succesvol plan van aanpak te maken en uit te voeren.

5. Samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen, ouders, interne en externe begeleiders is noodzakelijk om een effectieve aanpak te realiseren. Dit vergt een

opbouwende communicatie tussen de betrokkenen. Samen analyseren zij de situatie en zoeken ze naar oplossingen.

6. Doelgericht werken: het team formuleert doelen op korte maar ook op lange termijn, de werkhouding en het sociaal- emotioneel functioneren van alle leerlingen en evalueert deze in een cyclus van planmatig handelen. (plannen, uitvoeren, evalueren en wat hebben we er van geleerd.)

7. De werkwijze is systematisch, in haalbare stappen en transparant. Het is voor de betrokkenen duidelijk hoe de school wil werken en waarom. Er zijn heldere afspraken over wie wat doet, waarom, hoe en wanneer.

Formulieren en checklists ondersteunen dit streven.

Teamleden en ouders/ verzorgers zijn open over hun manier van werken en over hun plannen en motieven.

De 7 hierboven genoemde uitgangspunten vormen de ruggengraat van HGW. Heel veel van genoemde zaken gaan op onze school reeds op de wijze zoals is aangegeven. Maar we kunnen op een aantal aspecten nog wel degelijk ons handelen verbeteren. Daar gaan we in het nieuwe schooljaar 2010- 2011 mee aan de slag. We zullen hier een vijftal bijeenkomsten voor organiseren, plannen maken en deze uitvoeren en evalueren.

Welke accentverschuivingen gaan we in de komende jaren op onze school bewerkstelligen?

- We willen steeds meer gaan werken volgens alle 7, hierboven genoemde, uitgangspunten.
- We gaan steeds meer uit van hetgeen een kind wel kan en juist minder van wat een kind niet kan. De behoeften (= wat heeft een kind nodig?) van het kind staan centraal. Van wat een kind heeft (probleem) naar wat het nodig heeft van de leerkracht. Zo ook: wat kan een groep wel!
- Van een school die ouders informeert naar een school die tevens de ervaringsdeskundigheid van ouders/ verzorgers benut in haar onderwijs.
- We werken steeds meer van probleemgericht naar oplossingsgericht denken en handelen.
- De leerkracht doet er toe en heeft een spilfunctie in de ontwikkeling van de kinderen.

We gaan het HGW toepassen op het gebied van taal; voor de groepen 1 tot en met 3 wordt HGW gekoppeld aan het fonemisch bewustzijn (bijvoorbeeld welke klank hoort het kind aan het begin of aan het eind van een woord, de losse klanken van een woord worden uitgesproken en het kind verbindt de klanken tot een woord, letters benoemen en zo verder) en voor de groepen 4 tot en met 8 wordt HGW gekoppeld aan spelling. Voor de kinderen wordt vastgesteld wat ze nodig hebben om de opdrachten op deze terreinen tot een goed resultaat te brengen. We gaan dus uit van de behoeften van de kinderen op genoemde gebieden. Dit geldt ook voor het niveau van de groep.

- Naast de taal koppelen we tevens de sociaal- emotionele ontwikkeling aan HGW; wat heeft een kind nodig om sociaal en emotioneel goed te kunnen functioneren. We brengen dat ook in beeld voor een gehele groep.

In het kader van samenwerken en een gezonde sociaal- emotionele ontwikkeling van onze kinderen brengen we Structureel Coöperatief Leren hier ook bij onder. Dit doen we om de beweging samenhangend te maken opdat de ene activiteit de andere ondersteunt dan wel verstrekt.

Wat is Structureel Coöperatief Leren?: zie punt 1.

- In het nieuwe schooljaar maken alle collega's als eerste het groepsoverzicht en worden de leerlingen gesignaleerd die extra begeleiding nodig hebben; deze fase is die van de Waarneming. Vervolgens worden in de fase van het Begrijpen de onderwijsbehoeften benoemt. Dit is de eerste keer een flinke investering voor onze collegae, maar daarna bouwen de collegae van de komende jaren daar op voort.

In de volgende schoolgids (2011- 2012) leggen we de activiteiten die dan spelen aan u voor.

Na 3 jaren moet HGW geheel zijn ingevoerd en worden alle 7 uitgangspunten uitgevoerd.

3. De Sociaal- emotionele ontwikkeling.

Samen met de Schoolbegeleidingsdienst zijn we op zoek geweest naar een aanpak op het terrein van de sociaal- emotionele ontwikkeling. We hebben toen gekozen voor een oplossingsgerichte benadering.

Deze benadering wordt nu, als reeds eerder gezegd, gekoppeld aan HandelingsGericht Werken. Onder punt 2 staat dat aangeven en uitgewerkt.

De uitgangspunten die worden meegenomen geven we hier weer:

- De aanpak betreft de gehele school, (= doorgaande lijn)
 - De aanpak is allereerst preventief (= voorkomen van problemen) maar biedt daarnaast ook mogelijkheden op curatief (behoeften van kinderen en oplossen van problemen) gebied.
 - Collega's kijken ook naar hun eigen gedrag; wat roept ons gedrag wellicht op bij een kind?
 - Wij willen vroegtijdig onderkennen welke risico's kinderen lopen of niet en waar hun behoeften liggen.
 - We benoemen gedrag van kinderen als uitgangspunt positief.
 - Collega's geven aan elkaar de ruimte om de ander aan te spreken op gedrag, we durven dat te benoemen.
 - We houden rekening met verschillen,
- Ouders en verzorgers moeten bij de aanpak een duidelijke rol kunnen spelen en verantwoordelijkheid kunnen dragen.
- Zie verder punt 2: HGW.

4. Rol ouders en verzorgers.

Als school willen we, overeenkomstig beleid van onze overkoepelende organisatie en de invoering van HGW op onze school ouders/ verzorgers steeds meer zien als wezenlijke gesprekspartners. Op dit gebied zullen we blijven zorg dragen voor een geleidelijke doorontwikkeling. We zullen opnieuw nadenken over vormen waarmee we dit kunnen bereiken, hoe we ouders en verzorgers nog meer bij ons onderwijs kunnen betrekken en wel op de onderscheiden niveaus: directe hulp, hulp bij activiteiten, ondersteuning, maar ook op het terrein van het meedenken met de collega's van onze school over het onderwijs zelf en over hetgeen daar mee samen hangt. Om deze ontwikkeling te bevorderen is er dit schooljaar een communicatienetwerk in het leven geroepen dat in het nieuwe

schooljaar aan de slag gaat. In deze groep hebben zitting: een ouder uit de OV, een ouder uit de MR, een ouder die de schoolkrant verzorgt, een collega en de directie.

5. Zorgplan 2008- 2011.

In het schooljaar 2008- 2009 hebben we een Zorgplan ontwikkeld. De bedoeling er van is uiteindelijk om ons onderwijs zo optimaal mogelijk af te stemmen op onze kinderen rekening houdend met de verschillen tussen hen. Door de inspectie is, in de persoon van Liesbeth Klaver, in oktober 2008, vastgesteld dat het een uitstekend plan is; de inspecteur was zeer tevreden over de aanpak van onze zorg. Op Internet kunt u dit ook daadwerkelijk lezen.

Veel aandacht zal dit schooljaar uitgaan naar de rol en professionaliteit van onze collega's; in het stuk over HGW hebben we aangegeven dat het de leerkracht is die het doet, die het verschil maakt. Het gaat hier om de vraag: wat heeft een kind nodig en wat kan de leerkracht bieden om het kind tegemoet te komen in zijn/ haar behoeften opdat het kind zich optimaal kan ontwikkelen.

Onze SWOT- analyse (waar zijn we sterk in en wat kan beter) inzake de zorg voor leerlingen leverde aandachtspunten op die feilloos overeenkomen met de uitgangspunten van HGW. Het HGW komt voor de ontwikkeling van ons onderwijs dan ook precies op het juiste moment.

6. Concreet/ tastbaar!

We denken als school beleidsmatig, waarbij wij steeds oog hebben voor de opbrengstkant van ons onderwijs. De activiteiten zijn daar op afgestemd. We willen op de werkvloer met elkaar de opbrengsten van onze activiteiten zien. Door die succeservaringen worden we beloond, maar eveneens opnieuw uitgedaagd en gemotiveerd.

De punten hier verwoord, zien we in zijn samenhang als een werkdocument; dat betekent dat we, van binnenuit, streven naar het halen van de door ons gestelde doelen.

De omstandigheden kunnen echter zo wijzigen of tegenzitten dat bepaalde zaken niet gehaald worden.

We schamen ons daar niet voor; het leven is immers sterker dan de leer.

Wij willen dat verantwoorden, onderbouwen en beargumenteren om daar vervolgens van te leren. Zo willen we op een professionele wijze omgaan met ontwikkelingen.

Bijlage 2

De definitie van probleemgedrag volgens van der Ploeg (1990, p. 21):

“We spreken van probleemgedrag als ouders, leerkrachten en andere personen dit gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels en/of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on)gezondheid.

In het eerste deel van deze omschrijving wordt probleemgedrag gerelateerd aan de normen en waarden, terwijl in het tweede deel wordt verwezen naar de feitelijke en inhoudelijke kennis met betrekking tot probleemgedrag.”

Wat is probleemgedrag? (van der Ploeg, 1990, p. 12)

Een viertal criteria spelen een rol:

1. Frequentie → hoe vaak komt het gedrag voor?
2. Duur → hoe lang houdt het gedrag aan?
3. Omvang → komt het gedrag voor in één of in meerdere situaties?
4. Gevolgen → welke consequenties heeft het gedrag voor de omgeving en de betrokkene zelf?

Bijlage 3

Protocol IB'er

Schorsing en verwijdering van leerlingen

Dit protocol treedt in werking als er sprake is van ernstig ongewenst gedrag door een leerling, waarbij psychisch en of lichamelijk letsel aan derden is toegebracht.

Er worden 3 vormen van maatregelen genomen:

- Time out
- Schorsing
- Verwijdering

Time out

Een ernstig incident leidt tot een time-out met onmiddellijke ingang.

Hierbij gelden de volgende voorwaarden:

- In geval van een time-out wordt de leerling voor de rest van de dag de toegang tot de school ontzegd.
- Tenzij redelijke gronden zich daartegen verzetten worden de ouders/verzorgers onmiddellijk van het incident en de time-out gemotiveerd op de hoogte gebracht.²⁶
- De time-outmaatregel kan eenmaal worden verlengd met 1 dag. Daarna kan de leerling worden geschorst voor maximaal 1 week. In beide gevallen dient de school vooraf, of indien dat niet mogelijk is, zo spoedig mogelijk na het effectueren van de maatregel contact op te nemen met de ouders.
- De ouders/verzorgers worden op school uitgenodigd voor een gesprek. Hierbij is de groepsleerkracht en een lid van de directie van de school aanwezig.
- Van het incident en het gesprek met de ouders wordt een verslag gemaakt. Dit verslag wordt door ouders voor gezien getekend en in het leerlingdossier opgeslagen.²⁷
- De time-outmaatregel wordt na toepassing schriftelijk vermeld aan het bevoegd gezag.

²⁶ Zie noot 1.

²⁷ Zie noot 2.

Schorsing

Bij een volgend ernstig incident, of in het afzonderlijke geval dat het voorgevallen incident zo ernstig is, kan worden overgegaan tot een formele schorsing.

De wettelijke regeling voor het Bijzonder/Openbaar onderwijs is hierbij van toepassing.

Hierbij gelden de volgende voorwaarden:

- Het bevoegd gezag van de school wordt voorafgaand aan de schorsing in kennis gesteld van deze maatregel en om goedkeuring gevraagd.
- Gedurende de schorsing wordt de leerling de toegang tot de school ontzegd. Voor zover mogelijk worden er maatregelen getroffen waardoor de voortgang van het leerproces van de leerling gewaarborgd kan worden.²⁸
- De schorsing bedraagt maximaal 3 weken en kan hooguit 2 maal worden verlengd.²⁹
- De betrokken ouders/verzorgers worden door de directie uitgenodigd voor een gesprek betreffende de maatregel. Hierbij dienen uitdrukkelijk oplossingsmogelijkheden te worden verkend, waarbij de mogelijkheden en de onmogelijkheden van de opvang van de leerling op de school aan de orde komen.
- Van de schorsing en het gesprek met de ouders wordt een verslag gemaakt. Dit verslag wordt door de ouders/verzorgers voor gezien getekend en in het leerlingdossier opgeslagen.
- Het verslag wordt ter kennisgeving opgestuurd aan:
 - Het bevoegd gezag.
 - De ambtenaar leerplichtzaken.
 - De inspectie onderwijs.
- Ouders kunnen beroep aantekenen bij het bevoegd gezag van de school. Het bevoegd gezag beslist uiterlijk binnen 14 dagen op het beroep.

²⁸ Zie noot 3.

²⁹ Zie noot 4.

Verwijdering

Bij het zich meermalen voordoen van een ernstig incident, dat ingrijpende gevolgen heeft voor de veiligheid en/of de onderwijskundige voortgang van de school, kan worden overgegaan tot verwijdering. De wettelijke regeling voor het

Bijzonder/Openbaar onderwijs is hierbij van toepassing.

Hierbij gelden de volgende voorwaarden:

- Verwijdering van een leerling van school is een beslissing van het bevoegd gezag.
- Voordat men een beslissing neemt, dient het bevoegd gezag de betrokken leerkracht en de directie te horen. Hiervan wordt een verslag gemaakt wat aan ouders ter kennis wordt gesteld en door de ouders voor gezien wordt getekend.
- Het verslag wordt ter kennisgeving opgestuurd naar:
 - De ambtenaar leerplichtzaken.
 - De inspectie onderwijs.
- Het bevoegd gezag informeert de ouders schriftelijk en met redenen over het voornemen tot verwijdering, waarbij de ouders gewezen worden op de mogelijkheid van het indienen van een bezwaarschrift.
- De ouders krijgen de mogelijkheid binnen 6 weken een bezwaarschrift in te dienen.
- Het bevoegd gezag is verplicht de ouders te horen over het bezwaarschrift.
- Het bevoegd gezag neemt een uiteindelijke beslissing binnen vier weken na ontvangst van het bezwaarschrift.
- Een besluit tot verwijdering is pas mogelijk nadat een andere basisschool of een andere school voor speciaal onderwijs is gevonden om de leerling op te nemen of dat aantoonbaar is dat het bevoegd gezag, gedurende acht weken, er alles aan heeft gedaan om de leerling elders geplaatst te krijgen.

Noot 1: Als veiligheid voorop staat, en dat zal regelmatig het geval zijn, moet de time-out niet afhankelijk gesteld worden van het contact met ouders. De vraag blijft dan staan wat er moet gebeuren als de ouders niet te bereiken zijn. Eventueel is het verwijderen uit de klas en opvang elders nog een oplossing?

Noot 2: De time-out is geen officieel instrument, maar kan niettemin bruikbaar zijn bij onveilige situaties of bij het herstellen van de rust binnen de school: het is principieel geen strafmaatregel maar een ordemaatregel in het belang van de school. Daarom geen aantekening van de time-out, maar van het incident in het dossier van de leerling.

Noot 3: Schorsing mag niet betekenen dat het doen van toetsen (denk aan Cito Entree- of Eindtoetsen) wordt belemmerd. Dit vraagt passende maatregelen, bijvoorbeeld het wel tot de school toelaten voor het doen van deze toets. Daarnaast kan het beschikbaar stellen van (thuis)studiemateriaal tot de mogelijkheden behoren.

Noot 4: Wezenlijk is dat de schorsing aan een maximum termijn gebonden is; zij mag geen verkapte verwijdering worden; de termijn is zo gekozen dat in het ernstigste geval de school voldoende tijd ter beschikking heeft om een eventuele beslissing voor verwijdering op zorgvuldige wijze voor te bereiden.

Bijlage 4

Protocol Schoolbestuur

NAAM STICHTINGSDOCUMENT

Protocol Omgaan met agressie en geweld

SAMENSTELLER(S)

Netwerk kwaliteitszorg

SAMENVATTING:

In dit document zijn de spelregels opgenomen hoe te handelen in preventieve als curatieve zin met agressie en geweld.

DATUM LAATSTE BEWERKING:

Maart 2010

ROUTE VAN HET DOCUMENT BINNEN DE GELEDINGEN:

	<i>Datum</i>	<i>Status</i>
Bovenschools MT		
Directieberaad		
College van Bestuur		
Raad van Toezicht		
Gemeenschappelijke MR		

Status (meningsvormend, concept, vastgesteld, goedgekeurd, ingestemd)

HISTORIE DOCUMENT:

De uitgebreide documenten rond kwaliteitszorg op de portal van de stichting dienen nader uitgewerkt te worden.
Ze dienen toegankelijk te zijn. En inpasbaar in iedere school van onze stichting.

OPNIEUW ACTUALISEREN PER:

2015.

Inhoud³⁰

Protocol omgaan met agressie en geweld

01. Inleiding

02 : Preventief beleid.

2.1 Zorgen voor een prettig sociaal klimaat voor leerkrachten, leerlingen en ouders.

2.2 Gedragsregels ter voorkoming van agressie en geweld.

2.3 Aandacht voor sociale veiligheid in het onderwijsaanbod.

2.4 Aandacht voor sociale veiligheid in het cursusaanbod voor medewerkers.

2.5 Aandacht voor manier waarop mensen de school binnen kunnen komen.

03 Curatief beleid.

3.1 Veiligheidsteam

3.2 Melding of aangifte

3.4 Schriftelijke agressie.

04 : Registratie en evaluatie.

4.1 Melding en registratie van incidenten

4.2 Hoe zorgen we ervoor inzicht te hebben in de beleving van de sociale veiligheid van leerlingen en personeel.

4.3 Klachten

Bijlage 1. Stappenplan bij agressief gedrag van derden

Bijlage 3. Voorbeeld registratieformulier

³⁰ Uit het protocol wordt alleen de informatie weergegeven die voor dit onderzoek van belang is.
Het complete protocol is te vinden via de portal van het schoolbestuur.

01. Inleiding

Agressief gedrag in de vorm van intimidatie en fysiek geweld is helaas een veel voorkomend verschijnsel geworden in onze samenleving. Het veroorzaakt in het algemeen gevoelens van onveiligheid en machteloosheid. Wat in de samenleving aan de orde is, kan ook op onze scholen voorkomen. Van scholen wordt verwacht dat zij een actief beleid voeren op het gebied van de sociale veiligheid voor leerlingen en personeel. Gezien de maatschappelijke ontwikkelingen is dit een verplichting geworden voor scholen en is de controle daarop door de inspectie opgenomen in het Toezichtkader Primair Onderwijs.

Wat er verwacht wordt van de school :

1. De school moet op de hoogte zijn van de feitelijke situatie. Dit houdt in:
 - a. Inzicht hebben in de beleving van de sociale veiligheid door leerlingen en personeel.
 - b. Inzicht hebben in de kwantiteit en de aard van de incidenten die zich voordoen.
2. De school moet aan preventie doen. Dit houdt in:
 - a. Dat de school een veiligheidsplan heeft.
 - b. Dat de school gedragsregels heeft en handhaaft.
 - c. Dat de school in het onderwijsaanbod gericht aandacht besteedt aan aspecten van sociale veiligheid.
 - d. Dat de school op het gebied van sociale veiligheid samenwerkt met relevante partners.
3. De school moet incidenten adequaat kunnen aanpakken. Dit houdt in:
 - a. Dat de school beschikt over een stappenplan gericht op het optreden bij incidenten.
 - b. Dat de school zorg draagt voor een goede opvang van slachtoffers van incidenten.

In dit protocol wordt beschreven wat de school doet om die veiligheid te waarborgen en te verbeteren. Uitgangspunt is dat agressief gedrag dat schade berokkent aan leerlingen of personeel, aan persoonlijke eigendommen of schooleigendommen **niet getolereerd wordt**.

Het betreft dus zowel psychische, fysieke of materiële schade.

De aard van agressief gedrag kan onderscheiden worden in de volgende categorieën :

- Categorie 1. Verbaal geweld : uitschelden, schreeuwen, discrimineren;
- Categorie 2. Dreigen met geweld in woord en gebaar met betrekking tot personen en/of gebouwen. “Ik zal jou/jullie/je collega.....
- Categorie 3. Het vernielen/dan wel poging tot het vernielen van persoonlijke bezittingen, inventaris of gebouw.
- Categorie 4. Fysiek geweld : het op enigerlei toebrengen van pijn en/of letsel. (Schoppen, slaan, vastpakken, gericht met iets gooien, etc. Het dreigen met een mes e.d. hoort hier ook onder.)

02 : Preventief beleid.

Wat doen we om agressie en geweld te voorkomen.

Het preventief beleid om agressie en geweld te voorkomen omvat een aantal maatregelen, die in de volgende hoofdstukjes beschreven staan:

2.1 Zorgen voor een prettig sociaal klimaat voor leerkrachten, leerlingen en ouders.

De belangrijkste investering ter voorkoming van agressie en geweld is het zorg dragen voor een prettig sociaal klimaat op school. Leerlingen, leerkrachten en ouders moeten voelen dat ze erbij horen, dat ze gewaardeerd en serieus genomen worden.

2.2 Gedragsregels ter voorkoming van agressie en geweld.

Het is zinvol om een aantal gedragsregels vast te leggen in een gedragscode voor leerlingen, leerkrachten en ouders. In het protocol “Gedragscodes” van het SKOzoK-veiligheidsplan is hierover informatie te vinden en worden er voorbeelden van gedragscodes gegeven. Belangrijk is dat dergelijke gedragsregels in het team besproken zijn en gedragen worden, waarna ze uitgangspunt voor het dagelijks handelen zijn.

2.3 Aandacht voor sociale veiligheid in het onderwijsaanbod.

In het onderwijsaanbod van de school wordt structureel aandacht besteed aan sociale veiligheid. Al dan niet met behulp van een methode worden kinderen

structureel begeleid bij de ontwikkeling van hun sociale vaardigheden. Kinderen leren om het juiste gedrag te ontwikkelen en om niet gewenst gedrag te vermijden of af te leren.

2.4 Aandacht voor sociale veiligheid in het cursusaanbod voor medewerkers.

Het is zinvol dat medewerkers over basiskennis en basisvaardigheden beschikken om met agressie om te gaan. Dat voorkomt verkeerde reacties of teveel angst voor dergelijke situaties.

2.5 Aandacht voor manier waarop mensen de school binnen kunnen komen.

Het is goed om als school aandacht te besteden aan de manier waarop men de school binnen kan komen en daar een bewuste keuze in te maken. Opnieuw geldt een goede communicatie richting ouders.

Ook over het telefonische contact kunnen afspraken gemaakt worden.

Ouders krijgen altijd op tijd en adequaat antwoord.

03 : Curatief beleid.

Hoe we handelen in geval zich toch incidenten voordoen.

3.1 Veiligheidsteam

Op iedere school wordt een veiligheidsteam samengesteld.

Daarin heeft in ieder geval de directeur zitting. Verder kan de school ervoor kiezen de IB'er en/of interne vertrouwenspersoon of schoolmaatschappelijk werkende deel uit te laten maken van het veiligheidsteam. Het veiligheidsteam is belast met de uitvoering van het sociaal veiligheidsbeleid op school.

3.2 Melding of aangifte.

- Van ieder incident, waarbij agressie of geweld in het spel was, wordt melding gedaan aan de directeur en ieder incident wordt vermeld in het registratiesysteem van de school.
- Na ieder incident volgt een gesprek met het slachtoffer en het veiligheidsteam. In dat gesprek wordt overwogen of er melding, dan wel aangifte gedaan wordt bij de politie.

Aangifte bij de politie vindt altijd plaats bij :

- Ernstig verbaal geweld of serieuze dreigementen. (Dus ernstige vormen van het geen onder categorie 1 t/m 4 genoemd is.)
- Het niet nakomen van ontzegging tot de toegang van het gebouw en/of terrein.
- Bij verstoring van de veiligheid van personeel of leerlingen, bij dreigementen richting personeel of de organisatie, bij schade aan gebouw of inventaris, bij het niet nakomen van ontzegging zal **de directeur** namens de school aangifte doen.
- Bij schade aan eigendommen van de medewerker, dreigementen of fysiek geweld jegens zijn persoon of gezin doet **de medewerker** na overleg zelf aangifte.

Domicilie

Bij aangifte wordt het schooladres vermeld en niet dat van de betrokken medewerker. Uit voorzorg wordt nooit het adres van de medewerker op de aangifte vermeld.

In geval van aangifte is de politie verplicht in overleg met het slachtoffer adequate slachtofferhulp aan te bieden. Deze hulp komt niet in de plaats van opvang binnen de school, maar is aanvullend daarop.

3.4 Schriftelijke agressie.

Als een medewerker een agressief gestelde brief ontvangt, zal deze daarover met een lid van het veiligheidsteam in gesprek gaan. Samen bekijken ze wat de reactie op deze brief moet zijn.

- De medewerker voert het vervolggesprek niet alleen.
- In dat gesprek zal de ouder/leerling aangesproken worden over de manier waarop de brief gesteld is.
- Vervolgens wordt achterhaald wat de aanleiding was tot het schrijven van de brief en hoe aan een oplossing gewerkt kan worden.

Als de school een dergelijke brief ontvangt gericht op een individuele medewerker, dan wordt door de directeur actie ondernomen om eenzelfde gesprek als hierboven beschreven te voeren met de betrokkene.

04 : Registratie en evaluatie.

Hoe zorgen we ervoor inzicht te hebben in de feitelijke situatie als basis voor adequaat beleid.

4.1 Melding en registratie van incidenten.

Meldpunt

In principe is de contactpersoon inzake klachten degene, waarbij door personeel, leerlingen en ouders melding gedaan kan worden van incidenten. Deze registreert ook de incidenten. In onderling overleg kan ook een van de (andere) leden van het veiligheidsteam met deze taak belast worden. Het meldpunt moet bij alle betrokkenen bekend zijn.

Registratiesysteem

Om te kunnen sturen, evalueren en bij te stellen zorgt het veiligheidsteam voor een nauwkeurige registratie en administratie van incidenten inzake agressie en geweld.

Bijlage 3: een voorbeeld meldingsformulier

Evalueren

De directie brengt , middels de marap, verslag uit aan het CvB (minimaal 1 maal per jaar). Dit overzicht bevat algemene (dit wil zeggen geen individuele) gegevens, die in de diverse overlegvormen, zowel binnen schools als ook op bevenschools niveau besproken kan worden. De bedoeling van het bespreken van dit onderwerp is inzicht te krijgen in de feitelijke situatie en evaluatie van de gevallen die zich voor gedaan hebben. Vanuit dit inzicht kunnen nieuwe maatregelen bedacht worden en/of plannen bijgesteld worden.

4.2 Hoe zorgen we ervoor inzicht te hebben in de beleving van de sociale veiligheid van leerlingen en personeel.

Inventarisatie

Door middel van de tevredenheidvragenlijsten en het afnemen van de Ri&E wordt het gevoel van veiligheid bij leerkrachten en kinderen in beeld gebracht.

4.3 Klachten

Ingeval zich op het terrein van agressie en geweld voordoet, wordt de algemene procedure van de klachtenregeling gehanteerd.

Bijlage 1. Stappenplan bij agressief gedrag van derden.

(bv. ouders)

Stap 1.

De medewerker treedt de agressieve persoon met een beroepshouding tegemoet en probeert hem tot bedaren te brengen. Dat betekent de ander en jezelf serieus nemen door:

- Zelf rustig proberen te blijven.
- Het probleem van de ander serieus te nemen.
- Laten weten wat je wel en wat je niet wil.
- Niet de persoon, maar zijn gedrag afwijzen.

Stap 2.

Als dit geen resultaat heeft wordt de directeur erbij gehaald. Deze probeert de persoon mee te nemen naar een rustige ruimte. Hij biedt de persoon iets te drinken aan en als deze wat gekalmeerd is, gaat hij met de persoon in gesprek.

In dat gesprek komt aan de orde :

- Wat het probleem is en wat de oorzaak daarvan is.
- Een mogelijke weg tot oplossing van dat probleem.
- Dat het getoonde agressieve gedrag als ontoelaatbaar wordt beschouwd.
- Wat de school gaat doen naar aanleiding van dit incident.

Een collega zorgt voor de eerste opvang van de medewerker die geconfronteerd is met het agressieve gedrag. Er wordt zorg gedragen voor de opvang van de leerlingen(indien aanwezig).

Stap 3.

De directeur of een ander lid van het veiligheidsteam heeft een gesprek met de medewerker die geconfronteerd is met het agressieve gedrag. Doel van het gesprek:

- Opvang, rust, kalmering.
- Bekijken wat er acuut moet gebeuren.
- Afspraak maken voor een vervolgesprek met een of meer leden van het veiligheidsteam.

Stap 4.

De directeur gaat in overleg met het veiligheidsteam en maakt afspraken over :

- Hoe en wanneer het team geïnformeerd wordt.
- Of het nodig is informatie te geven aan ouders.
- Wat te doen met de kinderen die het incident mee gekregen hebben.
 - Hoe er omgegaan wordt met het kind/de kinderen van de ouder die het agressief gedrag vertoond heeft. (Voordat het kind/de kinderen weer op school komen moet er in principe een gesprek plaats gevonden hebben met de directeur, de betreffende leerkracht en de ouder.)

Stap 5.

Gesprek tussen medewerker die met het agressief gedrag geconfronteerd is en het veiligheidsteam over :

- eventuele melding of aangifte bij de politie
- de nodige nazorg.

Stap 6.

Uitvoeren van hetgeen in stap 4 en 5 afgesproken is.

NB : De stappen 4 en 5 kunnen ook samengevoegd worden tot één gesprek.

Bijlage 3 Voorbeeld registratieformulier

Naam getroffene:

Adres:

Postcode en plaats:

Getroffene is: Werknemer / stagiair / leerling / ouder / anders namelijk *

.....

Plaats van het incident:

Datum en tijdstip incident:

Vorm van agressie / geweld:

- ☐ fysiek nl:
- ☐ verbaal nl:
- ☐ dreigen nl:
- ☐ vernielzucht nl:
- ☐ diefstal nl:
- ☐ seksuele intimidatie nl.
.....
- ☐ anders nl:

Behandeling:

- ☐ géén
- ☐ behandeling in ziekenhuis / EHBO*
- ☐ opname in ziekenhuis
- ☐ ziekteverzuim / leerverzuim
- ☐ anders nl:

Schade:**Kosten:**

- | | | |
|--|-----------|---------|
| ☐ materieel | nl: | € |
| ☐ fysiek letsel | nl: | € |
| | | |
| ☐ psych. Letsel | nl: | € |
| ☐ anders | nl: | € |

Afhandeling:

- | | | |
|---|--------------------|-----------|
| ☐ politie ingeschakeld | aangifte gedaan: | ja / nee* |
| ☐ melding arbeidsinspectie | ernstig ongeval**: | ja / nee* |
| ☐ psychische opvang | nazorg: | ja / nee* |

* Doorhalen wat niet van toepassing is.

** Indien ja, ongevallenmeldingsformulier Arbeidsinspectie invullen en opsturen, verplicht!

Bijlage 5

Enquête

30-05-2011

Beste collega,
Momenteel ben ik voor mijn opleiding bezig met een onderzoek naar externaliserende gedragsproblemen op onze school.
Bij dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

“Hoe kunnen en willen wij als school op een eenduidige wijze omgaan met externaliserend gedrag in de onderbouw?”

Onder externaliserend gedrag wordt verstaan:

“Regelmatig ongewenst gedrag, dat voor anderen storend is. Het gaat om zichtbaar gedrag dat in de eerste plaats storend is voor de omgeving. Voorbeelden van dit gedrag zijn driftbuien en woedeaanvallen, agressief gedrag, pesten en delinquent gedrag.”

Omdat ik de opleiding ‘Specialist Jonge Risicokinderen’ volg, is het onderzoek toegespitst op de onderbouw. Omdat ik benieuwd ben of er verschillen of juist overeenkomsten zijn tussen de onder- en de bovenbouw, wordt ook aan de leerkrachten van de bovenbouw gevraagd om deze enquête in te vullen.

In het kader van dit onderzoek wil ik je vragen om deze enquête zo waarheidsgetrouw mogelijk in te vullen.

Er zal zorgvuldig omgegaan worden met de gegeven antwoorden.

In totaal bestaat de enquête uit 11 vragen.

Het gaat hierbij om zowel open vragen als meerkeuzevragen.

Gelieve bij de meerkeuzevragen *slechts één antwoord aan te kruisen*, tenzij anders vermeld.

Alvast bedankt!

Groetjes, Penny

.....

Start enquête op de volgende pagina

DEEL A: Externaliserend gedrag:

1. Maak een schatting. Hoeveel kinderen, die regelmatig externaliserend gedrag lieten zien, heb je de afgelopen 5 jaar in de klas gehad?

- ☐ Geen
- ☐ 1, in groep.....(groep invullen.)
- ☐ 2, in groep.....(groep invullen.)
- ☐ 3 of meer, namelijk..... (aantal invullen) in groep.....(groep invullen.)

2. Heb je op dit moment kinderen in de klas die regelmatig externaliserend gedrag laten zien?

- ☐ Ja (ga door naar vraag 3, 4 en 5)
- ☐ Nee (ga door naar vraag 6)

3. a. Hoe veel kinderen heb je op dit moment in de klas die regelmatig externaliserend gedrag laten zien?

.....kind(eren).

b. Hoe vaak laat dit kind / laten deze kinderen dat externaliserend gedrag zien?

- ☐ Dagelijks, gemiddeld.....keer per dag (aantal invullen.)
- ☐ Wekelijks, gemiddeld.....keer per week (aantal invullen.)
- ☐ Maandelijks, gemiddeld.....keer per maand (aantal invullen.)

c. Welk externaliserend gedrag laat dit kind / laten deze kinderen zien?

Het is toegestaan om meerdere antwoorden aan te kruisen.

- ☐ Driftbuien of woedeaanvallen.
- ☐ Pesten
- ☐ Agressief gedrag
- ☐ Anders, namelijk.....

Vervolg enquête op de volgende pagina.

4. a. Heb je behoefte aan extra ondersteuning bij deze kinderen?

- Ja (*ga door naar vraag 4b*)
- Nee (*ga door naar vraag 5.*)

b. In welke vorm wil je graag extra ondersteuning?

Het is toegestaan om meerdere antwoorden aan te kruisen.

- Gesprekken
- Observaties
- Collegiale consultatie
- Anders, namelijk.....

5. Wie extra toelichting wil geven op Deel A van de enquête, kan daarvoor de onderstaande regels gebruiken.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vervolg enquête op de volgende pagina.

DEEL B: Omgaan met externaliserend gedrag in de klas

6. Geef drie begrippen die jij als leerkracht belangrijk vindt bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag in de klas.

-
-
-

7. a. Hoe competent* voel jij je als leerkracht op dit moment bij de omgang met kinderen met externaliserend gedrag?

- Helemaal niet competent
- Niet competent
- Neutraal
- Competent
- Zeer competent

** Voel je je voldoende bekwaam (pedagogisch, didactisch, organisatorisch) om om te gaan met deze gedragsproblemen?*

b. Geef een toelichting.

.....

.....

.....

Vervolg enquête op de volgende pagina.

DEEL C: Omgaan met externaliserend gedrag op school

8. Als school zijn wij bezig met de invoering van HGW (HandelingsGericht Werken) en SCL (Structureel Coöperatief Leren).

a. Hoe belangrijk zijn de invoering van HGW en SCL volgens jou, wanneer het gaat om een eenduidige omgang van ons als school met kinderen met externaliserende gedragsproblemen?

- ☐ Helemaal niet belangrijk.
- ☐ Niet belangrijk.
- ☐ Neutraal
- ☐ Belangrijk
- ☐ Zeer belangrijk

b. Geef een toelichting.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Heb je op schoolniveau behoefte aan andere interventies dan het HGW en SCL, bij de omgang met kinderen met externaliserende gedragsproblemen?

- ☐ Ja, namelijk.....
.....
- ☐ Nee.

Vervolg enquête op de volgende pagina.

10. a. In hoeverre heb je op onze school behoefte aan een vast protocol

“Omgang met externaliserende gedragsproblemen”?

- Ik heb geen behoefte aan een vast protocol (*Ga door naar vraag 11*).
- Ik heb weinig behoefte aan een vast protocol (*Ga door naar vraag 11*).
- Neutraal.
- Ik heb wel behoefte aan een vast protocol (*Ga door naar vraag 10b*).
- Ik heb veel behoefte aan een vast protocol (*Ga door naar vraag 10b*).

b. Welke punten zouden in dit protocol volgens jou aan bod moeten komen?

Het is toegestaan om meerdere antwoorden aan te kruisen.

- Preventie → wat doen we om externaliserend gedrag op onze school te voorkomen.
- Handelen op klasniveau → welke stappen onderneemt de leerkracht bij externaliserend gedrag in de klas.
- Handelen op schoolniveau → welke stappen (time-out, schorsing, verwijdering) ondernemen we als externaliserend gedrag leidt tot (ernstige) incidenten.
- Melding van incidenten → hoe meld je incidenten van externaliserend gedrag en bij wie.
- Registratie van incidenten → hoe worden de meldingen van incidenten vastgelegd en door wie.
- Evaluatie → hoe worden de incidenten en de wijze van handelen (door school) geëvalueerd.
- Anders, namelijk.....
.....

Vervolg enquête op de volgende pagina.

11. Wie extra toelichting wil geven op de gehele enquête, kan daarvoor de onderstaande regels gebruiken.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hartelijk dank voor het invullen van deze enquête!

EINDE

Bijlage 6

Toelichting van leerkrachten in de enquête

Vraag 3c

Andere vormen van externaliserend gedrag die kinderen op onze school laten zien.

Toelichting	Aantal keer genoemd
• Onmacht	1 (leerkracht groep 4)
• Niet luisteren en / of niet uitvoeren van opdrachten.	1 (leerkracht groep 4/5)
• Uitdagen, grenzen opzoeken, duwen, ongewenst aanraken.	1 (leerkracht groep 6)

Vraag 5

Extra toelichting op deel A van de enquête.

Een goed contact met ouders is erg belangrijk.

De leerling weet dat de lijntjes kort zijn en er thuis ook consequenties volgen ten aanzien van negatief gedrag op school.

Het aanbod / programma in de bovenbouw is eigenlijk zo vol / druk, dat je dit soort gedrag er eigenlijk niet bij kunt hebben.

Vraag 6

Wat de leerkrachten van onze school belangrijk vinden bij de omgang met externaliserend gedrag in de klas.

Vervolg van pagina 29

- | | |
|-----------------|---|
| • Veiligheid | 2 |
| • Geduld | 2 |
| • Rust | 2 |
| • Duidelijkheid | 1 |
| • Vaste regels | 1 |

Vervolg van pagina 83

- | | |
|---|---|
| • Vertrouwen | 1 |
| • Begrip | 1 |
| • Tactisch handelen | 1 |
| • Medewerking van ouders | 1 |
| • Drama-activiteiten om gewenst
gedrag te leren. | 1 |
| • Cooling down | 1 |
| • Prikkelarme omgeving | 1 |
| • Ondersteuning van directie en /
of collega's | 1 |
| • Pre teaching | 1 |

Vraag 7b

Toelichting op het competentiegevoel van de leerkracht.

Mate van competentie	Toelichting
Helemaal niet competent (leerkracht groep 4)	We weten nu met deze leerling niet meer hoe te handelen. Het ging lang goed, maar nu niet meer.
Niet competent (leerkracht groep 4)	Het gaat om deze leerling op dit moment. Het gedrag is zo extreem, Hier zijn professionals nodig.
Neutraal (leerkracht groep 3)	Het is afhankelijk van de ernst van het gedrag.
Competent (leerkracht groep 8) (leerkracht groep 7)	Voldoende middelen. Kleine groep is makkelijker. Een grote vraagt om meer ondersteuning.

Vervolg van pagina 84

(leerkracht groep 6)

Ik heb het gevoel iets te hebben bereikt met deze leerling dit schooljaar. Het was mijn uitdaging. Ik heb het idee dat ik deze leerling bewuster heb gemaakt van zijn eigen gedrag. Ik vraag me wel af of hij op de lange termijn echt zal veranderen. Kortom; het kost veel energie om een stap in de goede richting te maken.

(leerkracht groep 1/2)

Kleuterbouw tot 6 jaar. Als ze ouder worden voel ik me misschien minder competent. Vele jaren ervaring. Hulp van andere instanties. Video-opname / ook inzien waarom ze dit gedrag hebben. Inleven in 'hun' wereld. Waardoor worden ze agressief?

Zeer competent

(leerkracht groep 4/5)

Na ruim 40 jaar ervaring kun je moeilijk, ongewenst gedrag aan zien komen. Niet op de spits drijven.

Vraag 8b

Toelichting op het belang van de invoer van HGW en SCL wat betreft een eenduidige omgang met externaliserende gedragsproblemen op onze school.

Mate van belang	Toelichting
Zeer belangrijk (leerkracht groep 4)	Mits het nog binnen onze mogelijkheden past gezien aantal met gedragsproblemen en mate van problemen.

Vervolg van pagina 85

Neutraal
(leerkracht groep 7)

Ik denk niet dat het invoeren van welke stroming dan ook invloed heeft op gedrag. Wel de denkwijze (handelingswijze) van een leerkracht. Deze kan wel enigszins helpen bij het invoeren van bijvoorbeeld HGW.

Belangrijk
(leerkracht groep 8)

Goed als iedereen dezelfde uitgangspunten heeft en dezelfde handvatten kent / heeft.

(leerkracht groep 6)

HGW is gericht op datgene wat de leerling nodig heeft. Afstemmen is dus héél belangrijk. Je steekt nu ook beter in op de relatie met de leerling. Wanneer je achteraf moet 'repareren' is de relatie al vaak verstoord.

(leerkracht groep 4/5)

SCL is eenduidig, daarnaast oefent het ook héél veel vaardigheden.

(leerkracht groep 4)

Een losse structuur in de klas geeft al problemen voor 'rustige' leerlingen. De regels moeten heel helder en duidelijk zijn. Samenwerken moet gericht zijn op meer begrip voor elkaar.

(leerkracht groep 3)

Zo dat we redelijk op één lijn zitten. Belangrijk vanwege de doorgaande lijn, om dezelfde afspraken hier over te maken. Wat doen we wel en wat niet.

(leerkracht groep 1/2)

Een rode draad krijgen, dus vanaf groep 1 informatie! Ook de positieve kanten zien van dit kind.

Vraag 9

Toelichting op de behoefte aan andere interventies op schoolniveau dan HGW en SCL.

Andere interventie	Aantal keer genoemd
• Professionele hulp van buiten ter aanvulling en ondersteuning	3 (leerkrachten groep 4 en groep 3)
• Ondersteuning door team en directie.	1 (leerkracht groep 7)
• Video-opname → goede ervaringen.	1 (leerkracht groep 1/2)

Geen andere interventie omdat	Aantal keer genoemd
• Het is voor mij even genoeg nu	1 (leerkracht groep 6)
• Ik niet, maar het hele team moet wel dezelfde termen en afspraken gebruiken.	1 (leerkracht groep 4/5)

Vraag 10b

Toelichting van de leerkracht van groep 7 bij het punt 'preventie'.

Dit is zo eigen, dat zou ik niet in een protocol vastleggen. Eerder tijdens studiedagen bespreken of iets dergelijks.

Vraag 11

Toelichting op de gehele enquête.

Extra toelichting	door
Goed om met het team sommige Problemen of aanpak breed te leggen, zodat de collega's weten hoe te handelen met deze kinderen.	leerkracht groep 1/2

Vervolg van pagina 87.

Wij hebben geen behoefte aan een vast leerkracht groep 3 protocol omdat iedere leerling, iedere groep en iedere leerkracht anders is.

Echt moeilijk gedrag ligt vaak onder leerkracht groep 4/5 onzekerheid. Het kind weet niet wat er van hem/haar verwacht wordt.

Opvoeden moet voor een deel op school gebeuren. Kinderen moeten gewenste gedragsregels leren.

Te vrije opvoeding en toegeven aan alle problemen op leergebied bevorderen zeer ongewenst gedrag.

(Zie boek van hoogleraar B. uit Nijmegen)

Ik denk dat dit een héél belangrijk leerkracht groep 6 onderwerp is. Zeker met het oog op de bezuinigingen krijgen we hier steeds meer en vaker mee te maken.

Bijlage 7

Interview

Aanwezig:

- Peter Rooijackers , directeur van onze basisschool sinds augustus 2004.
Tevens erkend neuropsycholoog sinds mei 1999.
- Penny Bartholomeus, leerkracht groep 1/2 en groep 3.

Datum: 7 juni 2011

Start gesprek: 14.45u.

Uitwerking interview:

Penny (PB): “Externaliserend gedrag. Wat is jouw definitie, als directeur en neuropsycholoog, van externaliserend gedrag?”

Peter (PR): “Nou laat ik eerst eens eventjes zeggen, externaliserend gedrag in zijn algemeenheid. Pedagogisch, psychologisch. Dat is voor mij al het gedrag, dat is wat vaag, maar al het gedrag wat buiten het normale, en normaal betekent hier een nominale ontwikkeling, verloopt.”

PB: “Ja.”

PR: “En dan is dat het gedrag dat naar buiten treedt. Dus alles wat niet nominaal loopt hè. We hebben de ontwikkelingspsychologie van kinderen. Als dit dan de lijn zou zijn (tekent een horizontale lijn op een vel papier), even abstract, dan is alles wat daar in een bepaalde marge omheen gaat normaal gedrag. En normale ontwikkeling. Als dat naar beneden richt dan wordt het als het ware onzichtbaar, dan is het niet externaliserend, dan zit het in het kind. Het kind is dan gesloten of wat dan ook. Gaat het zich naar buiten keren, dan hebben we externaliserend gedrag.

En dan heb je twee soorten: agressief en niet agressief.

Het ene is dus dat het beschadigt, dan kan het agressief zijn in woorden, beschadigt de omgeving, beschadigt het kind zelf natuurlijk ook, maar beschadigt dus de omgeving, treft de mensen die met hem omgaan, enzovoort.

En als het niet agressief is, dan hebben mensen daar wel last van, maar dan kan er ook begrip ontstaan van 'oké ja, dat kind is nou eenmaal zo en dat is een beetje zo' en dat wordt dan, tot een bepaalde hoogte, geaccepteerd."

PB: "Is dit gedrag de laatste jaren toegenomen op onze school naar jouw idee?"

PR: "Dit gedrag is er altijd geweest. Wel zijn de situaties waarin het gedrag kan ontstaan meer complex geworden. De maatschappij lijkt sneller te draaien dan pakweg 20 jaar geleden. Kinderen moeten aan veel eisen voldoen. Voor sommige kinderen is dat zwaar."

PB: "En welke rol speelt de directie als het gaat om de regulatie of de begeleiding van externaliserend gedrag op onze school?"

PR: "Een achtervang, gesprekspartner voor de IB'er, voor de leerkrachten, en met name de rol om het probleem en de oplossing op schoolniveau te tillen.

Dus de directie tilt het op schoolniveau. Dat betekent dat een gedrag van een kind niet meer op zichzelf staat, ook niet meer in de groep staat, maar dat we gaan kijken wat heeft dit nou voor impact op het hele schoolteam. Wat heeft het voor impact op andere kinderen, waar moeten andere kinderen rekening mee houden. Dus dan overstijgt het de groep. Op dat moment is het eigenlijk het punt van de directie geworden. Nou hebben we het met de IB'er van ons in een eerder stadium al lang besproken, van de interventies ben ik op de hoogte, de rapporten die er zijn enzovoort. Maar het wordt een verantwoordelijkheid van de directie op het moment dat het zich op schoolniveau begeeft.

En dat wil ook zeggen dat als mensen hun eigen competenties of hun eigen vaardigheden het te boven gaat, of dat ze gedeeld moeten worden, dan is het ook directieniveau vind ik."

PB: "Zie jij daarbij een verschil tussen de onder- en de bovenbouw?"

PR: "Ja, want als ik kijk naar de onderbouw, en dan begin ik al met de kleuters, zo snel mogelijk interveniëren. Vroegtijdige onderkenning is noodzaak. En daar de

goede wegen bewandelen zodat je er op tijd bij bent voordat het zeg maar een onbeheersbare situatie wordt in de bovenbouw. Dus ik zie wel duidelijk een verschil. En in de onderbouw is het preventief en proactief vooral en in de bovenbouw ben je eigenlijk te laat al. Dan is het curatief en misschien wel een onoplosbaar probleem en een verwijzing. “

PB: “We hadden het, je noemde net dat de leerkracht ook een grote rol speelt bij externaliserend gedrag. Het kan zijn dat de leerkracht tegen grote handelingsverlegenheid aanloopt. Hoe ga jij daar als directie mee om?”

PR: “Ja, dan heb ik met de IB’er daar over gesprekken. Want dat komt dan op die manier bij mij of rechtstreeks. Dan wordt er met de leerkrachten gesproken, van ‘God, wat kun jij nou nog hebben’?

‘Het regent harder dan ik hebben kan’ is hierbij een interessante zin uit een liedje. Als dat zo is dan geef ik of met de IB’er samen of zelf tips aan die mensen. En tips is eigenlijk te mager. Dan wijs ik ze op gedrag, gedrag van het kind, hoe roep je bepaalde dingen op. Soms moet je bij het kind bijvoorbeeld eventjes zijn gedrag negeren. Niet het kind, maar het gedrag.

Nou, dan geef ik dus aanwijzingen wat je kunt doen maar dat zijn geen tips. Tips doet het te kort. Het zijn eigenlijk aanwijzingen en ondersteuning hoe jij met dat gedrag om zou kunnen gaan. Jouw vaardigheden vergroten, hoe je adequaat met gedrag om kunt gaan, en dat je ook zegt ‘Oké, als dit gedrag nu nog blijft toenemen, dan leg ik het opnieuw bij die en die en die’. Dus zit hem dat ook in de verwijzingscircuits.

PB: “En buiten wat je nu hebt verteld, welke mogelijkheden zie je nog meer om de handelingsverlegenheid van leerkrachten te verkleinen? Niet zozeer vanuit de directie, maar...”

PR: “Nou, dan krijg je dat er eigenlijk scholing zou moeten zijn, dat is één. Gesprekken, ik noem bewust geen coaching want ik heb van coaching niks voor. Dus gesprekken. Scholing, gesprekken, delen met anderen. Dus dat hoort ook bij gesprekken, maar delen met anderen. Het breed maken. En de ander hoeft het

probleem bij jou niet op te lossen, maar die hoort jouw probleem. En doordat jij jezelf hoort praten krijg je ook nieuwe ideeën. Dus door die reflectie die ontstaat. Met de IB'er, dus dan zeg ik 'IB'er, praat nog eens met die', vanuit jouw invalshoek. Net als bij kinderen: die neemt makkelijker op wat de één zegt en die dat van de ander dus je kunt ook daar nog iets in. Of samen, en dat hebben we met verschillende leerkrachten in het verleden gedaan, dat we samen het gesprek aan gaan. Omdat de één er wat moeilijker doorheen komt en de ander wat strakker is en wat kordater misschien doorsteekt. Maar beide hebben we wel nodig. Dus voor mij is wel het gesprek als basis hét geijkte ding."

PB: "En je geeft aan dat coaching..."

PR: "Nee, coaching heb ik niks van voor. Het blijkt ook uit onderzoek nu, en dat zal wild klinken bij een aantal mensen, maar coaching is eigenlijk dat ik de ander wil laten inzien wat hij nou eigenlijk beter kan doen en als hij daar niet uit komt dat jij dan ook nog allerlei tips geeft en allerlei dingen. Ik deel dat uit coaching weinig goeds voorkomt. In het bedrijfsleven precies hetzelfde.

Maar wel, en dat zit ook in coaching, een goed gesprek.

Gesprek is probleemanalyse, kijken wat is allemaal mogelijk, wat is niet mogelijk, risicoprofielen omschrijven, waar kan ik een kind eventueel naar verwijzen, wat doe je dan anders, zouden wij ook al dingen kunnen doen. Dít gesprekken.

Die zijn wel van cruciaal belang."

Na 7,41 minuten wordt het interview onderbroken vanwege een onverwacht oudergesprek.

Diezelfde middag om 16.15u wordt het interview voortgezet.

PB: "Ik wil het graag nog met je hebben over HGW en SCL."

PR: "Ja, laten we daar eerst maar eens mee beginnen. En wat was de vraag dan?"

PB: "Welke rol spelen die voor jou als directeur bij de regulatie of begeleiding van externaliserend gedrag op onze school?"

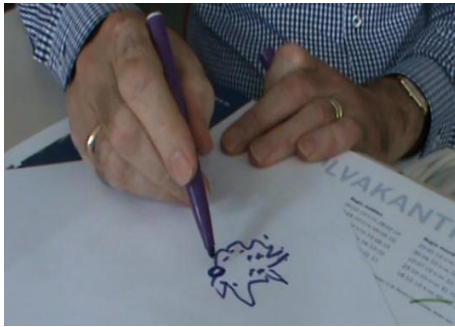
PR: “Ja, daar zit ik een beetje dubbel in. HGW als basis heel goed, die 7 uitgangspunten. Juist ook uitgaand van de belemmerende en de stimulerende factoren, de match en de stretch. Ik vind het wel een hele goede aanpak als basis. Maar HGW wil niet eigenlijk echt kijken naar klinische beelden. En ik denk uiteindelijk dat als het met een kind zo ver komt dat er echt externaliserend gedrag is, dat we dat in zijn uiterste helemaal niet meer op kunnen lossen met HGW. Dan zul je een onderzoek moeten hebben. Dan zul je klinisch moeten kijken. Dan zul je moeten kijken ‘hebben we hier te maken met een stoornis?’ via DSM IV. En dan zul je moeten erkennen hier is in dat hoofd, van dat kind iets anders aan de hand dan het gewoon afwijken van een norm. Dus dan hebben we het over een stoornis. Externaliserend gedrag kan ook horen bij een stoornis. Dat betekent dus dat HGW in de preventieve en de proactieve sfeer vind ik een hele goede zaak om daarmee te werken. En dat geldt ook voor SCL.”

PB: “Maar niet oplossingsgericht.”

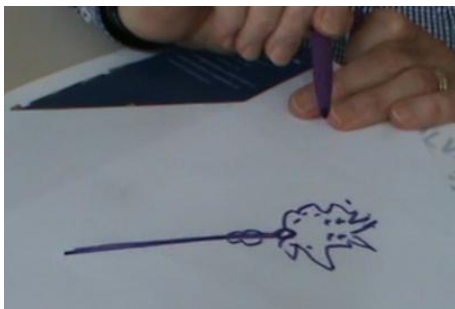
PR: “Ook nog oplossingsgericht. Maar als het er op aan begint te komen dat het externaliseren, wezenlijk, zo buiten de norm gaat staan dan los je het daar niet meer mee op. Dan moet je toch klinisch kijken, dan moet er een onderzoek komen, enzovoort, enzovoort.”

PB: “Duidelijk, oké.”

PR: “En dat is interessant, om dat neurologisch dus inderdaad aan te geven. Dan doe ik dat nog maar een keer want dat is eigenlijk een hele grote basis voor Autisme en ADHD-gedrag. Want die zijn ook vaak externaliserend. Dat is dat we een neuron, een zenuwcel, hebben en daar komen allemaal via die dendrieten, die uitsteekseltjes, komen allemaal signalen binnen. En die signalen hebben een minnetje, of die hebben plusjes. En normaal gesproken komen die bij elkaar in een schakelpunt. Het schakelpunt heet het ‘hillock’.”

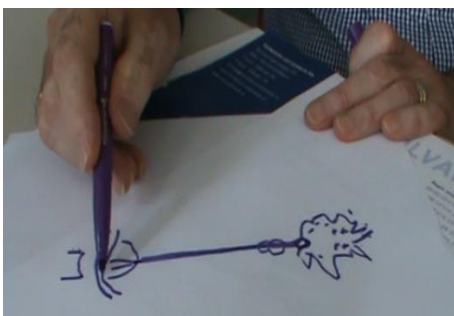


En het hillock daar wordt gekeken hoeveel remmende impulsen krijg ik binnen.
 Want de remmende willen het liefst zo dicht mogelijk bij het hillock zitten.
 Hoeveel remmende impulsen krijg ik en hoeveel stimulerende impulsen.
 Als ik nou een normaal gedrag heb, dan gaan er 12 impulsen door de neuriet.
 En de neuriet dat is gewoon een zenuwbaan. Die is omgeven door eiwit, myadine
 heet dat, en dat is de isolatie.



Daar gaan, dit heet een actiepotentiaal, dus wat hier geregeld wordt in het hillock
 wordt door de neuriet gestuurd en komt uiteindelijk in de synaps terecht in het
 zenuwvocht, het hersenvocht moet ik zeggen.

Dan zit aan de andere kant, zitten een soort van tentakels. Een ander deel van de
 synaps om dat op te vangen.



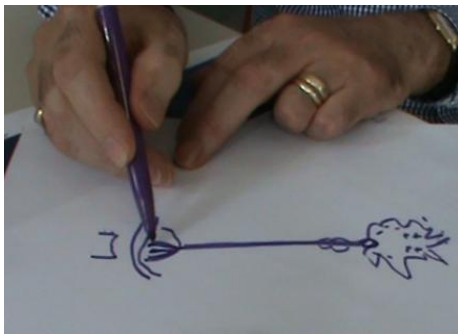
Wat gebeurt er nou: als het normaal is gaan er 12 impulsen die kant op. Maar liefst
 heb ik er heel veel remmende bij want remmen wil zeggen 'eerst zorgen dat mijn hele
 gedrag klaar is'. Maar wat zie je nou bij Autisme en ADHD: daar heb je plusjes, dus
 stimulerende factoren die die cel willen overrulen, en die worden er al ingestuurd.

Maar dat zijn er bijvoorbeeld maar 2 of 3. En niet al genoeg om een evenwichtig signaal door te geven.

Dus het gedrag wordt hier (in het hillock) in zijn potentie klaargemaakt, maar bij ADHD en Autisme is dit niet klaar.”

PB: “Maar het wordt wel verstuurd?”

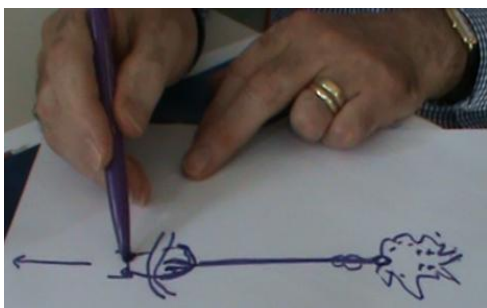
PR: “En het wordt toch verstuurd. Dus ik verstuur in wezen al die signalen die onaf gedrag realiseren. En dat is interessant, want nou komen die hier aan en dan zijn er die vesticules. Dat zijn zakjes met transmitterstof. En noem die sleutels.



En die worden afgevuurd en die komt aan de andere kant in een holte zal ik maar even zeggen. En die sleutel past op het slot.

Als ik dat normaal evenwichtig doe, dan gaan die keurige signalen via dat hersenvocht. Komen daar anders in en dan krijg ik hier een mooi elektrisch signaal.

Maar bij ADHD zie ik al: bij het hillock wordt het al verkeerd weggestuurd, dus het komt ook verkeerd aan. De verkeerde transmitters worden aangestuurd of in ieder geval onvoldoende en er komen er van de 20 bijvoorbeeld maar 3 aan.

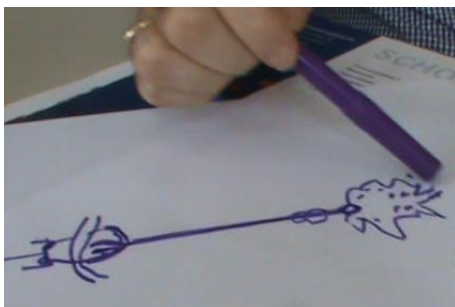


En toch geven die 3 al de signalen, naar al mijn spieren en meer, en krijg ik dus gedrag dat niet af is en niet goed gecontroleerd wordt in de hersenen en wat toch al gedrag genereert. En dat is niet het gedrag dat ik wil zien bij nominaal meelopende kinderen. Dus dit is de onderbouwing, neurologisch, wat er in het hoofd gebeurt. En in wezen heb je dus te maken met zowel elektrisch als chemisch een onaf proces.

En daar kan Ritalin weer voor zorgen dat dit proces hier (in het neuron) rustig verloopt en dat ik ze wel fatsoenlijk door krijg en wel fatsoenlijk tot gedrag breng. Dus Ritalin doet dan, wat de hersenen zelf niet kunnen. Dat kan ik ook met therapie doen. Dan zorg ik dat de hersenen iets gaan doen wat ze eigenlijk uit zichzelf niet doen, maar wat ze wel kunnen.

PB: “Dus jij geeft aan dat dit soort kinderen, kinderen met dit gedrag, waarbij dit gebeurt in de hersenen, dat die meer nodig hebben dan een...”

PR: “Ja, daar zijn strategieën voor om dit tot rust te brengen. Dat kan via het medisch-biologisch model, dat is een pil erin. Daar zijn wij als school geen voorstander van. Ik kan ook zeggen van ‘goed, nu kan ik hier gaan zitten om te zorgen dat het gedrag, dat ik als het ware het kind rustig maak. Dat ik zorg dat dat gedrag tot stand kan komen en dat vervolgens het goede gedrag gezien kan worden. En dat heet dan therapie. En dat heet ambulante begeleiding en dat heet positieve beelden bij de kinderen brengen en al die dingen meer. Dat wil wel zeggen, en dat is het interessante, want nou krijg je het verschil tussen nurture en nature. Dit is dan aangeboren.



Maar we hebben ook het omgevingsgebeuren. De omgevingsfactoren. En door de omgevingsfactoren, therapie en al dat soort dingen, mijn optreden, mijn relatie met kinderen enzovoort, kan zorgen dat dit gedrag beter tot stand komt. Daarmee is het probleem niet weg, want dit gaat nooit weg, maar het kind kan het wel hanteren. En dat is met dyslexie dezelfde kwestie. Dus heel simpel gezegd zit het een beetje zo in elkaar. En Eric Kandel dat is daar de man van die dit weet en opgeschreven heeft. En Charles Nock- Etiën, waarbij ik afgestudeerd ben, is er ook eentje van. Maar dat maakt het dus boeiend. Dit wil niet zeggen dat ik dan mijn gedrag opgelost heb. Maar het wil wel zeggen dat ik nu weet wat heeft dit kind nodig. Dat kan ik hieruit afleiden, want wat de hersenen

zelf niet doen. En hoe doe ik dat dan? Door strategieën aan te leren, door coping, dus aanpassing van gedrag, door kinderen dat te leren. Dus ik leer kinderen iets wat de hersenen uit zichzelf niet doen. Dat is de link.

Anders zou je zeggen dit is een biologisch-medisch model maar het is dat niet alleen.

PB: "Nee. Dank je wel voor die extra toelichting. Het geeft toch weer een extra, of andere kijk op externaliserend gedrag."

PR: "Heel graag gedaan."

PB: "Terug naar de..."

PR: "Overigens, er is ook externaliserend gedrag wat door de omgeving, wat niet aangeboren is, maar wat door de omgeving gecreëerd wordt.

Door slechte opvoedingsomstandigheden krijg je dat hersenen iets gaan doen wat ze normaal niet zouden doen in andere omstandigheden. En wat een kind ook niet zou doen. Dus ook de omgeving...Daarom is van belang 'nature' en 'nurture'. Wat is aangeboren en wat zijn de omgevingsfactoren. Dat is een cruciale om over na te denken wanneer je over externaliserend gedrag praat. Nature en nurture. "

PB: "Goed, dank je wel. Dan wil ik nog 2 vragen stellen graag over de protocollen. We hebben één protocol nu wat onze IB'er heeft opgesteld. Waar ze eigenlijk nog mee bezig is."

PR: "Nee, dat is een kant en klaar protocol, dat willen we op school gaan doen. En daar moeten we het nog over hebben wat er wel in moet en wat niet. We denken dat we het zo, nou ja nagenoeg, naadloos over kunnen nemen."

PB: "En hoe zie jij de rol van dat protocol? Het protocol heet 'Schorsing en verwijdering'....

PR: "Een protocol, dan zit je aan de achterkant van het verhaal. En dan begint het jammeren. En een protocol is niets anders dan dat ik een weg uitzet om het gedrag en de uitkomsten daarvan beheersbaar te krijgen binnen de school. En als dat niet

lukt dan is het schorsing en dat soort dingen meer. Dus het is niks anders dan een uitgeschreven weg hoe je met dit soort gedrag om wil gaan.

Nou, ik denk dat dat goed is. Dat moet er ook zijn, net zo goed als de wet er moet zijn. Kijk, als die wet er niet is stop ik toch voor rood licht. Omdat we dat samen afgesproken hebben. Dat geldt hier precies hetzelfde voor.

Maar het moet geen afvinklijst worden. Het kind is een levend iets. Als dat door het protocol wordt samengeperst dan ben ik er tegen.

Als het protocol een middel is om goed de weg uit te zetten dan zeg ik 'oké'.

Maar dan wil dat zeggen dat het protocol in wezen dynamisch zou moeten zijn en per kind kan verschillen en dat het protocol ook door nieuwe inzichten aangepast wordt.

PB: "Oké, ja. Het protocol heeft op dit moment geen apart hoofdstuk 'preventie'. Of schoolbrede preventie. Denk je dat het dat wel nodig zou hebben?"

PR: "Nee, ik denk dat je moet hebben een zorgplan. Dat hebben wij ook. Vanaf de fase 0 tot 5. Ik heb hem toevallig in het schoolplan zitten.

In 0 stel je vast: er hoeft met het kind niks te gebeuren. Het kind kan zijn autonomie, zijn competentie en zijn relatie aan.

Als dat kind een probleem krijgt cognitief, dus dat begint af te wijken van die marges, dan krijg je fase 1. En dat zijn dingen die leerkrachten zelf kunnen doen.

De volgende fase is fase 2. Dat is dat leerkrachten deelvaardigheden moeten kunnen onderzoeken. Dat is de eerste fase van de diagnostiek. Deelvaardigheden van lezen, rekenen, wat is getalbegrip, hoe ziet er dat uit bij dit kind, enzovoort, enzovoort.

Als dat niet gebeurt dan kom je zachtjes aan in de tweede fase van de diagnostiek en dan zit je met mensen die daar, psychologen, orthopedagogen, artsen en alles zit daarbij. En als dat gebeurt dan komt er een indicatie uit.

Want veel mensen zeggen 'is hij gediagnosticeerd?' Ja, dat zal wel, wat is de indicatie? Want daar moet ik mee verder. Veel denken van 'hé, die diagnose wilde ik', maar ik ga met de indicatie verder.

En ik denk dat hoe verder je in dat cascademodel komt, hoe meer er gespecialiseerde hulp nodig is en hoe beter je met elkaar moet afspreken...

Zeg ik dat goed? Hoe zorgvuldiger...Nee, hoe alerter je moet zijn. En in de voorfase moet je dat namelijk ook zijn. Maar hoe meer je alert moet worden dat het kind niet vastloopt in zijn eigen ontwikkeling. En dat begint bij de binnenkomst bij de kleuters.

Dus een protocol is wel sturend, maar het mag niet allesbepalend worden.

PB: "Duidelijk. Het protocol 'Agressie' is er vanuit ons schoolbestuur.

Heeft dat ooit een rol gespeeld op onze school of speelt dat een rol op onze school?"

PR: "Nee. Met dien verstande, impliciet wel. Maar niet expliciet.

Impliciet betekent we lopen tegen gedrag aan bij een kind, laten we hem Luuk

³¹noemen. Dat verhaal ken je nog. Kijk, dat is ook externaliserend gedrag, dat is ook agressief gedrag. Bij Leo is op dat moment ook agressief gedrag. Niet alleen naar buiten gekeerd maar ook agressief.

Ik denk dat als wij dan kijken naar de IB'er, wat ze ervan weet, hoe ik er zelf in zit qua kennis en vaardigheden en een aantal leerkrachten ook nog best wel.

Dat we dat impliciet doen, maar we zouden het expliciet moeten maken en dan leg je het vast. En op agressie hebben we dat niet gedaan.

Je kunt zeggen van 'nou, aan de ene kant ben ik er blij mee'. Want daar gaan mensen heel snel de veiligheid zoeken van het protocol. En dan was Leo bijvoorbeeld al lang weggeweest. En Ludo ook. En dan was Lucy ook al lang weg geweest.

De keerzijde van de zaak is dat je blijft hangen, hangbroeken. En dat soms kinderen te lang en te veel kansen krijgen terwijl dat geen echte kansen meer zijn.

Want een echte kans is dat dat kind nog steeds zijn eigen ontwikkeling vlot kan blijven trekken. Leo kan dat niet meer. Dan is de vraag: wat moet je nou doen?

Dus dat is een beetje dubbel. En ik vind hetzelfde...

Ik kan het het beste aangeven met:

Ik zou het liefste willen dat in groep 1 alle kinderen psychologisch onderzocht zouden worden, ik ben een meter hè, onderzoek intrigeert me.

Maar, en nou komt de valkuil, je weet dan wel wat dat kind kan enzovoort, maar dan krijg je ook dat het vaak gestigmatiseerd wordt.

'Die kan niet meer, want...' En dat is fnuikend.

Als die houding een andere was, open, van 'hé, daar is hij goed in, daar heeft hij moeilijkheden mee', dan kan ik een gericht handelingsplan maken en dan ga ik alleen maar vooruit.

³¹ Alle genoemde namen van leerlingen in dit interview zijn fictief.

En dat dit zo is dat blijkt uit onderzoek, interessant. Daar is een keer een groep kinderen onderzocht, dat was in Nijmegen, en daar werd tegen de leerkracht gezegd over 1 kind wat onder de 100 scoorde, 87, 'dat is een heel intelligent kind'.

En wat gebeurde er: die leerkracht ging er zoveel effort instoppen want daar kwam niet uit wat hij graag wilde met zo'n kind van die intelligentie.

En het kind ging wel beter presteren.

Dus met andere woorden, dan krijg je een 'self fulfilling prophecy'.

En dat is een hele interessante. Want zo zou je mensen gewoon, en dat doen wij ook wel eens. Wij zeggen hier, soms, 'ja, maar met die ouders...'

Maar mensen moeten eigenlijk wel weten dat als je dat zegt, dat je het kind dan al half losgelaten hebt. En nou overdrijf ik, maar je laat het op dat moment een beetje los. Want ja, daar mag ik ook niet meer van verwachten.

Wat krijg je als gevolg: mijn gedrag pas ik aan en ik ga er iets minder in stoppen. Het komt er toch niet uit. Ook interessant, ook naar externaliserend gedrag. Heel belangrijk. 'Ja, maar wat moeten we er nou nog mee? Er komt toch niks meer uit, alleen averechts'.

PB: "Wij zijn klaar."

PR: "We zijn klaar. En dan krijg je vervolgens: we zijn er klaar mee. En dan is het afgelopen."

PB: "Terwijl jij denkt dat er misschien wel nog wegen zouden zijn..."

PR: "Precies, ja."

PB: "Goed, duidelijk. Dank je wel. Dat waren mijn vragen."

PR: "Nou, dat was het antwoord."

PB: "Hartelijk bedankt!"

16.35u – Einde interview.

Totale duur: 27 minuten.