

Boos en opstandig gedrag op school



Hoe kunnen wij het pedagogisch klimaat en het handelen van leerkrachten binnen het Aventurijncollege zo aanpassen dat leerlingen met ODD-problematiek de beste kansen krijgen om binnen de klas te functioneren en hoe kan ik daar als IB-er het beste aan bijdragen?

Janey van Kaam-van Hees
Aventurijncollege Bergen op Zoom
Fontys OSO, Master SEN: Special
Educational Needs, specialisme Cluster 4
Onderzoeksbegeleider: Mevr. D. Quekel
Studentnummer: 2174931

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Inleiding	7
1. Aanleiding en probleemstelling	9
1.1. Aanleiding en huidige situatie	9
1.2. Onderzoeksvraag	12
1.3. Gewenste situatie	12
2. Theoretische onderbouwing	14
2.1.1. Kenmerken en oorzaken ODD	14
2.1.2. Oorzaak: aangeboren en rijpingsproblematiek	15
2.1.3. Invloed vanuit de directe en bredere sociale omgeving	17
2.1.4. Opstandig gedrag in de ‘normale’ ontwikkeling	19
2.2. Pedagogisch klimaat	19
2.3. Pedagogische aanpak	24
2.4. Omgaan met problemen en conflicten	25
2.5. Crisisopvang	27
2.6. Specifieke behandelmethoden	27
2.6.1. Oplossingsgericht werken	28
2.6.2. RET	29
2.7. Samenvatting	30
3. Onderzoeksmethodologie	32
3.1. Onderzoeksvorm	32
3.2. Methoden en middelen	33

3.2.1. Literatuuronderzoek	33
3.2.2. Enquête	34
3.2.3. Checklist	35
3.3. Betrokkenen	35
3.4. Triangulatie	36
3.5. Validiteit en betrouwbaarheid	36
3.6. Communicatie en ethiek	37
4. Data analyse en resultaten	38
4.1. Literatuuronderzoek	38
4.2. Enquête	38
4.3. Checklist	41
4.3.1. Checklist klassenbezoek pedagogisch handelen/ pedagogisch klimaat	41
4.3.2. Checklist klassenbezoek didactisch handelen	42
4.3.3. Checklist klassenbezoek actieve en zelfstandige rol leerlingen	44
4.4. Triangulatie: feedback van critical friends en reflectie op feedback van critical friends	45
5. Conclusies en aanbevelingen	47
5.1. Antwoorden op de deelvragen	47
5.1.1. Welke kenmerken horen bij de oppositionele opstandige Gedragsstoornis?	47
5.1.2. Welke handelingsadviezen zijn in de literatuur omtrent leerlingen met ODD te vinden?	48

5.1.3	Welke aspecten in het pedagogisch klassenklimaat kunnen verder worden uitgewerkt om leerlingen met ODD de beste kansen te geven om in de klas te kunnen functioneren en wat betekent dit voor het klassenmanagement en het leerkracht gedrag in stresserende situaties met ODD leerlingen?	49
5.1.4.	Welke stappen kunnen verder uitgewerkt worden zodat er Schoolbreed gewerkt wordt aan een voorwaardenscheppende sfeer die rekening houdt en groeikansen geeft aan leerlingen met ODD problematiek?	50
5.2.	Conclusies en aanbevelingen	52
5.2.1.	Antwoord op de onderzoeksvraag	52
5.2.2.	Aanbevelingen	52
6.	Evaluatie onderzoek	54
6.1.	Hoe ik het onderzoek heb ervaren	54
6.2.	Hoe het onderzoek is gegaan en wat ik ervan heb geleerd	55
6.3.	Wat het onderzoek voor mij heeft betekend	56
6.4.	Kritische reflectie op mijzelf en het verloop	57
	Nawoord	58
	Literatuurlijst	60
Bijlage 1:	Handelingswijzer Omgaan met boos en opstandig gedrag op school	65
Bijlage 2:	Time-out model	77
Bijlage 3:	Opgroeien in verbondenheid	78
Bijlage 4:	Appelboommetafoor	79

Bijlage 5:	Getrapte time-out	81
Bijlage 6:	Leerkrachtenenquête	82
Bijlage 7:	Leerling-enquête	90
Bijlage 8:	Ouderenquête	96
Bijlage 9:	Checklist en analyse pedagogisch klimaat en pedagogisch handelen	102
Bijlage 10:	Checklist en analyse didactisch handelen	105
Bijlage 11:	Checklist en analyse actieve en zelfstandige rol leerlingen	109
Bijlage 12:	Analyse leerkrachtenenquête	115
Bijlage 13:	Analyse leerling-enquête	130
Bijlage 14:	Analyse ouderenquête	139

In dit onderzoek heb ik, Janey van Kaam (Intern Begeleider op het Aventurijncollege, VSO REC 4), antwoord gezocht op de onderzoeksvraag:

Hoe kunnen wij het pedagogisch klimaat en het handelen van leerkrachten binnen het Aventurijncollege zo aanpassen dat leerlingen met ODD-problematiek de beste kansen krijgen om binnen de klas te functioneren en hoe kan ik daar als IB-er het beste aan bijdragen?

Aan de hand van informatie verkregen uit literatuuronderzoek, enquêtes, observaties en het kritisch evalueren van eigen handelen kom ik tot onderstaande conclusies en aanbevelingen. Leerlingen met ODD-problematiek hebben leerproblemen bij het inschatten van sociale situaties. Het rijpingsproces van de sociale cognitie duurt langer en heeft meer oefening nodig dan bij 'normale' leeftijdsgenoten, wat deze kinderen vaker in conflict brengt met hun omgeving. De mate van explosief en opstandig gedrag wordt mede bepaald door risicofactoren binnen het gezin en de sociale omgeving. Kinderen met ODD hebben het vertekende wereldbeeld dat de omgeving hen altijd vijandig gezind is. (Matthys, 2012, Orobio de Castro, 2006). Door deze problematiek raken ODD leerlingen de link kwijt met regulier onderwijs. Zij voelen zich niet meer verbonden met school, met soms letterlijke de-linquentie tot gevolg. Zo komen leerlingen binnen op de REC 4 school.

Het is van belang dat de leerkracht op een REC 4 school inzicht heeft in de oorzaken van ODD problematiek om zich professioneel op een andere manier op te kunnen stellen om deze leerlingen extra kansen te bieden en te oefenen met sociale situaties zonder de leerling uit de klas te verwijderen en in een conflictsituatie te belanden. Het komen tot gedragsveranderingen is moeilijk en tijdrovend. Expliciet inzetten op "Verbondenheid" (Depuydt, 2006) van de school met de persoonlijke individuele ontwikkeling van het kind door begrip van het wereldbeeld en het betrekken van alle opvoeders als mededeskundigen om een lijn uit de zetten naar een goede toekomst, is de sleutel om leerlingen met ODD-problematiek betere groeikansen te geven in de klas en binnen de school. Vanuit deze gedachtegang is

een handelingswijzer ontstaan, die leerkrachten schoolbreed professionele handvatten geeft hoe om te gaan met ODD problematiek (zie bijlage 1). Als instrumenten daarvoor zijn de conflictkrater (Quekel, in druk 2012), het toepassen van getrapte time-out (Quekel, in druk 2012) en het time-out model (Velderman, 2010, afgeleide van switchformulier) opgenomen (zie bijlage 2). Als Intern Begeleider draag ik door middel van dit onderzoek bij aan de schoolbrede professionalisering door het team meer inzicht te geven en te begeleiden in de andere kijk op ODD problematiek, die het werken met 'Verbondenheid' met zich mee brengt.

Mijn naam is Janey van Kaam en ik ben sinds april 2009 werkzaam op het Aventurijncollege te Bergen op Zoom. In 2009 ben ik begonnen als groepsleerkracht van leerlingen met een REC4 problematiek. Twee jaar heb ik met veel plezier lesgegeven aan leerlingen met internaliserende problematiek.

Sinds maart 2011 ben ik Intern Begeleider op het Aventurijncollege. Als Intern Begeleider draag ik zorg voor de leerlingbegeleiding binnen de school en begeleid ik leerkrachten bij het vinden van de aanpak die het beste aansluit bij de individuele behoeften van het kind. Deze behoeften zijn zeer divers; behoefte aan begeleiding in de omgang met anderen, behoefte aan begeleiding bij conflicten, behoefte aan aanpassingen op didactisch gebied etc.

Tevens maak ik deel uit van de Commissie voor de Begeleiding (CvB), waarin ik samenwerk met de teamleider, een gedragsdeskundige, een maatschappelijk werkende en de schoolarts. De CvB werkt als multidisciplinair team. Dit betekent dat wij beschikbare gegevens bestuderen en gezamenlijk onderzoeksvragen opstellen. Wij geven als commissie uitsluitel over onderzoeksresultaten en de plaatsing van leerlingen bij ons op school. Binnen deze functie heb ik veelvuldig contact met leerlingen, ouders en andere scholen in de regio West-Brabant. Daarnaast vervul ik als Intern Begeleider een aantal coördinerende taken, waaronder het voorzitten van locatievergaderingen.

De eerste jaren na het behalen van mijn PABO diploma (2000) ben ik werkzaam geweest op diverse basisscholen in Bergen op Zoom. Vanaf 2004 ben ik werkzaam geweest op basisschool de Grebbe waar ik, naast groepsleerkracht aan leerlingen met allochtone afkomst, een functie als bouwcoördinator ingevuld heb. Hier heb ik kennis gemaakt met het coachen en aansturen van onderbouwcollega's. Op de Grebbe heb ik via de Lowys Porquinstichting een cursus coaching gevolgd. Hier is mijn interesse in het coachen van collega's gegroeid. Als Intern Begeleider is dit een van mijn belangrijkste taken op het Aventurijncollege.

Doordat ik op verschillende scholen heb gewerkt en daar verschillende coördinerende taken vervuld heb, kan ik nu met zekerheid zeggen dat mijn passie ligt in het communiceren met collega's, leerlingen en ouders. Mijn mening is dat veel problemen door een goede communicatie en de juiste aandacht snel op te lossen of zelfs te voorkomen zijn.

Leerlingen met externaliserende problematiek vertonen acting out gedrag in conflictsituaties waardoor leerkrachten geen andere oplossing zien dan deze leerlingen uit de klas te verwijderen. In vergaderingen wordt er gesproken over het verwijderen van leerlingen uit de klas. Vooral ODD leerlingen worden vaak uit de klas verwijderd doordat zij in de klas opstandig en boos gedrag laten zien.

Ik hoop, door middel van mijn onderzoek, te leren welke aanpak werkt bij het begeleiden van ODD leerlingen. Ik wil, door het bestuderen van de literatuur en een praktijkonderzoek, tot een advies komen hoe wij op school het onderwijs beter af kunnen stemmen op de individuele behoefte van ODD leerlingen. Het verkrijgen van inzicht in de problematiek van ODD leerlingen geeft mij handvatten collega's te coachen in het vinden van passende interventies naar ODD leerlingen toe. Mijns inziens kunnen zowel mijn collega's als ik, ODD leerlingen betere kansen geven in de klas en in de school als wij weten welke vaardigheden aansluiten bij hun behoeften.

Aanleiding en probleemstelling

1.1. Aanleiding en huidige situatie

Sinds de “Wet op de Expertisecentra” (WEC)¹, zijn scholen voor Speciaal Onderwijs ondergebracht in vier clusters.

Cluster 1: Scholen voor visueel gehandicapte leerlingen

Cluster 2: Scholen voor dove en slechthorende kinderen of kinderen met ernstige taal/spraak problematiek.

Cluster 3: Scholen voor zeer moeilijk lerende, langdurig zieke of lichamelijk gehandicapte leerlingen.

Cluster 4: Scholen voor leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problemen.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op de onderbouwlocatie van het Aventurijncollege, onderdeel van Stichting Het Driespan. Het Aventurijncollege is een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) cluster 4 en richt zich op het begeleiden van leerlingen met expliciete sociaal-emotionele en/of psychiatrische problematiek. De school biedt Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO) en richt zich in de onderbouw op jongeren van 12 tot 16 jaar. De leerlingen zijn voornamelijk woonachtig in de regio West-Brabant. De begeleiding van de leerlingen wordt vormgegeven via een groepsgerichte aanpak met een individuele benadering. Dit houdt in dat de leerlingen zoveel mogelijk alle leerstof aangeboden krijgen door dezelfde groepsleerkracht(en) en niet zoals op regulier VO² door elk uur een andere vakleerkracht. Daarnaast zijn er algemeen geldende regels voor iedereen op school. Waar nodig worden er individuele aanpassingen gemaakt qua leerstof en afspraken. Leerlingen worden op didactisch niveau in een groep geplaatst, hierbij wordt geen rekening gehouden met de problematiek van leerlingen.

¹ WEC staat voor de Wet op de Expertise Centra en REC betekent Regionaal Expertisecentrum. Met de komst van de Wet op de Expertise Centra (WEC) zijn de scholen voor leerlingen met een zintuiglijke, verstandelijke of lichamelijke handicap en leerlingen met ontwikkelings- en gedragsstoornissen samengegaan in regionale expertisecentra (recs).

² VO: Voortgezet Onderwijs

Met de komst van Passend Onderwijs (invoering augustus 2012) krijgen scholen de verantwoordelijkheid voor elk kind een zo passend mogelijke plek in het onderwijs te vinden. Dit houdt in dat scholen en schoolbesturen verplicht worden een passend onderwijsaanbod te bieden aan leerlingen die zich aanmelden. Dit kan, afhankelijk van de problematiek, op een andere reguliere school of op een school voor speciaal voortgezet onderwijs zijn. Reguliere scholen zijn zich aan het voorbereiden op de invoering van passend onderwijs en op de verplichting te voldoen aan passend onderwijs aan leerlingen met een beperking. Op het Aventurijncollege zal daardoor waarschijnlijk een verschuiving van leerling-problematiek, met name in het externaliserend gedrag, ontstaan.

Het Aventurijncollege is, vier jaar geleden, opgezet om leerlingen met een REC4 indicatie binnen de regio Bergen op Zoom op te vangen en onderwijs te bieden. Het betreft leerlingen met internaliserende problematiek zoals PDD-NOS³, ASS⁴, Angststoornis en/of Faalangst. Leerlingen met externaliserende problematiek zijn tot voor kort exclusief in Roosendaal (Mozaïekcollege) geplaatst. Bij externaliserende problematiek is het gedrag gericht naar de sociale omgeving (acting out) en wordt het gezien als een inadequate response op stresserende factoren. Leerlingen in deze groepen kampen met problematiek als AD(H)D⁵ en ODD⁶. Door Stichting Het Driespan is deze lesplaats profilering langzaam losgelaten en worden leerlingen geplaatst op basis van hun woonplaats. Hierdoor worden er meer leerlingen met AD(H)D en ODD op het Aventurijncollege geplaatst.

Daarnaast worden leerlingen, in de voorbereiding naar passend onderwijs, met minder acting out gedrag meer en meer opgenomen in het regulier onderwijs. De verwachting is dat het Aventurijncollege in de toekomst voornamelijk onderwijs gaat bieden aan leerlingen met sterk externaliserend gedrag, waaronder meer leerlingen met ODD. Dat betekent voor de onderbouwlocatie van het Aventurijncollege dat we meer te maken krijgen met verdieping en verzwaring van problematiek van leerlingen met negativistisch, vijandig en opstandig gedrag.

Als Intern Begeleider ervaar ik dagelijks dat leerlingen met ODD problematiek tijdelijk uit de klas verwijderd worden. In de gesprekken die ik met leerkrachten daarover

³ PDD-NOS: Engelse afkorting van Pervasive Ontwikkelingsstoornis, niet anders omschreven

⁴ ASS: Autismespectrumstoornissen

⁵ AD(H)D: Aandachtstekortstoornis met en zonder hyperactiviteit

⁶ ODD: Engelse afkorting van Oppositional Defiant Disorder

voer, wordt de toedracht en de oorzaak van verwijdering door de groepsleerkrachten vooral toebedeeld aan kindkenmerken en komt de aanpak door de leerkracht zelf minimaal ter sprake. De leerkracht ervaart leerlingen met ODD als lastig en vindt dat zij het groepsproces verstoren. Deze leerlingen zijn verbaal opstandig aanwezig, tegendraads en stellen zich negatief en soms agressief op naar medeleerlingen en leerkracht, met als gevolg een verwijdering uit de klas.

In gesprekken met leerlingen merk ik dat zij niet begrijpen waarom zij worden verwijderd. Desbetreffende leerlingen hebben vaak het idee dat de verwijdering zonder aanleiding heeft plaatsgevonden. De tijdelijke verwijdering levert meestal niet het gewenste resultaat, zijnde verbetering van gedrag bij de verwijderde leerling. Het tijdelijk verwijderen van leerlingen met ODD versterkt het al aanwezige negatieve gevoel van eigenwaarde. Deze leerlingen komen in een negatieve spiraal terecht, waardoor zij juist meer grensoverschrijdend gedrag laten zien. Deze leerlingen geloven niet meer in verbetering van de situatie en haken af, wat het gedrag nog lastiger te begeleiden maakt en waardoor de schoolprestaties verslechteren.

In de dagelijkse gang van zaken op het Aventurijncollege ben ik als Intern Begeleider bij de start van het onderzoek zo'n 80 % van de schooltijd bezig met het begeleiden van ODD leerlingen die tijdelijk uit de groep verwijderd zijn. Leerkrachten hebben nog te weinig passende vaardigheden tot hun beschikking om probleemgedrag bij ODD leerlingen binnen de klas het hoofd te kunnen bieden. Dit kan te maken hebben met het ontbreken van kennis omtrent ODD en dat leerkrachten te weinig passende interventies voor handen hebben om een conflictsituatie te voorkomen.

1.2. Onderzoeksvraag

De combinatie van de invoering van Passend onderwijs, de verschuiving van leerling-problematiek binnen het Aventurijncollege en de handelingsverlegenheid van het team ten opzichte van leerlingen met ODD brengt mij tot de volgende onderzoeksvraag;

Hoe kunnen wij het pedagogisch klimaat en het handelen van leerkrachten binnen het Aventurijncollege zo aanpassen dat leerlingen met ODD-problematiek de beste kansen krijgen om binnen de klas te functioneren en hoe kan ik daar als IB-er het beste aan bijdragen?

De centrale onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

- Welke kenmerken horen bij de oppositionele opstandige gedragsstoornis?
- Welke handelingsadviezen zijn in de literatuur over leerlingen met ODD te vinden?
- Welke aspecten in het pedagogisch klassenklimaat kunnen verder worden uitgewerkt om leerlingen met ODD de beste kansen te geven in de klas te functioneren en wat betekent dit voor het klassenmanagement en het leerkrachtgedrag in stresserende situaties met ODD leerlingen?
- Welke stappen kunnen uitgewerkt worden zodat er schoolbreed gewerkt wordt aan een voorwaardenscheppende sfeer die rekening houdt met en groeikansen geeft aan leerlingen met ODD problematiek?

1.3 Uitleg gewenste situatie

Gezien de toekomstige verwachte populatie leerlingen van het Aventurijncollege is het essentieel dat leerkrachten zich structureel, een positief sociaal ondersteunend systeem eigen maken, waarin het kind met de gedragsstoornis ODD beter kan functioneren. Velderman (2010) spreekt over Failure to match⁷ op het moment dat de aanpak van de leerkracht niet het gewenste effect geeft, is de leerkracht in staat zijn eigen gedrag bij te stellen en beter aan te laten sluiten bij de leerling-kenmerken

⁷ Failure to match: aanpak van de leerkracht geeft niet het gewenste gedrag weer bij de leerling; Velderman, 2010

en de visie en eisen van de school. Hierdoor zullen leerkrachten meer zelfstandige probleemoplossers worden bij een conflictsituatie in de klas, waardoor opvang buiten de klas veel minder nodig is. Daarnaast wil ik het team adviezen geven over hoe het pedagogisch klimaat binnen de school beter afgestemd kan worden op de behoeften van ODD leerlingen.

2. Theoretische onderbouwing

2.1.1. Kenmerken en oorzaken ODD

De kenmerken van ODD worden beschreven in het handboek van kinder- en jeugdpsychiatrie DSM IV-TR:

Oppositioneel opstandige gedragsstoornis (Oppositional Defiant Disorder)

- A. Een patroon met negativistisch, vijandig en openlijk ongehoorzaam gedrag met een duur van ten minste zes maanden waarin vier (of meer) van de volgende kenmerken aanwezig zijn:
- is vaak driftig;
 - maakt ruzie met volwassenen;
 - is vaak opstandig of weigert zich te voegen naar verzoeken of regels van volwassenen;
 - ergert vaak met opzet anderen;
 - geeft anderen vaak de schuld van zijn eigen fouten of wangedrag;
 - is vaak prikkelbaar en ergert zich gemakkelijk aan anderen;
 - is vaak boos en gepikeerd;
 - is vaak hatelijk en wraakzuchtig.
- B. De gedragsstoornis veroorzaakt in significante mate beperkingen in het sociale, school- of beroepsmatige functioneren.
- C. De gedragingen komen niet uitsluitend voor tijdens het beloop van een psychotische of stemmingsstoornis.
- D. Er wordt niet voldaan aan de criteria van een gedragsstoornis en indien betrokkene achttien jaar of ouder is wordt niet voldaan aan de criteria van de antisociale persoonlijkheidsstoornis.

NB. Overweeg dat pas aan een criterium wordt voldaan als het gedrag vaker voorkomt dan kenmerkend is voor qua leeftijd en ontwikkelingsniveau vergelijkbare personen.

Afkomstig uit: Kinder- en jeugdpsychiatrie. Psychopathologie (2007) p.151-152

Oorzaken van ODD worden in de DSM IV-TR aangegeven als voor een gedeelte aangeboren, voor een gedeelte een gevolg van rijpingsproblematiek en voor een gedeelte het gevolg van opvoeding en de directe en wijdere sociale omgeving (Matthys & Lochman, 2010).

Tevens ziet Orobio de Castro⁸ de oorzaken van agressief gedrag als *“vatbaarheid van het kind voor het onder bepaalde omstandigheden ontwikkelen van afwijkende sociale informatieprocessen”* (Orobio de Castro, 2005, p. 7).

2.1.2. Oorzaak: aangeboren en rijpingsproblematiek

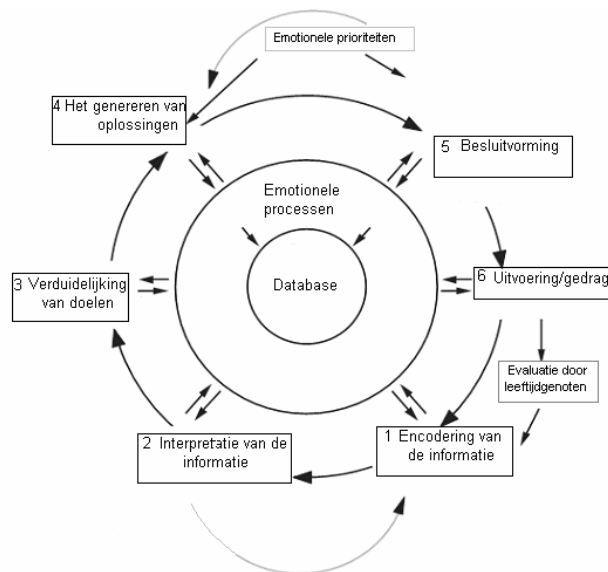
Kinderpsychiater Greene beschrijft dat kinderen met ODD ontoereikende vaardigheden hebben op het gebied van flexibiliteit/aanpassingsvermogen, frustratietolerantie en probleemoplossing (Greene & Ablon, 2007). Het rijpingsproces van het sociale vermogen duurt langer en heeft meer oefening nodig. *“Kinderen met een gedragsstoornis vertonen, naast het feit dat zij hun aandacht minder op sociale informatie richten dan ‘normale’ leeftijdgenoten, ook afwijkende sociale cognities⁹”* (Verhulst, 2006, p. 159). Orobio de Castro sluit hierbij aan door nadruk te leggen op het andere wereldbeeld dat een kind met ODD heeft opgebouwd. Het gaat ervan uit, dat iedereen het altijd op hem gemunt heeft en ziet snel kwade bedoelingen ook als ze er niet zijn. Als een kind niet begrijpt waarom de leerkracht corrigeert, ervaart het de correctie als oneerlijk (‘de meester heeft de pik op mij’). Het kind leert er niet van zonder extra uitleg en hulp (Orobio de Castro, 2006).

Die gebreken in de sociale informatieverwerking zijn bepalend in het gedrag van een leerling met ODD. Onderzoek (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986) laat zien hoe het sociale informatieverwerkingsmodel (SIP-model) werkt. Het kan daarmee een belangrijk element zijn in de theoretische verklaring van de ontwikkeling van agressief gedrag.

⁸ Prof. dr. Bram Orobio de Castro is hoogleraar Ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit Utrecht.

⁹ Sociale cognitie beschrijft hoe mensen zichzelf en anderen waarnemen, hoe zij deze waarnemingen interpreteren, en welke gevolgen dit heeft voor hun gedrag en dat van anderen.

Het SIP-model in zes stappen



Figuur 1. Crick en Dodge's model van sociale informatieverwerking (het SIP-model) (Scheepmaker, 2008).

De eerste stap is het encoderen (1), het verzamelen van informatie over de omgeving. Ten tweede wordt er met het interpreteren van de informatie (2) gekeken naar de motivatie van het gedrag van anderen. Met verduidelijking van het doel (3) wordt de beste keuze op een bepaald tijdstip bedoeld. Daarna wordt er een respons gegenereerd (4), dit wil zeggen dat het kind het gedrag dat het beste past bij een situatie zal kiezen (het denkproces). Met evalueren van respons (5) wordt gekeken of het gedrag leidt tot het beste resultaat. De laatste stap is de keuze van respons (uitvoering/gedrag) (6). Gordon en Christman (2008) constateren dat kinderen met externaliserend probleemgedrag een ander sociale informatieverwerkingproces hebben dan kinderen zonder externaliserend probleemgedrag. (Crick en Dodge, 1994)

Afkomstig uit: Evaluatie van een meetinstrument naar de sociale informatieverwerking bij kinderen met een licht verstandelijke beperking en gedragsproblemen (2008) p. 10

Matthys (2012) beschrijft ODD als een leertekort in het vermogen sociale informatie goed te begrijpen en toe te passen. De koppeling tussen gedrag en negatieve of positieve gevolgen wordt niet goed gemaakt en lijkt verband te houden met de functies in de hersenen die negatieve en positieve prikkels verwerken.

Tevens blijken kinderen met gedragsstoornissen slecht in staat hun gedrag te kunnen sturen vanwege de minder goed werkende executieve functies¹⁰ (Matthys, 2012; Greene & Ablon, 2007).

Matthys pleit ervoor een sociale intelligentietest te ontwikkelen, om deze kinderen in een zo vroeg mogelijk stadium te onderzoeken om duidelijk te krijgen om welke factoren het gaat, om daarna snel en specifiek te kunnen behandelen. (Matthys, in Balans Magazine, februari 2012).

2.1.3. Invloed vanuit de directe en bredere sociale omgeving

De bredere sociale omgeving wordt gevormd door de buurt waarin het kind opgroeit, de school en de maatschappij. Omgevingsfactoren als opgroeien in een criminele buurt, weinig sociale controle en de (negatieve) invloed van leeftijdsgenoten spelen een rol in het mogelijke optreden van ODD (Hartog-Polkerman, 2010).

Oosterhoff¹¹ benoemt factoren in de directe omgeving die het optreden van ODD kunnen beïnvloeden, zoals stress binnen het gezin, ouderlijk antisociaal gedrag of ouders die drank en drugs gebruiken (Hartog-Polkerman, 2010). Bekend is dat ouders die in de opvoeding op een ruzieachtige toon aan een kind een opdracht geven, bij het kind diezelfde reactie ontlokken. Het kind gaat mee in het ruzieachtige gedrag, weigert, traineert en doet de opdracht niet of pas na lang aandringen. Men noemt dat coërcief (=dwing) gedrag (Patterson, 1982).

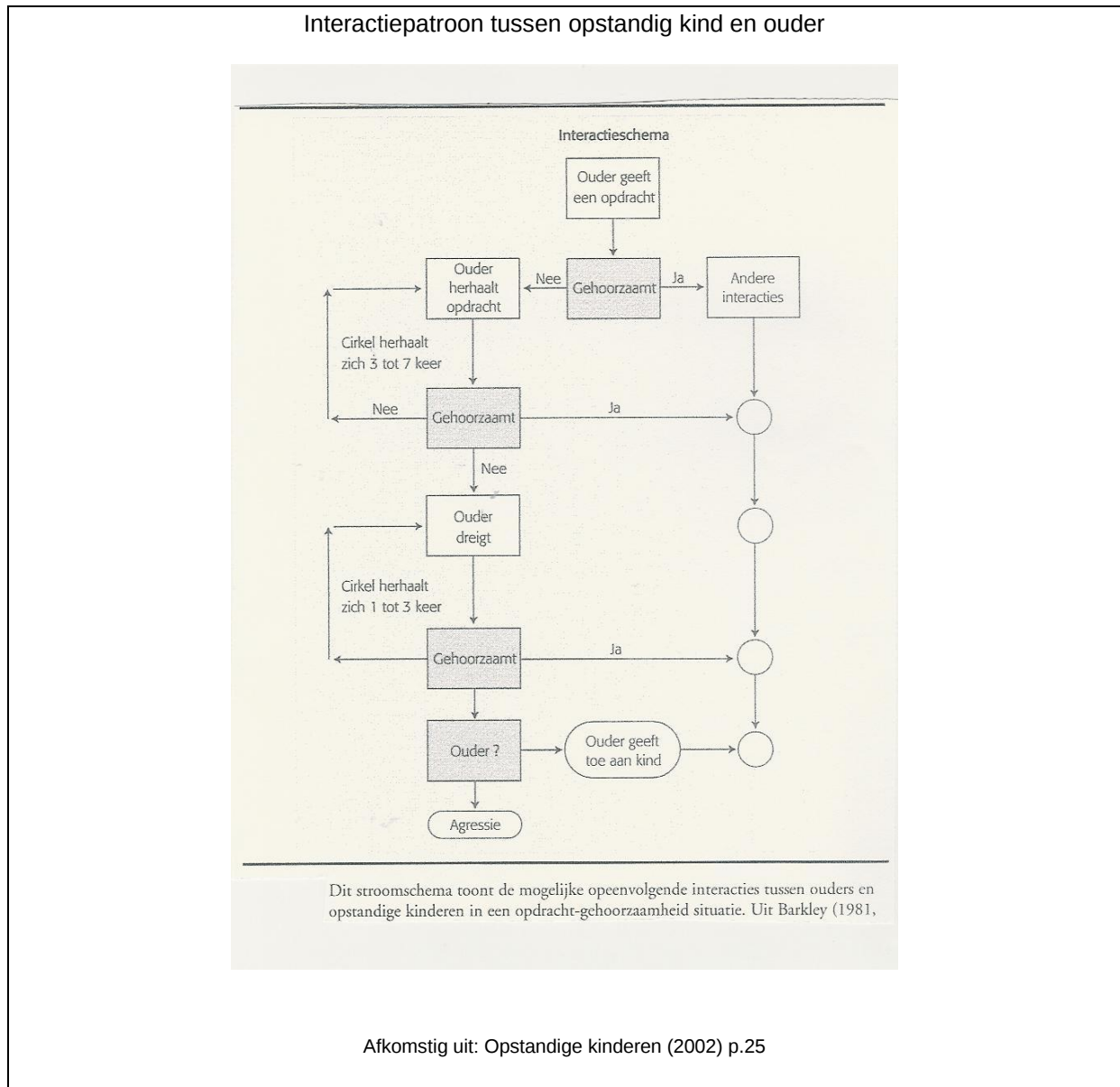
Praktijkvoorbeeld: "Wat ik in mijn klas zie gebeuren is, dat ik zelf ook ga meedoen met dat dwing-gedrag. Ik stel me autoritair op en verwacht dat de leerling meteen doet wat ik zeg. Dat levert een machtsstrijd op, wat de leerling nog opstandiger maakt en bevestigt in zijn gevoel dat ik een hekel aan hem heb. Vaak eindigt zo'n situatie dan met : "Als je niet doet wat ik zeg, ga je maar naar de crisisopvang." Ik voel me dan eigenlijk machteloos, want ik weet dat dit niet de juiste aanpak is.

Afkomstig uit: Leerkrachtbrochure ODD "Doe ik echt niet voor jou" (2009) p. 5

¹⁰ Executieve functies: de aandacht, de inhibitie (remfunctie) en cognitieve flexibiliteit (het snel kunnen schakelen in veranderende situaties)

¹¹ M. Oosterhoff: kinder en jeugdpsychiater

Barkley (1981, 1998) beschrijft het interactiepatroon tussen opstandig kind en ouder. Dit voorbeeld geeft mooi aan hoe we op school verwachten dat een kind vrijwel direct luistert, terwijl het kind door de eigen opvoeder gewend is om tussen de 7 en 10 keer gewaarschuwd te worden om dan pas wel of zelfs nog niet te luisteren.



Sameroff (1975) spreekt van het wederkerig model om ontwikkelingsuitkomsten van kinderen te begrijpen; de uitkomst van explosief gedrag wordt medebepaald door de mate waarin de karakteristieken van kind en ouder bij elkaar passen. Uit de praktijk herken ik dat de karakteristieken van ouder en kind tijdens interactie slecht op elkaar afgestemd zijn waardoor er wederzijds onbegrip ontstaat, dit kan tot explosief gedrag leiden.

2.1.4. Opstandig gedrag in de 'normale' ontwikkeling

In sommige levensfasen is opstandig en agressief gedrag een normaal verschijnsel. De meest agressieve leeftijd van een kind ligt rond de 2 jaar. Dat zie je het beste in peuterspeelzalen. Kinderen duwen en trekken aan elkaar, pakken elkaars spulletjes af, bijten soms. Agressie zit in iedereen. Het socialisatieproces zal kinderen aangeleerd moeten worden. Vanaf de leeftijd van 2-3 jaar worden de drie belangrijkste factoren voor zelfregulatie al aangeleerd en geoefend :

- Ontwikkeling van gedragscontrole.
- Ontwikkeling van inlevingsvermogen
- Beheersen van negatieve emotie. (Lochman & Wells, 2002)

Ezinga¹² (2009) beschrijft dat pubers (jeugdigen van circa 10 tot 15 à 16 jaar), met een normale psychosociale ontwikkeling, gedrag kunnen vertonen dat regel overtredend of licht crimineel van aard is. Het gaat om pesten, zich afzetten tegen regels en afspraken, gebruik van drank, sigaretten en soms drugs.

Een puber is egocentrisch van aard en heeft weinig controle over zijn impulsen. Vriendschappen zijn instrumenteel (de 'what's in it for me'-houding). Jongeren in de puberteit streven om bij de 'peergroep'¹³ te horen, zich los te maken van ouders en zelfbepalend te worden. Conflicten met ouders hebben feitelijk de functie te komen tot zelfstandigheid in denken en doen (Lonnee & Van Trierum, 2008).

Volgens Matthys (2012) spreekt men pas van een oppositionele opstandige gedragsstoornis als het gaat om ernstig negatieve gedragingen die vaker en sterker voorkomen, niet veroorzaakt worden door omstandigheden, langere tijd aanwezig zijn en zodanig ernstig zijn dat ze in significante mate beperken in het sociale, school- of beroepsmatige functioneren.

2.2. Pedagogisch klimaat

Een veilig pedagogisch klimaat is een belangrijke voorwaarde voor leren en ontwikkeling. ODD leerlingen in het Voortgezet Speciaal Onderwijs hebben behoefte aan een meer voorspelbare, duidelijke leeromgeving en zorg voor veiligheid,

¹² Dr. M.A.J. Ezinga is universitair docent bij de Afdeling Strafrecht en Criminologie van de Vrije Universiteit.

¹³ Een groep mensen uit de samenleving met een gemeenschappelijke eigenschap.

structuur en regelmaat dan leerlingen in het reguliere onderwijs. Maar met duidelijkheid en structuur alleen ben je er nog niet. Dit is terug te vinden in het gedachtegoed van Depuydt (2006) en het model verbondenheid.

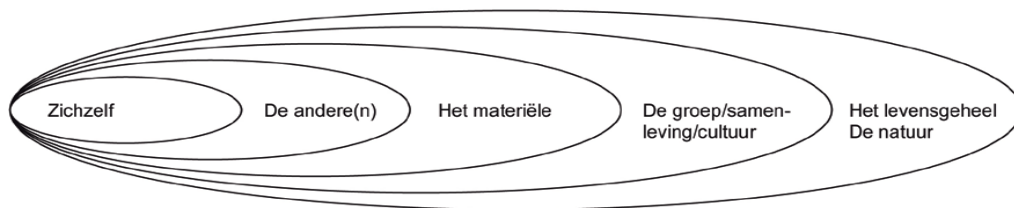
Depuydt (1995) stelt dat *“elk respectloos handelen in wezen ‘de-linquent’ (de- link- kwijt) is”*.

Dit betekent dat er tussen de dader en het slachtoffer of de benadeelde omgeving, op het ogenblik van het respectloos handelen, ‘*geen* (doorleefde of door empathie gekleurde) *band*’ bestaat. De band tussen beide is op dat moment ofwel afwezig (onverschilligheid), ofwel problematisch (vijandig, negatief gekleurd). Beide houdingen bieden de voedingsbodem bij uitstek voor respectloos gedrag.

Afkomstig uit: Hij is begonnen (1995) p.130

ODD leerlingen hebben het idee dat de omgeving hen vijandig gezind is waardoor zij eerder respectloos gedrag tonen naar de ander. Bij het ontbreken van verbondenheid zullen ODD leerlingen nog minder respect tonen voor diegene/datgene waar men mee omgaat. Ik herken dit ook in uitlatingen van leerlingen tijdens crisisgesprekken.

Het model verbondenheid schenkt aandacht aan vijf levensbanden:

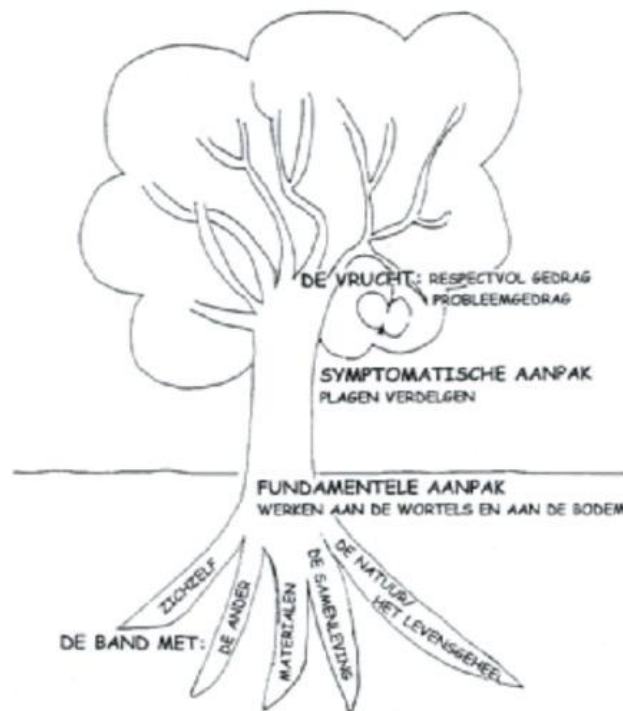


Verbondenheid heeft niet alleen betrekking op jezelf en de ander, maar ook op je omgeving. De 5 levensbanden hebben betrekking op vijf aandachtsgebieden: namelijk zorgen dat elk kind goed in zijn vel zit, zinvolle contacten heeft met betekenisvolle anderen, zorg draagt voor een omgeving (die op zichzelf al de zintuigen voedt), dat elk kind voelt dat het een plaats in de maatschappij mag innemen, ongeacht zijn etnische of religieuze achtergrond en dat het een diepe band kan ontwikkelen met de natuur en het grotere geheel van het leven¹⁴.

Afkomstig uit: Verbondenheid als fundament voor een positieve en respectvolle schoolcultuur (2006) p.131

¹⁴ Bijlage 3: uitleg levensbanden

Het gedachtegoed van verbondenheid wordt samengevat in het appelboommodel.



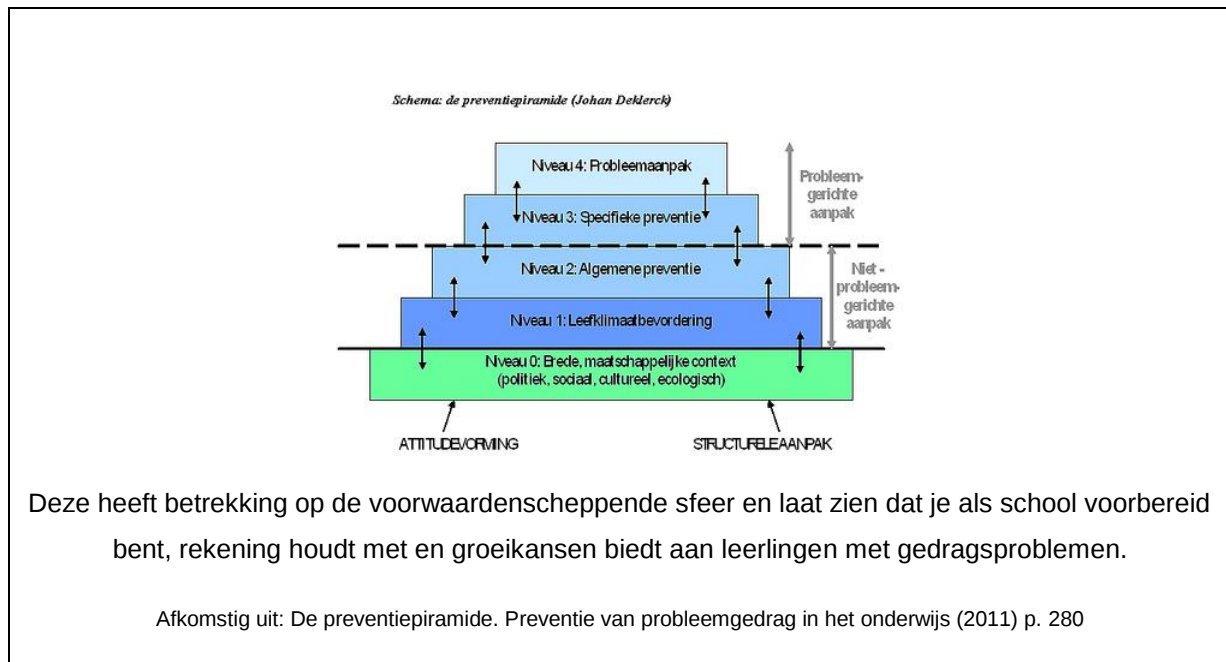
Appelboommetafoor¹⁵

“De appelboom staat symbool voor de opgroeiende jonge mens. De vijf wortelstokken die de boom voeden en die hem in de aarde verankeren, belichamen de vijf dimensies van verbondenheid. De vrucht die de boom draagt ziet eruit als een appel. Hierin herkennen we onder meer de positieve, respectvolle houding van het kind/de jongere. Spijtig genoeg wordt die gezonde vrucht wel eens belaagd door allerlei plagen en storend ongedierte (= problematische opvoedingssituatie, negatieve groepsdruk, experimenteergedrag, onbeheerst alcohol- of ander druggebruik, eigen slachtofferschap, negatieve schoolervaringen, uitsluiting, ...). Om er voor te zorgen dat de vrucht niet wordt aangetast en de gevreesde plagen achterwege blijven, kan gebruik worden gemaakt van een waaier van maatregelen. Het gaat om curatieve initiatieven (verdelgende spuitbus die de risicovolle plagen bestrijdt en zieke ‘appels’ opnieuw gezond maakt), specifieke preventieve maatregelen (probleemvoorkomende of beschermende spuitbus), algemeen preventieve maatregelen en initiatieven die het milieu waarin de boom opgroeit zo optimaal mogelijk houden”

Afkomstig uit: Verbondenheid als fundament voor een positieve en respectvolle schoolcultuur (2006) p.132

¹⁵ Bijlage 4: uitleg appelboommodel

Het gedachtegoed van het appelboommodel zie je ook terug in de preventiepiramide van Deklerck (2011).



Door het gedachtegoed van Orobio De Castro, Depuydt en Deklerck kom ik tot inzicht dat het van belang is dat de school zich anders opstelt ten aanzien van negatief en opstandig gedrag. Het is belangrijk na te denken over mogelijkheden om sociale situaties als opvoedkundige momenten in de dagelijkse gang van zaken te verwerken om zo tegemoet te komen aan verbondenheid en extra oefening en uitleg bij het begrijpen van sociale informatie. In het nadenken daarover kom ik tot de volgende praktische bespiegelingen:

Hoe toon je belangstelling voor leerlingen door de schooldag heen, hoe geef je gelegenheid tot het bespreken van sociale situaties? Hoe leer je kinderen die op de speelplaats ruziemaken conflicten met elkaar uit te praten, in plaats van met de leerkracht? Hoe betrek je kinderen bij de inrichting van het lokaal, het plein en maak samen regels en afspraken voor in de klas?

Hoe kun je trots zijn op wat leerlingen maken en doen? Hoe laat je leerlingen eigen werk presenteren? Hoe laat je ODD leerlingen vertellen over een onderwerp dat hun interesse heeft, hun eigen mening onder woorden te brengen en te ervaren dat hun mening er toe doet? Hoe geef je ODD leerlingen het gevoel dat er op school naar hen geluisterd wordt en dat je er mag zijn om wie je bent?

Om verbondenheid tussen kind, ouder en school te vergroten is het van belang ouders niet alleen te contacteren als het niet goed gaat op school, maar ook bij de vooruitgang die geboekt wordt en als raadgevers en mededeskundigen om samen een lijn uit te zetten naar een goede toekomst voor hun kind. Werken aan gedrag kan eigenlijk alleen maar succesvol zijn, als de volgende driehoek gesloten is:

PEDAGOGISCHE DRIEHOEK



Het betrekken van ouders en opvoeders als raadgevers en mededeskundigen bij het uitzetten van een lijn voor een goede toekomst voor hun kind draagt bij aan een goede afstemming tussen opvoeders thuis (ouders) en opvoeders op school (leerkrachten). Het samen zoeken naar kansen en mogelijkheden kan helpen de negatieve spiraal te doorbreken en geeft ook de extra oefening die nodig is. Ga in gesprek met het kind en de ouders om die afspraken te maken. Als een leerkracht plannen maakt voor het kind, kan dat met de leerling en de ouders besproken worden. Kijk samen naar wat haalbaar is. Neem daarbij de opmerkingen en gevoelens van de ouders serieus.

Afkomstig van: <http://www.stichtingechelon.nl/protocol>

Delfos (2010) geeft aan dat het noodzakelijk is het gewenste gedrag bekrachtigen om tot gedragsverandering te komen. Het gewenste gedrag kan als volgt aangeleerd worden: de leerkracht hanteert, vanuit algemeen geldende waarden en normen, voorbeeldgedrag waarin de leerkracht via taal de gewenste taaluiting benoemt, herhaalt en inoefent met de leerling tot dat de leerling dit zich eigen gemaakt heeft. Het is van belang deze oefenplannen met ouders te bespreken.

2.3. Pedagogische aanpak

Leerlingen met ODD worden volgens Van Lieshout (2009) door leerkrachten als lastig ervaren. Ik herken dit uit de praktijk. Uit het gedachtegoed van Gordon leer ik dat het van belang dat je het kind blijft zien als een kind met een hulpvraag en niet als een kind dat jou dwars wil zitten (Gordon, 2005). Belangstelling voor de beleving van het leren is de sleutel voor een goede motivatie en leerhouding en de schakel tussen leerkracht en leerling.

Door het lezen van de literatuur heb ik meer inzicht gekregen in de factoren die een rol spelen in het oppositionele en opstandige gedrag van ODD leerlingen. Ik ben er van overtuigd dat leerkrachten die meer begrip krijgen voor het wereldbeeld van deze kinderen en actief luisteren¹⁶ naar wat kinderen zeggen, manieren kunnen bedenken om sociale situaties expliciet te oefenen. Het gedragsraam communicatievaardigheden toont welke interventies de leerkracht in probleemsituaties toe kan passen.

Het gedragsraam Communicatie-vaardigheden:

De ander heeft een probleem, zit ergens mee, voelt zich niet prettig, heeft ergens last van.	Contact maken door: actief luisteren, aandacht geven, helpen probleem (zelf) op te lossen
Plezierig contact (er zijn geen problemen in de relatie)	Contact bevorderen door: gespreksinitiatieven, aandacht, actief luisteren, ik-boodschappen, uitwisselen, overleggen, samen werken, voorstellen doen, plannen maken
Ik heb een probleem, zit ergens mee, voel me niet prettig, heb ergens last van.	Invloed uitoefenen door: Ik-boodschappen, overleggen, confronteren, overschakelen op actief luisteren

Afkomstig uit: Bewust omgaan met kinderen. De manier van samenwerken en communiceren in het onderwijs (2005) p. 67

¹⁶ Actief luisteren: vraagt om een wisselwerking tussen leerkracht en leerling, de leerkracht toont de leerling niet alleen dat hij hem gehoord heeft, maar ook dat hij de leerling heeft begrepen door middel van feedback

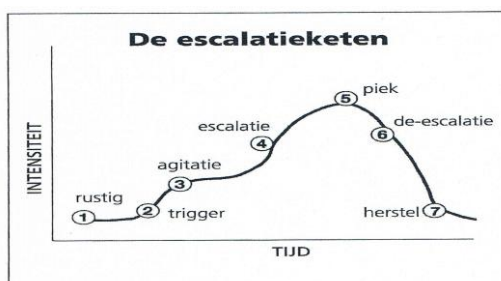
2.4. Omgaan met problemen en conflicten

ODD leerlingen worden 'overvallen' door hun emoties. Ze hebben geen grip op hun emoties en denken dat ze er niets aan kunnen veranderen.

Praktijkvoorbeeld: Senna wordt de klas uitgestuurd. Ze is boos op een Gian. Gian kijkt haar in de klas steeds aan. Senna roept door de klas tegen Gian dat zij hem op zijn gezicht slaat als hij nog een keer naar haar kijkt. Doordat zij zo hard door de klas roept kijkt de hele klas haar aan. Senna staat op en stompt Gian op het gezicht. In een nagesprek tussen Senna en de Intern begeleider geeft zij aan dat ze er niets aan kan doen dat ze zo boos wordt. De boosheid is er ineens. Ze weet dat het niet goed is, maar kan er volgens haar door haar ODD niets aan doen.

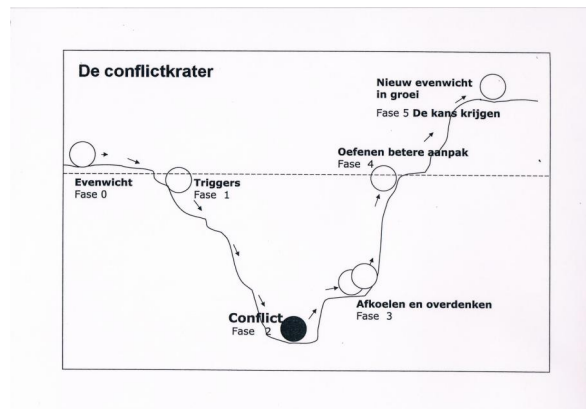
Praktijkvoorbeeld afkomstig uit eigen ervaring, Janey van Kaam (2011)

In de literatuur zijn hulpmiddelen terug te vinden over het omgaan met problemen en conflicten. Het getrapte time-out model¹⁷ (Quekel, in druk 2012) laat zien hoe de leerkracht time-out gefaseerd in kan zetten. Het model geeft de leerkracht handvatten om de leerling niet direct uit de klas te verwijderen bij probleemgedrag, maar te verwijzen naar een time-out plek in de klas (interne time-out) of in de klas van een collega. Door de leerling niet direct uit de klas te verwijderen, houd je de relatie met de leerling in stand en blijf je verbonden met de leerling. Door interne time-outs toe te passen geef je als leerkracht de leerling een duidelijk signaal dat je het gedrag afkeurt en niet de leerling als persoon. Golly & Sprague (2011) beschrijft de escalatieketen als gesprekshulpmiddel bij het omgaan met problemen en conflicten, Quekel (2011) spreekt van de conflictkrater.



Afkomstig uit: Positive Behavior Support- Goed gedrag kun je leren (2011) p. 164

¹⁷ Getrapte time out; bijlage 5



De conflictkrater

Dit instrument geeft eveneens aan hoe een conflict in elkaar zit. De conflictkrater maakt niet alleen het conflict inzichtelijk zoals de escalatieketen doet, het helpt leerlingen om, samen met de begeleider, oefenplannetjes bedenken om de volgende keer minder explosief om te gaan met de trigger.

Afkomstig uit: Werkboek: de conflictkrater (2012) p. 3

Ik vind de conflictkrater een prettige praatplaat voor kinderen met gedragsproblemen. De conflictkrater laat via een dalende lijn duidelijk zien op welk moment het minder gaat met de betreffende leerling. Leerlingen kunnen deze dalende lijn beter associëren met situaties waarin het minder goed gaat, dan de stijgende lijn die de escalatieketen van Golly laat zien. De conflictkrater is een duidelijk te hanteren instrument voor zowel de leerkracht in de klas als de Intern Begeleider buiten de klas. De conflictkrater vertoont overeenkomsten met het ABC schema van de Rationeel Emotieve Therapie en is gebaseerd op het crisis ontwikkelingsmodel vanuit de psychiatrie (Van der Werf 1998). Van der Werf geeft aan dat verschillende factoren een rol kunnen spelen om tot agressie te kunnen komen¹⁸. Als nieuw element is de groei na het conflict toegevoegd, zodat een kind inzicht krijgt in hoe een conflict verloopt, en hoe je er (door de triggers aan te pakken) zelf grip op kunt krijgen en handiger gedrag kunt oefenen om minder in dezelfde valkuil te stappen.

¹⁸Het crisisontwikkelingsmodel werkt met signaleringsplannen: In een signaleringsplan staat in voor ieder begrijpelijke taal omschreven hoe zowel de omgeving als de patiënt kan zien en weten wanneer het wel en niet goed gaat met de patiënt. Een signaleringsplan loopt van fase 0 oftewel 'goed in mijn vel' tot en met een ernstige crisis (<http://www.signalsymposia.com/signaleringsplannen.php>).

2.5. Crisisopvang

Het getrapte time-out model toont dat niet al het probleemgedrag met interne time-outs opgelost kan worden. Op gedragingen als intimidatie, bedreigingen, ernstig verbaal geweld of fysiek geweld volgt een externe time-out. De leerling wordt opgehaald door een begeleider¹⁹. Om duidelijk te krijgen hoe vaak probleemgedrag voorkomt en waar het om draait, is incidentieregistratie van belang. Het is belangrijk voor alle betrokkenen (leerling, ouders, leerkracht en school) een registratiesysteem te gebruiken, dat inzicht geeft in de ontstane probleemsituatie. Het hanteren van een goed uitgewerkt registratiesysteem geeft de begeleider handvatten om gericht met een leerling te praten na een conflict, zodat concreet effectief gewerkt kan worden aan inzicht in de persoonlijke triggers en het opstellen van een oefenplannetje om te komen tot meer gewenst gedrag en juiste taaluiting. De leerling wordt verplicht respectvolle oplossingen te bedenken om het conflict op te lossen. Het oefenplan, waarin expliciet aandacht geschonken wordt aan gedragsalternatieven en het gebruik van de juiste taal, kan na de crisisopvang besproken worden met de leerkracht en (na eventuele aanpassing) onder regie van de groepsleerkracht worden geoefend. De IB-er kan op de achtergrond monitoren en ondersteunen en succes mee vieren. Het gebruik van een specifiek registratiesysteem is een perspectief biedende manier om leerlingen en leerkrachten meer grip te laten krijgen en zelf (weer) verantwoordelijk te zijn voor het oplossen van een ontstane conflictsituatie. De IB-er kan bij herhalend falend leerkrachtgedrag gebruik maken van “coaching-on-the-job”²⁰; oftewel begeleiding bieden aan de leerkracht gericht op het inoefenen van handelingsvaardigheden (Koot, 2011).

2.6. Specifieke behandelmethoden

Cognitieve gedragstherapie is erop gericht niet-helpende denkgewoonten op te sporen en deze doelgericht en stap voor stap te veranderen (Cladder, Nijhoff-Huyse & Mulder, 2009). De volgende twee werkvormen (het oplossingsgericht werken en RET) helpen ODD leerlingen effectief te werken aan gedragsverbetering.

¹⁹ Waar begeleider staat kan zowel de leerkracht in de klas, als de Intern Begeleider buiten de klas bedoeld worden.

²⁰ Bij professionalisering is niet alleen deskundigheidsbevordering van belang. Alleen “kennis” leidt niet automatisch tot handelingsbekwaamheid. Via coaching-on-the-job geven praktijkexperts begeleiding gericht op het inoefenen van handelingsvaardigheden bij de leerkracht.

2.6.1. Oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken gaat uit van een aantal vragen. Het stellen van de wondervraag (Bruyn, 2009) en continueringsvragen (Dijk & Cauffmann, 2009). Wondervragen zijn vragen waarbij je de leerling met zoveel mogelijk details laat beschrijven wat hij anders zou kunnen doen, indien er een wonder was gebeurd. Hierbij worden de inzichten van Steve de Shazer, Insoo Kim Berg en Yvonne Dolan gebruikt.

Voorbeeld wondervraag;
'Ik wil je een vreemde vraag stellen.
Stel dat, terwijl je slaapt vannacht en het stil is
in huis, er een wonder gebeurt. Het wonder is dat
het probleem dat je hier bracht is opgelost. Echter,
omdat je sliep weet je niet dat het wonder
heeft plaatsgevonden. Wat zal er anders zijn wanneer
je morgenochtend wakker wordt waaraan jij
kunt zien dat er een wonder is gebeurd en dat het
probleem dat jou hier bracht is opgelost?'

Continueringsvragen helpen de leerling inzien dat niet "alles" veranderd moet worden, hoe slecht de situatie ook aanvoelt (Dijk en Cauffmann, 2009).

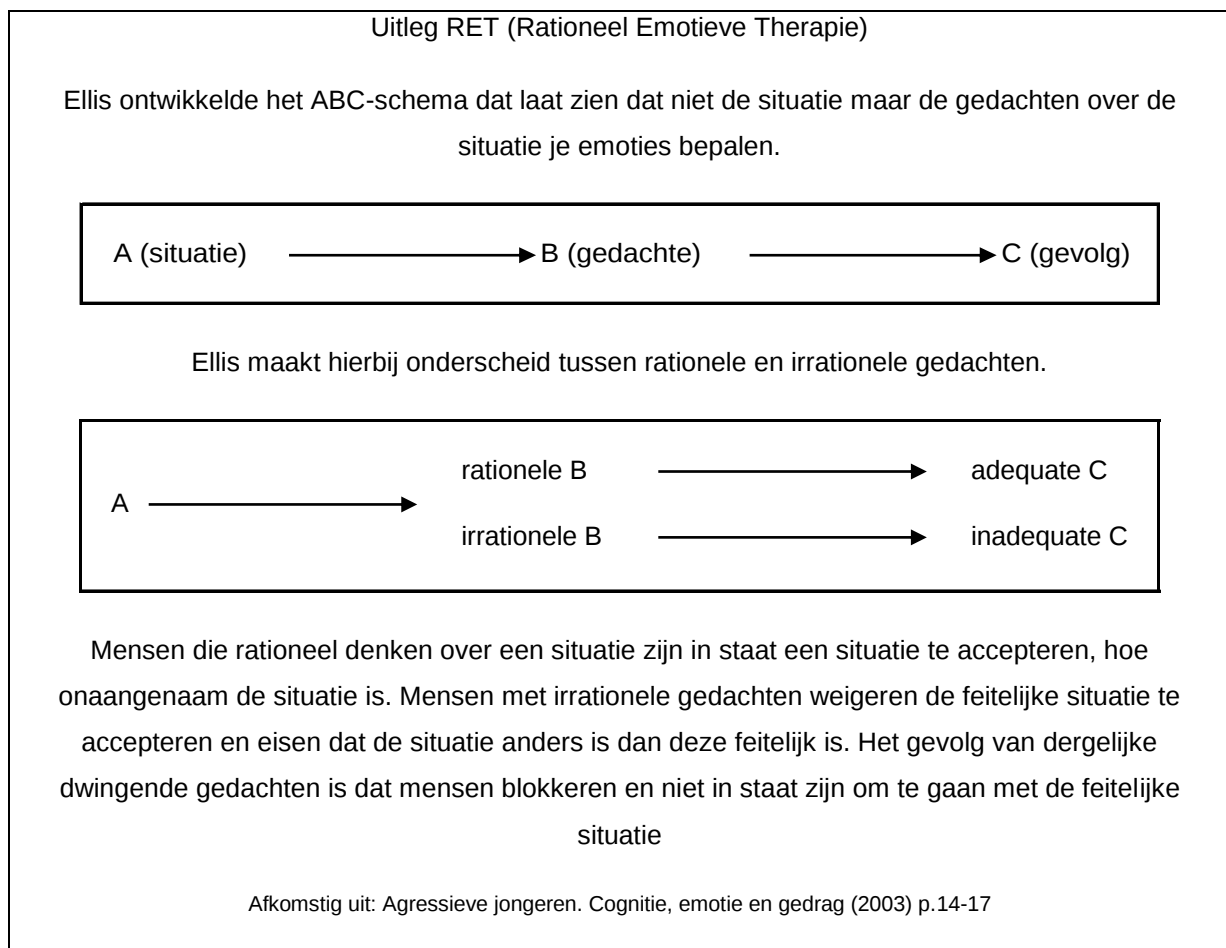
Voorbeeld continueringsvraag;
Wat wil je behouden zoals het nu is?

De Bruyn (2009) geeft aan dat haar ervaring geleerd heeft dat leerlingen constructief omgaan met de oplossingsgerichte aanpak. Leerlingen ervaren de begeleider tijdens de oplossingsgerichte aanpak als minder bedreigend. De leerling blijft zo eigenaar van het leerproces. Deze vorm van oplossingsgericht werken sluit aan bij de behoeften van ODD leerlingen. Het gaat bij de aanpak van probleemgedrag niet om straffen, maar om het creëren van groeikansen. Met de vragen kan de begeleider de insteek nemen vanuit het wereldbeeld van de ODD leerling, die alleen vanuit het eigen perspectief kan denken. Die vraag is dan: "Wat kun je doen om het voor jezelf beter te maken?" Doordat de begeleider de leerling helpt zoeken naar een oplossing waarbij de leerling eigenaar is van het leerproces ontstaat er verbondenheid tussen

de deelnemers van het gesprek. Hierbij spelen complimenten een grote rol. Het geven van complimenten komt enerzijds voort uit bewondering voor wat leerlingen doen, maar het wordt ook gebruikt om die gedachten van de leerling die hem steunen te bekrachtigen en te versterken (De Vries, 2002, p.5).

2.6.2. RET

Ellis (1962, in Lange & Klomp (2003) p. 54) beschrijft: *“Mensen raken niet overstuurd door een bepaalde gebeurtenis, maar door de manier waarop ze tegen deze gebeurtenissen aankijken”*. Gedrag wordt ingegeven door denkfouten.



De principes van RET sluiten mijns inziens aan bij de onvoldoende ontwikkelde sociale cognitie van ODD leerlingen. De denkfouten die RET beschrijft worden vaak ook gemaakt door ODD leerlingen en resulteren in inadequate emoties en conflicten. Door gedachten van RET en oplossingsgericht werken kan ik komen tot het time-out

model dat ingezet kan worden bij externe time-outs²¹ (afgeleide van Switch-formulier, Velderman (2010)).

Tabel 6.1 Switchformulier en gesprekspapier

Switchformulier en gesprekspapier

- 1 Wat deed ik en de ander?
- 2 Waarom deed ik dat?
- 3 Wat kunnen we anders doen?
- 4 Op welke wijze goedmaken?

Afkomstig uit: Time out of Switch (2010) p. 34

2.7. Samenvatting

Leerlingen met ODD-problematiek hebben leerproblemen bij het in kunnen schatten van sociale situaties. Deels aangeboren en deels door opvoeding en omgevingsfactoren hebben zij ontoereikende vaardigheden op het gebied van flexibiliteit, aanpassingsvermogen, frustratietolerantie en probleemoplossingvaardigheden.

Waar voor alle leerlingen geldt dat het leren beter gaat als er verbinding is tussen leerkracht/leerling, leerlingen onderling en leerling/leerstof, geldt dit voor ODD leerlingen nog explicieter. Positief stimuleren, situaties onder woorden brengen en werken aan de verbondenheid betekent niet dat leerkrachten alle gedragingen van ODD leerlingen accepteren, maar wanneer men zich verbonden voelt met de omgeving zal probleemgedrag minder tot uiting komen. De cluster 4 school kan deze leerlingen helpen door een pedagogisch klimaat en de voorwaardenscheppende sfeer te creëren waarbij extra aandacht is voor het oefenen van sociale situaties en het leren benoemen van problemen in de juiste taal zonder te schelden.

Als de ODD leerling op school probleemgedrag vertoont dat buiten de acceptatiegrens valt, dan kan de leerkracht door middel van getrapte time-out en overleg met collega's een crisisinterventie buiten de klas inzetten. De conflictkrater

²¹ Bijlage 2: Time-out model

helpt inzicht te krijgen in de oorzaken (triggers) van probleemgedrag en conflicten. De wondervragen en het veranderen van denkpatronen (ABC-schema) helpen de leerling om zelf grip te krijgen en verantwoordelijk te zijn voor het eigen gedrag en het werken aan een oplossing, onder de regie van de eigen leerkracht en met op de achtergrond ondersteuning van de crisisopvang.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1. Onderzoeksvorm

Ik heb gekozen voor een actie onderzoek op meso-niveau (de school), dat zich richt op het handelen van leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt (Harinck, 2011, blz 62). Ik wil onderzoeken wat er nodig is binnen het schoolklimaat en het handelen van leerkrachten om leerlingen met een oppositioneel opstandige gedragsproblematiek beter in de klas te kunnen begeleiden.

Ponte (2011, blz 21) vat actie onderzoek samen in vierhoofdpunten, te weten:

- Het is gericht op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt.
- Men verzamelt gericht informatie over dat handelen, wat leidt tot reflectie op het handelen en zo nodig resulteert in bijsturing daarvan.
- Gebeurt in dialoog met collega's of vakgenoten.
- Leerlingen of andere doelgroepen worden als belangrijke bron gezien.

Mijn onderzoek voldoet aan bovenstaande punten van actieonderzoek. Het is gericht op het eigen handelen van de docent, namelijk het begeleiden van collega's in het afstemmen van aanpak leerkracht en behoeften ODD leerling. Het onderzoek is gericht op de situatie waarin dat handelen plaats vindt, namelijk op de onderbouwlocatie van het Aventurijncollege.

De resultaten van de vragenlijsten, de gegevens uit de checklist en het literatuuronderzoek, worden door mij als onderzoeker geanalyseerd en geïnterpreteerd. Bij het onderzoek wordt de dialoog aangegaan met leerkrachten op het Aventurijncollege, zij zijn een belangrijke informatiebron voor dit onderzoek. Tevens zijn leerlingen uit klas 1 en 2 en hun ouders een belangrijke informatiebron. Reflectie op de uitkomsten van mijn onderzoek en de door mij gelezen literatuur vormt een richtlijn waarop ik mijn handelen in de toekomst baseer.

3.2. Methoden en middelen

3.2.1. Literatuuronderzoek

Het theoretisch kader heeft twee functies; enerzijds een brugfunctie tussen het onderwerp en vraagstelling, anderzijds het product van dat wat de literatuur beschrijft gecombineerd met eigen ervaringen van de onderzoeker (Harinck, F. (2010), blz 36). Hierbij wordt literatuur gebruikt waarin door andere auteurs over behandelde onderwerpen is gerapporteerd. Verhoeven (2011), blz 152) noemt dit secundaire literatuur. In haar boek beschrijft zij de zoekmethode Big6TM van onder andere Berkowitz (Verhoeven, N. (2011), blz 62). Volgens zes vaste regels is het mogelijk gericht te zoeken naar informatie. Voor dit onderzoek heb ik deze zoekmethode gebruikt.

In de eerste plaats is de zoekopdracht bepaald, namelijk ODD problematiek, pedagogische aanpak, didactische aanpak en schoolklimaat. In deze stap is gekeken naar aanwezige literatuur op school als de aangeboden literatuur uit de modules van de Master SEN opleiding. In deze stap bleek er te weinig bruikbaar materiaal aanwezig te zijn. In de tweede stap heb ik gezocht op internet, in de bibliotheek, bij collega's en bij critical friends. Bij de derde stap zijn de zoekstrategieën vastgesteld, op internet is gezocht naar ODD problematiek en leerkrachthandelen. In de bibliotheek is de zoekopdracht verruimd en werden alle boeken over ODD problematiek, leerkrachtgedrag en pedagogisch klimaat geleend. In de vierde stap heb ik een selectie gemaakt tussen bruikbare literatuur en minder bruikbare literatuur. Deze informatie is in de vijfde stap gerubriceerd per deelvraag en relevantie, waardoor een overzichtelijker geheel is ontstaan. In stap zes is de conclusie getrokken dat er meer informatie nodig was om dit onderzoek te doen. Via mijn OSO Coach heb ik literatuurbronnen gevonden die bij hebben gedragen aan een afgebakend literatuuronderzoek.

3.2.2. Enquête

Een vragenlijst is een gestructureerd instrument bestaande uit vragen of stellingen met daarbij behorende antwoordmogelijkheden (Harinck F. (2010), blz 84). De vragen zijn erop gericht de respondent zich uit te laten spreken over het onderzoeksonderwerp. Via drie enquêtes heb ik informatie verzameld. Enquête een²² heeft betrekking op hoe leerkrachten kijken naar de behoeften van ODD leerlingen en waar er raakvlakken zijn met de beschreven literatuur en onze huidige visie. Enquête twee²³ heeft betrekking op ODD leerlingen. Hoe kijken leerlingen tegen het handelen van de leerkracht en het schoolklimaat aan. Enquête drie²⁴ is gericht op ouders van ODD leerlingen. Hoe ervaren ouders de begeleiding van hun kind door de leerkrachten van het Aventurijncollege.

Ik heb gekozen voor een gemengde vragenlijst, deze bevat zowel gesloten vragen als open vragen. Harinck benoemt het belang van open vragen ter aanvulling van gesloten vragen, omdat de informatieve waarde van enkel gesloten vragen beperkt is (Harinck, F. (2010), blz 84). De leerkrachtenenquête is afgenomen op een teambijeenkomst, zodat ik er verzekerd van kon zijn dat er voldoende ingevulde vragenlijsten terug kwamen. De enquêtes bestemd voor de leerlingen zijn in de klas afgenomen, hier is vooraf telefonisch toestemming voor gevraagd aan ouders. De enquête bestemd voor ouders van leerlingen met ODD problematiek is afgenomen voorafgaand aan oudergesprekken.

De enquête is afgenomen onder 16 leerkrachten, 20 leerlingen en 20 ouders. De enquêtes hebben kwantitatieve gegevens opgeleverd. Een frequentieverdeling geeft weer hoe men denkt over de enquêtevragen. Het percentage respondenten is verwerkt in staafdiagrammen. Percentages zijn sprekender bij afname onder grotere groepen (Harinck, F. (2010), blz 118).

²² Bijlage 6: leerkrachtenenquête

²³ Bijlage 7: leerling-enquête

²⁴ Bijlage 8: ouderenquête

3.2.3. Checklist

Harinck (2010, blz 84) geeft aan dat een checklist een gestructureerde lijst is, bestaande uit op schrift gezette aandachtspunten. De checklist verwerkt eigenschappen die belangrijk zijn voor de kwaliteit van producten en procedures. Deze punten zijn ontleend aan kwaliteitsstandaarden of aan door deskundige vastgestelde 'good practices'²⁵. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie checklisten eerder ontworpen door de directie van het Aventurijncollege, namelijk pedagogisch klimaat en pedagogisch handelen²⁶, didactisch handelen²⁷ en actieve en zelfstandige rol leerlingen²⁸. Via de checklist is door mij als onderzoeker, middels een ja/nee scoring, beoordeeld of vastgestelde aspecten terug te zien zijn in de klassensituatie. De checklist heeft kwantitatieve gegevens opgeleverd en deze zijn in percentages verwerkt.

3.3. Betrokkenen

Bij dit onderzoek wordt in de eerste plaats het team van het Aventurijncollege betrokken, er zijn 16 teamleden bevraagd. Daarnaast zijn leerlingen met ODD problematiek bevraagd. Er zijn 20 leerlingen in de leeftijd van 12 tot 16 jaar bij dit onderzoek betrokken. Vervolgens zijn ook 20 ouders van leerlingen met ODD problematiek benaderd om hun mening te geven over het pedagogisch klimaat en het handelen van leerkrachten.

Ponte (2010, blz 4) beschrijft het werken met critical friends als kenmerk van een actieonderzoek. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie critical friends. Met hen is wekelijks mondeling en schriftelijk contact geweest over de diverse onderdelen van dit onderzoek.

De eerste critical friend heeft feedback gegeven op de inhoud van het onderzoek en de manier waarop dit weergegeven is. Haar functie is orthopedagoog op SO de Kornalijn en VSO het Aventurijncollege. De tweede critical friend heeft feedback gegeven op de gebruikte taal in dit onderzoeksverslag. Zij werkt in het dagelijks

²⁵ Good practices: beschrijvingen van hoe praktijkproblemen, gerelateerd aan de werksituatie van een beroepsgroep, zijn aangepakt, welke oplossingen zijn bedacht en hoe de werkwijze nog verbeterd kan worden

²⁶ Bijlage 9: checklist en analyse pedagogisch klimaat en pedagogisch handelen

²⁷ Bijlage 10: checklist en analyse didactisch handelen

²⁸ Bijlage 11: checklist en analyse actieve en zelfstandige rol leerlingen

leven als leerkracht in het regulier Voortgezet Onderwijs. De derde critical friend heeft feedback gegeven op het aansluiten van het onderzoek bij de praktijksituatie, het Aventurijncollege. Zij is teamleider op het Aventurijncollege en heeft een duidelijk beeld van wat er speelt op de locatie.

3.4. Triangulatie

In dit onderzoek heeft triangulatie op een tweetal vlakken plaatsgevonden. Harinck (2010, blz 77) beschrijft de triangulatie die betrekking heeft op de verschillende typen informanten. Voor dit onderzoek zijn drie verschillende groepen vragenlijsten afgenomen, te weten het team van het Aventurijncollege, leerlingen met ODD problematiek en ouders van deze leerlingen.

Harinck (2010, blz 78) beschrijft tevens triangulatie die betrekking heeft op de verschillende typen informatiebronnen. Door literatuuronderzoek, uitkomsten van afgenomen enquêtes en resultaten uit checklisten met elkaar te combineren is er een tweede vorm van triangulatie ontstaan. Er zijn meerdere gegevensbronnen gebruikt bij het formuleren van conclusies. De gegevens die ik heb verzameld zijn met elkaar vergeleken. Van daaruit heb ik samen met mijn critical friends gekeken welke concrete stappen er op het Aventurijncollege genomen kunnen worden, zo koppel ik de praktijk terug aan de theorie.

3.5. Validiteit en betrouwbaarheid

Harinck (2010, blz 74) beschrijft bij validiteit: heeft het instrument datgene te pakken wat men wil weten en klopt het beeld wel. Dit onderzoek is valide gezien de beschreven triangulatie. De enquête alleen zou een eenzijdig beeld geven van de situatie. De checklist is ingezet als middel om te kijken of men doet wat men zegt. Daarnaast is er sprake geweest van het werken met critical friends. Deze principes beschrijft Harinck (2010, blz 74) voor het toetsen van validiteit bij een praktijkonderzoek.

In de tweede plaats zou van dit onderzoek op het Aventurijncollege soortgelijke onderzoeksgegevens en een overeenkomend advies opleveren, ook als er sprake is van een andere groep ouders en wisselingen binnen het team hebben

plaatsgevonden. De drie groepen informanten zijn groot genoeg geweest om herhaalbaarheid mogelijk te maken.

3.6. Communicatie en ethiek

In dit onderzoek speelt communicatie met de belanghebbenden (de leerkrachten) een belangrijke rol. Via communicatie is de omgeving op de hoogte gesteld van het onderzoek, schep ik draagvlak en bied ik het team mogelijkheden tot participatie. De participatie van het hele team speelt een rol in dit onderzoek. Niet alleen leerkrachten in de klas, maar iedereen die binnen de school werkt levert een bijdragen aan het huidige schoolklimaat.

Vanuit de ethische kant wordt er rekening gehouden met het belang van anonimiteit. De identiteit van de leerkrachten, leerlingen en ouders wordt gerespecteerd.

4. Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk presenteer ik de resultaten van mijn praktijkonderzoek.

4.1. Literatuuronderzoek

In de literatuur is te lezen dat verbondenheid voor ODD leerlingen een voorwaarde is om tot leren te komen. Door afwijkende informatieprocessen hebben ODD leerlingen het idee dat de omgeving hen vijandig gezind is, waardoor zij eerder in conflict komen met de ander. Wanneer men zich verbonden voelt met de omgeving zal probleemgedrag minder tot uiting komen. ODD leerlingen hebben hulp nodig de wereld om zich heen te begrijpen, het is van belang om kinderen anders te leren denken over sociale situaties.

4.2. Enquête

Op 17 januari 2012 is een enquête uitgezet onder het team van het Aventurijncollege. Op 6 en 7 februari is een enquête afgenomen onder leerlingen met ODD problematiek en hun ouders. Deze paragraaf beschrijft de belangrijkste conclusies uit deze drie enquêtes. De volledige verwerking van de enquêtes is terug te vinden in de bijlagen²⁹

Uit de leerkrachtenenquête blijkt dat 53% van de leerkrachten leerlingen met ODD problematiek het meest moeilijk te begeleiden vinden. De tweede problematiek die het team ervaart als moeilijk te begeleiden, zijn leerlingen met de diagnose Asperger (16%).

²⁹ Bijlage 12: Analyse leerkrachtenenquête
Bijlage 13: Analyse leerling-enquête
Bijlage 14: Analyse ouderenquête

Vraag 4 uit de enquête geeft dit weer.

4. Welke leerling problematiek vind je lastig om optimaal te begeleiden in de klas?

A Autisme

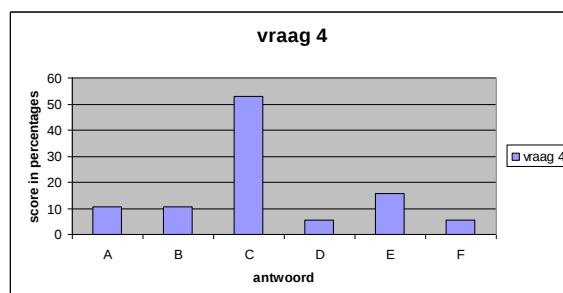
D PDD-NOS

B AD(H)D

E Asperger

C ODD

F Geen enkele



Toelichtingen die leerkrachten geven waarom zij ODD leerlingen lastig te begeleiden vinden zijn:

- ODD leerlingen tonen in grote mate negatief gedrag, het enthousiasme en positiviteit ontbreekt (14%).
- ODD leerlingen lijken voortdurend op zoek naar conflicten, kiezen voor de persoonlijke aanval en maken provocerende opmerkingen (9%).
- De gedragsverandering komt snel en onverwacht (32%).
- Zowel leerlingen met ODD problematiek en Autisme in één groep begeleiden is moeilijk (45%).

Toelichting die leerlingen en ouders geven:

Leerlingen hebben niet het idee dat de leerkracht hen als lastig ervaart. Zij geven aan dat de leerkracht begrip heeft voor hun problematiek (80%). Leerlingen geven aan dat zij regelmatig uit de klas worden verwijderd (69%). Ouders herkennen deze verwijdering (100%). Ouders benoemen begrip te hebben voor de verlegenheids situatie waarin de leerkracht zich bevindt op het moment dat het kind uit de klas verwijderd wordt. Dit wordt ondersteund door uitspraken van ouders dat hun kind boos, opstandig, brutaal en onhandelbaar is in de klas (73%)

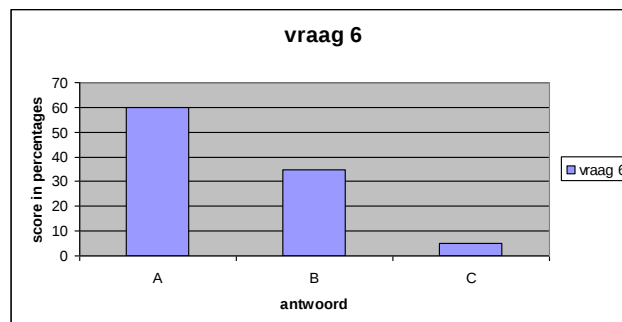
Leerkrachten willen meer informatie ontvangen omtrent ODD problematiek, zie onderstaande frequentieverdeling. 95% heeft behoefte aan extra informatie over ODD problematiek.

6. Heb je behoefte aan extra informatie omtrent ODD problematiek?

A ja, op papier als hand-out

B ja, tijdens een teamvergadering

C nee



Toch blijkt uit kennisvragen dat leerkrachten lijken te beschikken over basiskennis over welke aanpak werkt bij ODD leerlingen. Zie vraag 7, 8, 10, 11, 12 en 13 in bijlage 18.

Hierbij vallen drie zaken op. De helft van de leerkrachten laat ODD leerlingen niet samenwerken. Deze groep heeft het gevoel dat het samenwerken geen positief effect heeft op het gedrag van ODD leerlingen in de klas. Hierbij wordt de opmerking gemaakt dat leerlingen geen begrip hebben voor elkaar, waardoor het snel mis gaat tijdens het samenwerken.

Leerkrachten geven aan dat er gebruik gemaakt wordt van een beloningssysteem (65%). Dit komt overeen met de resultaten uit de leerling-enquête, waarin 60% van de leerlingen benoemt dat er in de klas een beloningssysteem gehanteerd wordt. Slechts 38% van de leerkrachten beloont direct na goed gedrag. Dit wordt bevestigd door de leerling-enquête; beloning volgt direct na gewenst gedrag (24%), aan het eind van de dag (41%) of zelfs aan het eind van de week (24%). 60% van de leerkrachten vindt dat een beloningssysteem niet werkt voor ODD leerlingen.

Tot slot blijkt uit de enquête dat 80% van het team regelmatig in conflict komt met ODD leerlingen. Leerkrachten geven aan zij het idee hebben dat leerlingen dit conflict bewust opzoeken (31%). 88% van het team geeft aan behoefte te hebben aan een schoolbreed systeem over het omgaan met conflictsituaties. Het hele team (100%) denkt dat dit het leerkrachthandelen ondersteunt. Hierbij valt op dat slechts 35% vindt dat alle betrokken behoren bij te dragen aan het schoolbreed registratiesysteem. 30% geeft aan dat dit buiten de klas of enkel door de leerling dient te gebeuren. Ook ouders geven aan een schoolbreedsysteem bij het oplossen van conflicten prettig te vinden (90%). Leerlingen geven aan hier minder behoefte aan te hebben (38% niet, 30% wel, 32% weet het niet). Leerlingen geven aan dat er al een schoolbreed systeem aanwezig is bij het oplossen van problemen (59%).

Praktijkvoorbeeld beschreven door leerling: "Je wordt eruit gestuurd en er volgt een gesprek met de Intern Begeleider of teamleider. Vervolgens wordt er een gesprek gevoerd met leerling, leerkracht en Intern Begeleider".

Praktijkvoorbeeld afkomstig uit eigen ervaring, Janey van Kaam (2011)

4.3. Checklist

In de maanden september tot december 2011 zijn door mij, als Intern Begeleider, in iedere klas observaties uitgevoerd aan de hand van drie checklisten. De resultaten zijn verwerkt in een kruistabel waarin percentages gebruikt worden om gegevens met elkaar te vergelijken³⁰. In de volgende paragrafen worden de conclusies verkregen uit de checklisten per checklist beschreven,

4.3.1 Checklist klassenbezoek pedagogisch handelen/ pedagogisch klimaat

Bij het betreden van klassen en gangen constateer ik dat lokalen en gangen niet opgeruimd, niet ordelijk en niet schoon zijn. In 75% van de klassenbezoeken blijkt dat kasten rommelig zijn. Materialen liggen schots en scheef in de kast. Op de grond liggen papiertjes, boeken en overbodige materialen. Ook valt op dat materialen als tijdschriften, kaften van boeken en bakjes kapot zijn. Spelonderdelen liggen in

³⁰ Bijlage 9: Checklist en analyse Klassenbezoek pedagogisch klimaat/ pedagogisch handelen
Bijlage 10: Checklist en analyse Klassenbezoek didactisch handelen
Bijlage 11: Checklist en analyse klassenbezoek actieve en zelfstandige rol leerlingen

hoeken van de klas op de grond. Leerkrachten herkennen dit en geven aan dat leerlingen niet zorgvuldig om gaan met materialen.

Ik zie, in de door mij geobserveerde groepen, dat er weinig gebruik gemaakt wordt van een beloningssysteem. Positief gedrag en goede resultaten worden niet expliciet benoemd (75%) en er wordt niet beloond bij gewenste prestaties. Leerlingen worden wel aangesproken op storend gedrag, hierbij wordt duidelijk aangegeven dat dit gedrag niet gepast is. Dit wordt niet gevolgd door het uitspreken van positieve verwachtingen over gewenst gedrag waarvan verwacht wordt dat de leerling dit kan.

Praktijkvoorbeeld tijdens observatie: Tijdens de wiskunde les gooit een leerling met propjes. De leerkracht spreekt de leerling hierop aan en zegt hem dat hij niet met propjes mag gooien. Als hij hier niet mee stopt, moet hij zijn wiskunde maar “in het kamertje” gaan maken. Er wordt niet genoemd dat de leerkracht weet dat hij goed is in wiskunde, vaak snel klaar is met zijn taak. In het nagesprek geeft de leerkracht aan dat hij er niet aan gedacht had om de leerling te complimenteren voor het feit dat zijn werk al zo snel af was en dat hij zijn verwachting uit had kunnen spreken dat de leerling een klasgenoot kan helpen.

Praktijkvoorbeeld afkomstig uit eigen ervaring, Janey van Kaam (2011)

In de klassen worden door leerlingen regelmatig opmerkingen naar elkaar gemaakt. Opmerkingen variëren van ‘vleermuis’, ‘dikkerd’ tot ‘autist’ en ‘homo’ (87,5%). Dit zijn vooral leerlingen met externaliserende problematiek. Leerkrachten herkennen dit en benoemen dat het lastig is om onmiddellijk en adequaat op negatief gedrag en pestgedrag te reageren omdat leerlingen veelvuldig opmerkingen naar elkaar maken. Ervaren wordt dat lestijd, met name instructietijd, dan ten koste gaat van het bespreken van deze ongewenste uitingen naar elkaar. Leerkrachten geven wel de aanwijzing aan de benadeelde leerling niet op de opmerkingen te reageren en benoemen de positieve kwaliteiten van desbetreffende leerling. Tevens geven zij aan dat de leerling vertrouwen moet hebben in eigen kunnen en dat ze er mogen zijn om wie ze zijn.

4.3.2 Checklist klassenbezoek didactisch handelen

Uit de checklist blijkt dat lessen geen duidelijke afsluiting kennen. Lesafsluitingen bestaan uit “het is tijd, we ruimen alles op”. Lesovergangen worden verstoord door leerlingen omdat zij niet de opdracht van de leerkracht opvolgen. Lestijd gaat verloren aan organisatorische maatregelen.

Leerkrachten zijn in de les gericht op het geven van ondersteuning. Deze bieden zij vanachter hun bureau. Leerkrachten zitten aan hun tafel en observeren welke leerlingen hulpvragen hebben. Leerlingen die vastlopen worden bij de leerkracht geroepen en geholpen. Het actief ondersteunen van leerlingen door rond te lopen, het gebruik maken van vaste servicerondes is in 62,5% niet terug te zien. Er wordt weinig aandacht besteed aan het nagaan of de opdracht op juiste wijze uitgevoerd wordt.

In klassenbezoeken is terug te zien dat leerkrachten verschillende leerlingen beurten geven. Tijdens instructiemomenten krijgt iedere leerling een of meerdere keren een beurt. Er worden geen voorbeeldopdrachten geschetst die betrekking hebben op de dagelijkse leefwereld van het kind.

In de helft van de klassen wordt er structureel door leerlingen samengewerkt. Ondanks dat regels en afspraken ophangen in de klas, leidt het samenwerken in 75% van de tijd tot conflicten. Leerkrachten verwachten dat leerlingen de regels over samenwerken kennen, en herhalen daarom de afspraken niet. Leerkrachten benoemen wat niet mag, in plaats van wat wel de bedoeling is. Vooral ODD leerlingen komen hierdoor in conflict met de leerkracht (er mag hier ook nooit iets!) Bij het afsluiten van de activiteit wordt er slechts door 25% de aanpak, werk en gedrag geëvalueerd. Dit komt overeen met het percentage dat beloning toekent voor goed resultaat en gewenst gedrag.

In de klassen wordt er veel aandacht geschonken aan de zwakkere en betere leerlingen. Aan de tafel van alle leerkrachten grenst een instructie tafel. Hier wordt actief gebruik van gemaakt. Leerkrachten zijn in de les (87,5%) bezig met het bieden van verlengde instructie aan de instructietafel. Tevens blijkt dat 62,5% van de leerkrachten de lessen goed voorbereid hebben en dat benodigde materialen klaar liggen.

4.3.3. Checklist klassenbezoek actieve en zelfstandige rol leerlingen

In de klas valt op dat leerlingen door 75% van de leerkrachten gewezen worden op de schoolregels. Leerkrachten spreken leerlingen aan op deze regels als ze zich er niet aan houden, maar passen ook non-verbale communicatie toe op het moment dat leerlingen afdwalen (oogcontact maken, knikken wordt door 87,5% gebruikt). Leerlingen met externaliserende problematiek lijken deze signalen niet altijd goed op te vatten, zij reageren met “wat kijk je nou naar mij”. Het gebruiken van non-verbale communicatie valt onder actief luisteren. Het doorvragen en samenvatten van wat leerlingen zeggen (ook onderdeel van actief luisteren), zie ik niet terug in de klassen (75%).

Het huiswerkschema staat beschreven op het bord. Pas aan het eind van de les noteert de leerkracht het maak- en leerwerk op bord, terwijl het voor leerlingen overzichtelijk werkt om dit tijdens de les te zien. 75% van de leerkrachten geeft het maakwerk voor de les niet op het bord aan. Tevens geeft 87,5% van de leerkrachten niet aan hoeveel tijd leerlingen voor hun taken hebben.

Uit de checklist blijkt dat alle leerkrachten het onderdeel ‘presenteren’ in hun lessen naar voren laten komen (100%). In de klassen is duidelijk zichtbaar wanneer boekbesprekingen en spreekbeurten gehouden worden. Het onderwerp wordt gekozen door de leerling zelf (100%).

De manier waarop lesondersteunende materialen worden gebruikt is opvallend. Alle groepsleerkrachten hanteren het bord als materiaal om de lesstof te ondersteunen. De computer en illustratiemateriaal als posters en/of voorwerpen worden niet gebruikt. Hier lijkt de technische kant een belangrijke rol te spelen. Op het Aventurijncollege wordt enkel gewerkt met krijtborden. Er zijn slechts enkele computers in de klas. Een digibord zou leerkrachten meer ondersteuning bieden in het tonen van beeldmateriaal. Het valt op dat slechts 12,5% van de leerkrachten uitleg visueel ondersteunt. Voor kinderen met problemen op het gebied van executieve functies is dit lastig. Veel leerlingen op het Aventurijncollege hebben baat bij zowel auditieve als visuele ondersteuning.

4.4. Triangulatie: feedback van critical friends en reflectie op feedback van critical friends

Bij het schrijven van mijn verkenningplan heb ik met de teamleider van het Aventurijncollege en een leerkracht uit het regulier Voortgezet Onderwijs gekeken welke middelen en methoden de benodigde resultaten zouden opleveren. De leerkracht wees mij erop niet enkel gebruik te maken van enquêtes, maar tevens gebruik te maken van observaties. Door deze adviezen mee te nemen in de onderzoeksmethodologie is er triangulatie in dit onderzoek ontstaan. Het combineren van beide methoden heeft mij een duidelijk beeld gegeven van de situatie bij ons op school. De enquête leverde mij vooral inzicht in wat het team weet over het omgaan met ODD leerlingen in de klas. De checklisten tonen aan of leerkrachten doen wat ze zeggen. Uit observaties blijkt dat er discrepantie zit tussen wat leerkrachten zeggen dat ze doen en zichtbaar in de klas toepassen.

Met mijn teamleider heb ik bekeken wat het beste tijdstip en de beste gelegenheid zou zijn om mijn enquête voor te leggen aan mijn collegae op school. Samen zijn we tot de conclusie gekomen om de enquête aan te bieden op een locatievergadering. Dit ook naar aanleiding van de literatuur waarin Harinck (2011) beschrijft dat een teambijeenkomst een geschikt afnamemoment voor de enquête is. Zo was ik verzekerd dat ik enquêtes op kort termijn terug zou ontvangen. We hebben een teamvergadering uitgezocht waarop weinig punten besproken werden zodat er genoeg tijd zou zijn om de vragenlijst in te vullen. Hierbij heb ik rekening gehouden met extra belasting aan het einde van een intensieve werkdag, zodat de enquête een reëel beeld kan geven van de gedachten van mijn collegae.

Met de leerkracht vanuit het regulier Voortgezet Onderwijs heb ik de door mij opstelde vragen voor mijn enquête door genomen. Door dit overleg heb ik de enquête in meerdere onderdelen verdeeld om te voorkomen dat er een eenzijdig beeld zou ontstaan.

Samen met de orthopedagoog van het Aventurijncollege heb ik mijn teksten doorgenomen. Door haar ben ik mij bewust geworden van het “zakelijk” schrijven van hetgeen ik over wil brengen. Ook heb ik met haar gediscussieerd over mijn conclusies. Wat betekent het een en ander van wat ik uit de literatuur heb gehaald en wat uit de enquêtes en checklisten naar voren komt? Door haar ben ik mij bewust

geworden van het belang van “theorie-geleid-handelen”, dat wil zeggen dat je je handelen baseert op de literatuur, maar ook dat je vanuit de literatuur je handelen optimaliseert.

Door mijn OSO-coach en de orthopedagoog heb ik, door theorie te koppelen aan de praktijk en door discussie, geleerd op meso-niveau na te denken.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1. Antwoorden op de deelvragen

De beantwoording van de deelvragen zal geschieden aan de hand van informatie verkregen uit literatuuronderzoek en wordt gekoppeld informatie verkregen uit enquêtes, observaties en het kritisch evalueren van eigen handelen.

5.1.1. Welke kenmerken horen bij de oppositionele opstandige gedragsstoornis?

In het kind zelf: Leerlingen met ODD-problematiek hebben leerproblemen bij het in kunnen schatten van sociale situaties (Matthys, 2012). Het rijpingsproces van de sociale cognitie ((h)erkennen van gevoelens, gedachten en intenties van anderen) duurt langer en heeft meer oefening nodig dan bij 'normale' leeftijdsgenoten. ODD leerlingen zijn slecht in staat hun gedrag te sturen door minder goed werkende executieve functies (Matthys, 2011 & Greene, 2007). Als gevolg hiervan komen leerlingen met ODD problematiek vaker in conflict komen met anderen (Greene, 2007). De verwerking van sociale informatie verloopt niet goed. De koppeling tussen het eigen gedrag en de negatieve of positieve gevolgen die dat gedrag oproept, wordt niet goed gemaakt.

In de opvoeding en omgeving: De uitkomst van explosief gedrag wordt mede bepaald door de mate waarin karakteristieken van kind en ouder bij elkaar passen (Sameroff, 1975). Oosterhof (2010) benoemt risicofactoren binnen het gezin en sociale omgeving als stress, ouderlijk antisociaal gedrag, opgroeien in een criminele buurt en weinig sociale controle.

ODD leerlingen hebben door deze risicofactoren het wereldbeeld opgebouwd dat de omgeving hen vijandig gezind is (Orobio de Castro, 2006), waardoor zij moeite hebben het gezag van volwassenen te accepteren en vaak in discussie gaan.

Met deze problematiek komen ODD leerlingen binnen op het REC4 onderwijs. Leerkrachten op het Aventurijncollege geven aan dat ODD leerlingen moeite hebben met het accepteren van gezag, waardoor er conflictsituaties ontstaan tussen leerling

en leerkracht. Leerkrachten vinden ODD leerlingen lastig te begeleiden, mede door de plotselinge gedragsveranderingen.

5.1.2. Welke handelingsadviezen zijn in de literatuur over leerlingen met ODD te vinden?

Het is van belang dat de school zich op een professionele manier opstelt ten aanzien van het meer oefenen met sociale situaties vanwege deze risicofactoren. Dat kan door opvoedkundige momenten in sociale situaties te verwerken. Verbondenheid kan worden ingezet als schakel om negatief gedrag om te zetten in gewenst gedrag (Depuydt, 1995). Belangstelling voor het kind, zijn ouders en de beleving van het leren is de schakel tussen leerling en leerkracht (Gordon, 2005).

Uit de enquête blijkt dat leerkrachten te weinig inzicht hebben in ODD-problematiek en nog te weinig werken vanuit de leerproblemen die behoren bij de kindkenmerken (met de behoefte aan extra oefening rondom sociale interacties) en het vertekende wereldbeeld dat hoort bij de kindkenmerken (waarbij verbondenheid de sleutel tot verbetering/verandering is.)

Vanuit het gedachtegoed van Gordon (2005) en Depuydt (1995) ben ik gekomen tot een handelingswijzer voor het Aventurijncollege waarbij de nadruk ligt op verbondenheid, belangstelling naar deze leerling en het belang om ouders bij het onderwijs te betrekken (bijlage 1).

Tot de standaarduitrusting van het professionele leerkrachtgedrag behoort: werk met een beloningssysteem, maak gebruik van een 'wake-up-call' aan het einde van de les, pas actief luisteren toe en creëer duidelijkheid, voorspelbaarheid en een opgeruimde leeromgeving. Betrek leerlingen bij het maken regels en afspraken, stel gemaakte werkstukken tentoon en betrek de opvoeders bij de vooruitgang die geboekt wordt en als raadgevers en mededeskundige om een lijn uit de zetten naar een goede toekomst voor hun kind.

5.1.3. Welke aspecten in het pedagogisch klassenklimaat kunnen verder worden uitgewerkt om leerlingen met ODD de beste kansen te geven om in de klas te kunnen functioneren en wat betekent dit voor het klassenmanagement en het leerkrachtgedrag in stresserende situaties met ODD leerlingen?

Momenteel hebben leerkrachten weinig handelingsalternatieven en inzicht in de problematiek om in de klas dagelijks voorkomende problemen met ODD leerlingen op te lossen. Ze zien geen andere mogelijkheid dan het verwijderen van de leerling uit de klas. Zowel ODD leerlingen als leerkrachten worden 'overvallen' door het gedrag van deze leerlingen. Binnen de school is er behoefte aan een samenhangend systeem van maatregelen en werkwijzen, dat leerkrachten handvatten geeft om in de klas beter om te kunnen gaan met stresserende situaties.

Het getrapte time-out model reikt schoolbreed handelingsalternatieven aan leerkrachten en leerlingen om bij ongewenst gedrag voorspelbaar te handelen, waarbij steeds de mogelijkheid wordt gegeven om weer aan te sluiten bij het klassengebeuren bij gewenst gedrag. Door gebruik te maken van meer interne time-outs, zoals een speciaal plekje in de klas, op de gang of bij een collega, blijft de leerkracht verbonden met de leerling en blijft de leerling verbonden met de klas. Het geeft de leerkracht gelegenheid zich te herpakken om professioneel te kunnen blijven optreden en een ODD kind extra oefening in sociale situaties te bieden. Opnieuw is verbondenheid de schakel om met de leerling het gesprek aan te gaan over het onaangepaste gedrag zonder dat er sprake is van crisisopvang en samen te zoeken naar oplossingen zodat het kind de volgende keer niet in dezelfde 'valkuil' stapt.

De conflictkrater als instrument biedt zowel de leerling als de leerkracht inzicht in het verloop van een conflict, in de aanwezige triggers en het moment van escalatie. De conflictkrater biedt net als het crisisontwikkelingsmodel leerkrachten en de leerlingen inzicht in het escalatieproces en de factoren die een rol spelen in deze. Het verschil tussen de conflictkrater en het crisisontwikkelingsmodel is dat de leerkracht samen met de leerling bekijkt hoe de leerling vanuit triggers tot verandering in gedrag en tot persoonlijke groei kan komen.

Naast de conflictkrater biedt getrapte time-out de leerling een 'escape'-mogelijkheid om te schakelen in emoties (een tegenslag wordt niet meteen een escalatie). Tevens biedt getrapte time-out de leerkracht de mogelijkheid zich te herpakken. Vervolgens kan men in een gesprek met de leerling tot oefenplannetjes voor gewenst gedrag en juiste taaluiting komen, waarbij men oog te heeft voor de moeite die het kost om tot beter gedrag te komen. Zowel leerlingen als leerkrachten worden meer zelfstandige probleemoplossers. Het werken met getrapte time-out en de conflictkrater maakt een onderdeel uit van de handelingwijzer (bijlage 1).

5.1.4. Welke stappen kunnen uitgewerkt worden zodat er schoolbreed gewerkt wordt aan een voorwaardenscheppende sfeer die rekening houdt en groeikansen geeft aan leerlingen met ODD problematiek?

ODD leerlingen hebben behoefte aan een meer voorspelbare, duidelijke leeromgeving en zorg voor veiligheid, structuur en regelmaat.

Uit observaties blijkt dat op het Aventurijncollege het aanbieden van een voorspelbare en duidelijke leeromgeving verbeterd kan worden.

Het is van belang dat het schoolklimaat op het Aventurijncollege aandacht schenkt aan positieve kwaliteiten van leerlingen en oog heeft voor de moeite die het kost om te komen tot beter gedrag. Door het bekrachtigen van gewenst gedrag door middel van het hanteren van een beloningssysteem en zichtbaar aandacht te schenken aan goede leerresultaten, gemaakte werkstukken als naar groei in gedrag zullen ODD leerlingen eerder gedragsalternatieven eigen maken. Op het Aventurijncollege wordt er nu schoolbreed nog te weinig gewerkt aan het belonen van goed gedrag. Complimenten en/of beloningen worden niet, te laat of verkeerd in gezet. Leerlingen ervaren het beloningssysteem nu soms als strafmaatregel. Het is voor ODD leerlingen noodzakelijk dat beloningen direct gekoppeld worden aan de gewenste prestaties. Binnen het Aventurijncollege is er behoefte aan een effectief beloningssysteem, maar ook aan uitleg hoe zo'n systeem effectief toegepast moet worden voor ODD leerlingen.

Het komen tot gedragsveranderingen is moeilijk en tijdrovend. ODD leerlingen en hun ouders hebben vaak negatieve ervaringen met het schoolse leren. Het is

belangrijk dat school en ouders samenwerken bij het bespreken van oefenplannetjes om gewenst gedrag en juiste taaluiting te oefenen. Het tijdig betrekken van ouders bij oefenplannetjes en goede uitleg geven helpt om succes te boeken.

Zowel uit de literatuur als uit de enquêtes blijkt het zinvol dat er naast een beloningssysteem ook een registratiesysteem ingezet wordt. Dit systeem geeft inzicht in de hoeveelheid, de soort en aard van sociale situaties die voor een leerling conflicten opleveren en daarmee een goed beeld waar de leerling extra oefening nodig heeft. ODD leerlingen maken 'denkfouten' door ontoereikende sociale cognities. Deze denkfouten leiden tot conflicten. Het werken met een registratiesysteem geeft de leerling, de leerkracht en andere betrokkenen bij het kind inzicht in het ontstaan van het conflict en hoe het conflict op te lossen is.

Vanuit de gedachte van RET dat men niet overstuur raakt door de gebeurtenis zelf, maar door de manier waarop men tegen deze gebeurtenis aankijkt ben ik gekomen tot een 'time-out formulier' (bijlage 2). In dit formulier komt het ABC-schema naar voren en wordt aandacht besteed aan de situatie, de gedachten bij de situatie en het gevolg dat zichtbaar is in het gedrag. Het 'time-out formulier' is te gebruiken als aanvulling op de conflictkrater voor leerlingen die bij de crisisopvang terecht komen.

Om de leerling op weg te helpen met het invullen van het formulier kan men gebruik maken van wonder- en continueringsvragen. De Bruyn (2009) geeft aan dat leerlingen tijdens deze vorm van oplossingsgericht werken de begeleider als minder bedreigend ervaren. Het gaat bij het aanpakken van probleemgedrag niet om straffen maar juist om het creëren van groeikansen voor het kind. Hierdoor wordt een ODD leerling op het Aventurijncollege gezien als een leerling met een hulpvraag in plaats van een lastige leerling.

5.2. Conclusies en aanbevelingen:

5.2.1. Antwoord op de onderzoeksvraag

Ik ben dit onderzoek gestart vanuit de onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen wij het pedagogisch klimaat en het handelen van leerkrachten zo aanpassen dat leerlingen met ODD problematiek de beste kansen krijgen om binnen de klas te functioneren en hoe kan ik daar als IB-er het beste aan bijdragen?”

Verbondenheid de sleutel is om leerlingen met ODD-problematiek betere groeikansen te geven in de klas en binnen de school. Als Intern Begeleider draag ik hieraan bij door het team te begeleiden in de andere kijk die verbondenheid met zich mee brengt. Als Intern Begeleider zal ik de leerkrachten die hulp nodig hebben bij het correct toepassen van de handelingsadviezen ondersteunen.

Leerkrachten van het Aventurijncollege hebben behoefte aan een handelingswijzer om ODD leerlingen beter te begeleiden. De handelingswijzer die door dit onderzoek ontstaan is, is een beleidsstuk hoe om te gaan met ODD problematiek binnen de school. De leerkrachten dienen ook een regelmatig contact met ouders te onderhouden. De huidige weekkaart helpt het team om korte lijnen te onderhouden met ouders.

5.2.2. Aanbevelingen

Als team zullen we op zoek moeten naar een beloningssysteem dat past bij onze leerlingen. Het huidige systeem kan hiertoe worden aangepast, waarbij het van belang is dat leerkrachten een denkomslag maken van straffen naar belonen. Tevens zullen leerkrachten het werk van leerlingen extra aandacht moeten geven zodat de leerling zich trots kan voelen over gemaakt werk. Hierbij kunnen de coachingsgesprekken die ik als Intern Begeleider met leerkrachten hierover voer zorgen voor borging van de gemaakte afspraken.

De getrapte time-out (Quekel, in druk 2012), de conflictkrater (Quekel, 2011) en het time-out formulier (Van Kaam, 2012) zijn nieuw voor het team. Als Intern Begeleider heb ik deze voor mijn meesterstuk getest. De volgende fase is het opstarten en

implementeren van beide onderdelen in de handelingswijzer. Hierin zal ik, samen met commissie voor de begeleiding, het voortouw nemen.

Teamleden van het Aventurijncollege geven aan behoefte te hebben aan aanvullende informatie bij escalaties om inzicht te krijgen in hoe het conflict ontstaan is. Als Intern Begeleider ligt er een taak het team de nodige informatie te verstrekken zodat ontstane conflicten op een perspectief biedende manier opgelost kunnen worden.

Daarnaast zullen we ons als team moeten realiseren dat structuur en duidelijkheid voor onze leerlingen van groot belang zijn. Naast voorspelbaarheid in leerkrachtgedrag vraagt dat vooral ook een verandering in het inrichten en gebruik van ruimtes. Zowel lokalen als gangen dienen aantrekkelijk en opgeruimd te zijn, passend bij de belevingswereld van de leerlingen en overzichtelijk qua structuur. Onze leerlingen vragen een extra inzet qua klassenmanagement van leerkrachten; werk moet klaar liggen, een actieve luisterhouding aannemen en oefenkansen bieden in sociale situaties. Ook hierin heb ik als Intern Begeleider de taak om dit te coachen en zo nodig bij te sturen.

6. Evaluatie onderzoek

6.1. Hoe ik het onderzoek heb ervaren

Het onderzoek is voor mij een flinke reis door de literatuur en analyses van observaties en enquêtes geworden. Bij het schrijven van hoofdstuk twee liep ik vast in het beschrijven van de juiste literatuur om de onderzoeksvraag goed de kunnen beantwoorden. In het eerste overleg met mijn OSO coach kwam ik erachter dat ik te weinig verdieping gevonden had in ODD problematiek. Nadat ik me hier meer in verdiept had kreeg ik toch kritiek van mijn OSO coach dat het nog niet voldoende was. Dit leverde een stuk frustratie en stress op. Door overleg met mijn critical friends en mijn taken op de werkvloer heb ik deze frustratie wel snel om kunnen zetten in begrip en erkenning dat ik verder moest zoeken in de literatuur. Wil ik mijn collega's goed advies kunnen en willen geven dan moet ik in mijn adviezen meer de diepte in gaan. Je kunt wel weten wat je moet doen en dit beschrijven, maar het is alleen zinvol als je je collega's direct toepasbare praktijkadviezen kunt geven.

Het analyseren van de enquêtes en de observaties vond ik erg leerzaam. Door het analyseren van de observaties heb ik geleerd niet uit te gaan van mijn gedachten over hoe leerkrachten handelen in de klas en heb ik objectiever leren kijken naar het handelen van mij en mijn collega's. Zowel de leerkrachten zelf als ik hebben de checklisten over leerkrachthandelen en klassenklimaat ingevuld. Leerkrachten hadden het gevoel dat zij geen fouten mochten maken tijdens de observaties van mij in de klas. Doordat ik de observaties samen met het team heb uitgevoerd, heb ik geleerd dat het niet erg is om fouten te maken. Juist de zaken die niet zo goed zijn gegaan zijn mooi om te analyseren en te bespreken met de leerkrachten. Deze ervaring kan ik gebruiken in de toekomst bij het coachen van mijn collega's.

Dankzij de kritische feedback van mijn critical friends heb ik geleerd wat het belang is van theorie-geleid-handelen. Doordat je je handelen baseert op de literatuur, je handelen vanuit de literatuur optimaliseert en dit handelen kritisch bekijkt met critical friends is mijn onderzoek krachtiger geworden.

6.2. Hoe het onderzoek is gegaan en wat ik ervan heb geleerd

In gesprekken met mijn locatiemanager in mei 2011 ontstond het idee om mijn meesterstuk over achtervang en een mogelijke time-out klas te schrijven. Door de komst van Passend onderwijs hebben wij als school sinds de zomervakantie 2011 te maken met bezuinigingen. Hierdoor werd het al snel duidelijk dat er geen middelen beschikbaar waren om zo'n speciale klas op te starten. In overleg met mijn OSO-coach heb ik gezocht naar een onderzoeksvraag die overlapping heeft met het onderwerp time-out en gezien de bezuinigingen ook bijdraagt aan het verbeteren van ons handelen op school. Dit vond ik erg lastig. Ik had 'voldoende' onderzoeksvragen in mijn hoofd, maar kreeg aanvankelijk de onderzoeksvraag niet duidelijk omschreven. Door het 'worstelen' met de onderzoeksvraag kreeg ik wel een goed beeld van de kant die mijn onderzoek op moest gaan.

Door het lezen van de literatuur heb ik geleerd verder te zoeken naar informatie die aansloot bij mijn onderzoeksvraag. Niet alle bronnen die je leest zijn goede bronnen. Door het schrijven van dit meesterstuk ben ik mij bewust geworden van het belang dat de literatuurbronnen voortgekomen zijn uit wetenschappelijk onderzoek. Dit heeft mij ruimer leren denken. Ik ben er mij meer bewust van geworden dat leerlingen met een ODD problematiek niet zomaar 'lastig' zijn, maar dat hun gedrag voortkomt uit afwijkende sociale cognities. Ik heb de afgelopen maanden in mijn functie als Intern Begeleider gemerkt dat het voor leerkrachten moeilijk is om de hulpvraag van deze kinderen te beschrijven. Leerkrachten ervaren ODD leerlingen als lastig. Door het lezen van literatuur en dit te koppelen aan de enquêtes en checklisten besef ik het belang om hier als school anders naar te kijken.

Ik vond het aanvankelijk moeilijk om een goede structuur te vinden in de hoeveelheid literatuur die ik belangrijk vond ten opzichte van mijn onderzoeksvraag. Het klein en krachtig houden vond ik moeilijk. Door het samenwerken met critical friends en de feedback van mijn OSO coach vergaarde ik meer kennis en durfde ik steeds kritischer te worden. Het uitwerken van de onderzoeksmethodologie was voor mij goed te doen. Ik wist heel goed welke kant ik op wilde met het onderzoek. Ik vond het een prettige ervaring om zowel leerlingen als hun ouders te betrekken bij dit onderzoek. Ik heb ervaren dat leerlingen en ouders het op prijs stelde dat ik vooraf

gevraagd heb of zij mee wilden werken. De data analyse heeft mij veel tijd gekost, toch leverde het mij wel de juiste informatie op. Ik heb door het combineren van enquêtes als observaties een goed beeld van het pedagogisch klimaat, het handelen van de leerkracht en de invloed hiervan om ODD leerlingen.

Het schrijven van de conclusies, gerelateerd aan de literatuur leek minder lastig dan het uiteindelijk was. Ik bemerkte dat ik in herhaling viel. Ik heb gemerkt dat de laatste loodjes het zwaarst wegen. Aan het einde van het traject kost het onderzoek nog veel tijd, alleen al het terug lezen, aanpassen en de opmaak.

6.3. Wat het onderzoek voor mij heeft betekend

Ik heb geleerd dat ik door het uitvoeren van het onderzoek bewuster mijn werk als Intern Begeleider uitvoer. Ik kijk meer met een helikopterview naar hulpvragen van leerlingen en leerkrachten. Ik ben mij bewuster geworden van de interventies die ik pleeg naar collega's en leerlingen. Ook in gesprekken met ouders en derden merk ik dat ik meer kennis opgedaan heb rondom de problematiek van ODD leerlingen, ik werk hierdoor met meer vertrouwen in mijzelf als Intern Begeleider. Gesprekken met collega's, leerlingen, ouders en derden verlopen vlotter en soepeler. Het mooiste compliment kwam van mijn collega's waar ik mee samenwerk in het multidisciplinair team. Van hen kreeg ik te horen dat door het schrijven van het meesterstuk meer kennis heb opgedaan en veel geleerd heb.

6.4. Kritische reflectie op mijzelf en het verloop

Wanneer ik terug kijk op het afgelopen jaar dan kan ik zeggen dat ik veel tijd en energie in mijn studie heb gestopt naast het werk en mijn gezin. Ik heb gemerkt dat het 'multitasken' mij redelijk goed is af gegaan, maar dat het soms ook lastig was om de balans te vinden waar ik me prettig bij voelde. Op bepaalde piekmomenten heb ik lange dagen gemaakt om mijn planning te kunnen blijven volgen. Achteraf ben ik blij dat ik me strak aan de planning heb gehouden. Hierdoor heb ik voldoende tijd gehad om de verdieping in hoofdstuk twee te maken. Dit hoofdstuk heeft mij het meeste tijd en behoorlijk wat stress gekost. Ik heb gemerkt dat het onderzoek mij zo ontzettend kon bezig houden dat ik moeilijk achter de laptop vandaan kon komen, dit heeft er wel toe bij gedragen dat ik veel geleerd heb het afgelopen jaar.

Tijdens het gehele verloop heb ik veel steun gehad aan mijn critical friends en mijn OSO coach. Zij hebben mij gestimuleerd om door te gaan op momenten dat ik twijfelde aan mijn zakelijke schrijfstijl. Wanneer ik hen vroeg stukken kritisch te lezen hebben zij dit uitvoerig gedaan. Mijn critical friends zijn eerlijk geweest wat betreft verbeterpunten. De gesprekken met mijn critical friends hebben mij na laten denken over hetgeen wat ik vanuit de literatuur had beschreven en wat dit betekent voor het handelen in de praktijk. Het was prettig dat mijn OSO coach alle hoofdstukken zo secuur heeft nagelezen. Mede dankzij haar feedback heeft dit onderzoek meer diepgang gekregen.

Na het lezen van dit onderzoek hoop ik dat je met een andere bril naar leerlingen met ODD-problematiek zult kijken. Ik hoop dat je ODD leerlingen niet meer alleen als lastig zult zien, maar als kind met een hulpvraag. Als hulpmiddel kun je de handelingswijzer 'Omgaan met boos en opstandig gedrag op school' (J.M. van Kaam, 2012) inzetten. De handelingswijzer kan een praktische leidraad zijn om in de klas met deze leerlingen om te gaan waarbij verbondenheid met het kind meer aandacht krijgt.

Daarnaast zou ik graag iedereen bedanken die betrokken is geweest bij het tot stand komen van dit onderzoek.

Ik wil mijn collega's op de werkvloer, de leerlingen en hun ouders bedanken dat zij mee hebben willen werken aan dit onderzoek. Mijn collega's wil ik bedanken voor de openheid in de gesprekken die zij met mij zijn aangegaan. Ik stel het erg op prijs dat ik in jullie 'keuken' mee mocht kijken en dat jullie bereid waren om observaties met mij na te bespreken.

Het afgelopen jaar hebben mijn critical friends hun taak uiterst serieus aangepakt. In mijn ogen zijn zij voornamelijk zeer goede 'friends' geworden en hier ben ik erg blij mee. Het waren leerzame en gezellige gesprekken die ik met jullie heb gevoerd in de afronding van dit onderzoek.

Tijdens dit hele traject heeft Do Quekel al mijn stappen gevolgd en waar nodig bijgestuurd. Do sloot intervisieavonden af met de zin; 'and never give up'. Do, bedankt voor het vertrouwen in mij en het onderzoek.

Ik wil de opa's en oma's bedanken voor het oppassen op onze kinderen wanneer ik weer eens de hete lucht van het onderzoek in mijn nek voelde ademen. Fijn dat jullie bereid waren om de kids 'even' bezig te houden, zodat ik weer verder kon komen.

En natuurlijk bedank ik mijn man die heel wat stress in het huishouden heeft moeten ervaren rondom mijn afstuderen. Lief dat je de kinderen in het weekend regelmatig

hebt meegenomen, zodat ik aan de studie kon werken. En natuurlijk bedankt voor het meedenken en meelesen tijdens het onderzoek. Jij was mijn 'eerste' critical friend, vers van de pers las je mijn hoofdstukken na en dacht je mee wat betreft spelling en zinsbouw.

Lieve Merijn, Guusje en Siem, mama heeft het de afgelopen maanden erg druk gehad met de studie, hierdoor ben ik fysiek en in gedachten afwezig geweest. Regelmatig pakten jullie je speelgoed laptop om samen met mama te 'computeren'. Nu ben ik klaar en kunnen we heerlijk gaan genieten van de zomervakantie in Italië, niet meer samen 'computeren' maar heerlijk zandkastelen bouwen aan het strand.

Bedankt allemaal!

Literatuurlijst

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (fourth edition). Washington DC: Author. In F.C. Verhulst, F. Verheij & R.F. Ferdinand (2007). *Kinder- en jeugd psychiatrie: Psychopathologie* (p. 151-152). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Barkley, R.A. (1981). *Interactiepatroon tussen opstandig kind en ouder*. In R. A. Barkley (1998). *Opstandige kinderen: een compleet oudertrainingsprogramma* (tweede editie). Amsterdam: Harcourt Assessment.

Barkley, R.A. (2002). *Opstandige kinderen*. Lisse: Swets&Zeitlinger.

Bruyn, A. d. (2009). *Het brugse model: korte oplossingsgerichte systeemtherapie*. *Zorgbreed*, 60, 48-56.

Cladder, J.M., Nijhoff-Huysee, M.W.D. & Mulder, G.A.L.A. (2009). *Cognitieve gedragstherapie met kinderen en jeugdigen*. Amsterdam: Pearson.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). *A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment*. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.

Deklerck, J. & Overveld, K. van (2011). *De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*. Leuven- Den Haag: Acco.

Deklerck, J., Depuydt, A. & Deboutte, G. (2001). *Verbondenheid' als antwoord op 'delink-wentie'? Preventie op een nieuw spoor*. Leuven/Leusden: Acco, p. 215

Delfos, M. F. (2010). *Kinderen en gedragsproblemen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Depuydt, A. (1995). *Hij is begonnen* [Electronic version]. *Klasse*, 53, 28-29.

- Depuydt, A. (2006). *Verbondenheid als fundament voor een positieve en respectvolle schoolcultuur* [Electronic version]. Unit B 3, 28-40. Retrieved February 3, 2012 from <http://www.vista-europe.org/downloads/Dutch/B3f.pdf>
- Dijk, D. v., & Cauffman, L. (2009). *Van servet en tafellaken: de praktijk van het middenmanagement*. Zorgbreed, 50-56.
- Dodge, K.A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. In B. Orobio de Castro (2004). *The development of social information processing and aggressive behaviour: Current issues*.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ezinga, M. (2009). *Afwijkend gedrag bij pubers is (niet meer dan) normaal*. Retrieved January 31, 2012 from <http://www.kennislink.nl/publicaties/afwijkend-gedrag-bij-pubers-is-niet-meer-dan-normaal>
- Golly, A. & Sprague, J. (2011). *Positive Behavior Support- Goed gedrag kun je leren!*. Huizen: Pica.
- Gordon, T. & Burch, N. (2005). *Bewust omgaan met kinderen. De manier van samenwerken en communiceren in het onderwijs*. Baarn: Tirion Uitgevers BV.
- Greene, R.W. & Ablon, J.A. (2007). *Het behandelen van explosieve kinderen. De methode van het gezamenlijk problemen oplossen*. Amsterdam: Nieuwerzijds.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Hartog-Polkerman, C. (2010). *Opstandig Dwars & Driftig*. Amsterdam: SWP.
- Haxe, M., Nijboer, K. & Velderman, H. (2010). *Kinderen met ernstige problemen. Standaarden voor de onderwijspraktijk*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Koot, S. (2011). *Co-teaching. Krachtig gereedschap bij de begeleiding van leraren*. Huizen: Pica

Lange, M. de & Klomp, M. (2003). *Agressieve jongeren. Cognitie, emotie en gedrag*. Amsterdam: SWP.

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

Lochman, J.E. & Wells, K.C. (2002). *Contextual social-cognitive mediators and child outcome: a test of the theoretical model in the Coping Power program*. Development and psychopathology, 2002 Fall; 14(4): 945-67

Lonnee, H. & Trierum, A. v. (2008). *De probleemwijzer. Handleiding voor het signaleren en hanteren van problemen bij jongeren*. Haarlem: De Toorts.

Matthys, W. (2012). *Niet altijd voor het leven*. Balans Magazine, 2, 44-47.

Matthys, W. & Lochman, J.E. (2010). *Oppositional defiant disorder and conduct disorder in childhood*. Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Orobio de Castro, B. (2005). *De meester heeft de pik op mij. Over het denken van kinderen met agressieve gedragsstoornissen*. Balans Magazine, 6, 6-11.

Orobio de Castro, B. (2006). *Geef ze de kans zich te bewijzen. Aanpak agressief gedrag op school vraagt om kennis en richtlijnen*. Balans Magazine, 10, 36-39.

Pas, E. van der. (2009). *Doe ik echt niet voor jou!!! Handelingswijzer ODD*. Retrieved Januari 27, 2012 from www.fontysmediatheek.nl

- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Quekel, D. (2011). *Beleidsplan gedrag Speciaal Basisonderwijs de Toermalijn*. Bompec, 3-17.
- Quekel, D. (2011). *Werkboek; de conflictkrater*. Bompec, 1-33.
- Quekel, D. (in druk 2012). *Getrapte time-out*. Amsterdam: Hogrefe.
- Remundt, J. van. (2000). *Pedagogische driehoek*. Retrieved January 31, 2012 from <http://www.stichtingechelon.nl/protocol/echtscheidingsprotocol.htm>
- Sameroff, A. (1975). *Early influences on development: Fact or fancy?*. Merrill-Palmer Quarterly, 21, 4, 267-294.
- Scheepmaker, M.J.M. (2008). *Evaluatie van een meetinstrument naar de sociale informatieverwerking bij kinderen met een licht verstandelijke beperking en gedragsproblemen*. Thesis Universiteit Utrecht.
- Velderman, H. (2010). *Time-out en switch. Theorie en praktijk over tijdelijke verwijdering uit de klas*. Amersfoort: Agiel.
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? : praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Verhulst, F. C. (2006). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Verhulst, F.C., Verheij, F. & Ferdinand, R.F. (2007). *Kinder- en jeugdpsychiatrie. Psychopathologie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Vries, S. de. (2002). Kortdurende oplossingsgerichte therapie. Helpen met vragen en complimenten. Maatwerk, 2002, 1-6.

Werf, B. van der. (1998). *Signaleringsplannen : naar minder agressie en dwang in de psychiatrie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Werf, B. van der. (1998). Signaleringsplannen: modellen en benaderingen. Retrieved January 31, 2012 from

<http://www.signalsymposia.com/signaleringsplannen.php>



Het Aventurijncollege

Het Driespan

onderdeel van Koraal Groep

Omgaan met boos en opstandig gedrag op school, april 2012.

Op het Aventurijncollege krijgen we steeds meer te maken met leerlingen met gedragsproblematiek waaronder leerlingen met de Oppositionele opstandige gedragsstoornis. Leerkrachten ervaren vaak handelingsverlegenheid bij gedragsproblematiek. Het niet goed kunnen omgaan en begeleiden van de problemen en conflicten van deze leerlingen verspilt kostbare energie die niet omgezet/ingezet kan worden in het leerproces, waarbij leerlingen samen met het leren ook werken aan gewenste gedragsveranderingen. Op school ontmoeten ODD leerlingen medeleerlingen en leerkrachten. Tijdens deze contacten ervaren leerlingen problemen en conflicten. De schooltijd vult een groot deel van hun dagelijkse gang van zaken. De school is een plaats waar leerlingen met ODD problematiek om leren gaan met eigen problemen, de ander en conflicten.

ODD leerlingen hebben extra hulp en oefening nodig bij het beter leren omgaan met problemen, tegenslagen en conflicten. De professionaliteit van de leerkracht en de overkoepelende maatregelen in het voorwaardenscheppende klimaat op school zijn daarbij hard nodig om met deze kinderen en jongeren tot resultaten te kunnen komen. Je hebt elkaar echt nodig om het vol te houden en goed te doen. Om met ODD leerlingen te kunnen werken aan gedragsproblemen is het belangrijk aandacht te besteden aan de relatie met de leerling. Het gaat dan om de relatie tussen leerling-leerkracht, leerlingen onderling, leerling en materiaal en leerkracht-

ouders. Verbondenheid speelt een belangrijke rol als gaat om het leren bij ODD leerlingen.

Deze handelingswijzer geeft leerkrachten een tastbaar handvat om vanuit de gedachte 'verbondenheid' beter met de leerling om te gaan met leerlingen met ODD-problematiek. ODD leerlingen zijn immers, net als alle leerlingen op het Aventurijncollege, leerlingen met een hulpvraag.

Kenmerken leerling ODD (Oppositional Defiant Disorder)

Oppositioneel opstandige gedragsstoornis (Oppositional Defiant Disorder)

E. Een patroon met negativistisch, vijandig en openlijk ongehoorzaam gedrag met een duur van ten minste zes maanden waarin vier (of meer) van de volgende kenmerken aanwezig zijn:

- is vaak driftig;
- maakt ruzie met volwassenen;
- is vaak opstandig of weigert zich te voegen naar verzoeken of regels van volwassenen;
- ergert vaak met opzet anderen;
- geeft anderen vaak de schuld van zijn eigen fouten of wangedrag;
- is vaak prikkelbaar en ergert zich gemakkelijk aan anderen;
- is vaak boos en gepikeerd;
- is vaak hatelijk en wraakzuchtig.

F. De gedragsstoornis veroorzaakt in significante mate beperkingen in het sociale, school- of beroepsmatige functioneren.

G. De gedragingen komen niet uitsluitend voor tijdens het beloop van een psychotische of stemmingsstoornis.

H. Er wordt niet voldaan aan de criteria van een gedragsstoornis en indien betrokkene achttien jaar of ouder is wordt niet voldaan aan de criteria van de antisociale persoonlijkheidsstoornis.

NB. Overweeg dat pas aan een criterium wordt voldaan als het gedrag vaker voorkomt dan kenmerkend is voor qua leeftijd en ontwikkelingsniveau vergelijkbare personen.



Wat kun doen in je klas als een leerling ODD heeft?

Om te beginnen moet je je goed realiseren dat een leerling met een Oppositioneel Opstandige Gedragsstoornis, net als andere kinderen binnen het REC4 onderwijs, een kind met een hulpvraag is. Het gedrag komt voort uit de volgende factoren:

- ODD leerlingen hebben ontoereikende vaardigheden op het gebied van flexibiliteit/aanpassingsvermogen, frustratietolerantie en probleemoplossing.
- Het rijpingsproces van het sociale vermogen duurt bij deze kinderen langer en heeft meer oefening nodig.
- Leerlingen met ODD hebben een ander wereldbeeld ontwikkeld. Het gaat ervan uit dat iedereen het altijd op hem gemunt heeft en ziet snel kwade bedoelingen ook als ze er niet zijn.
- De directe en wijdere omgeving heeft invloed op de ontwikkeling van ODD, voorbeelden hiervan zijn: stress binnen het gezin, ouderlijk antisociaal gedrag, het opgroeien in een criminele buurt e.d.



Algemeen:

Leerlingen met een Oppositioneel opstandige of antisociale gedragsstoornis zijn 'moeilijke' leerlingen om in de klas te hebben. Het kind reageert vaak driftig wanneer het aan het werk moet en verzet zich tegen autoriteit. Ook voor klasgenootjes kan de leerling erg vervelend zijn; spullen die afgepakt worden, agressief gedrag zoals knijpen of stompen of het pesten of uitschelden van andere leerlingen. Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten minder tijd en aandacht besteden aan moeilijk en agressieve leerlingen. Hoewel dit een begrijpelijke reactie is, moet de leerkracht er zich altijd van bewust blijven dat een leerling met ODD meer is dan een lastige

leerling, een kind dat extra oefening en begeleiding nodig heeft om sociale informatie goed te begrijpen.

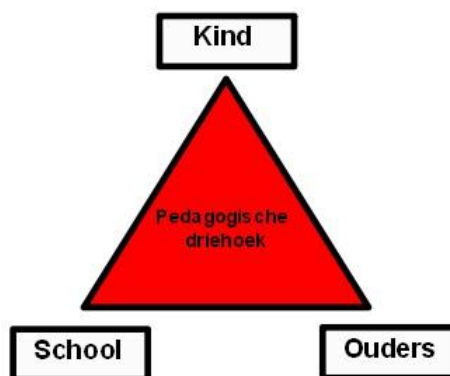
Het is moeilijk om positief tegenover deze leerlingen te blijven staan, maar het is absoluut noodzakelijk dat de leerling een *goede relatie opbouwt* met de leerkracht. Verbondenheid kan een beschermende factor zijn, een buffer tegen ernstige gedragsproblemen.

Algemene richtlijnen voor in de klas

-Ontvang en begroet leerlingen bij de deur. Zo kun je zien of het goed gaat met de leerling en geeft je het kind de kans het jou te zeggen als het minder goed gaat. Maak van dit moment gebruik door persoonlijke interesse in de leerling te tonen; vraag eens na wat hij gisteren gedaan heeft of hoe de taxi-rit is verlopen.

-Vergroot je kennis over leerlingen met ODD door zoveel mogelijk informatie te verzamelen over deze stoornis. Niet alleen uit boeken of van internet, maar ook bij de ouders (deze kennen het kind tenslotte het beste) en bij leerkrachten die het kind eerder in de klas hadden. Dan kan een goed onderscheid gemaakt worden tussen onwil en onvermogen. Bij deze kinderen is het van belang dat de behandelaar contact heeft met de leerkracht.

-Voor school is samenwerking met de ouders heel belangrijk. Een kind met ODD is er zeer bij gebaat als in de aanpak van zijn gedrag op school en thuis één lijn wordt getrokken en als ouders en leerkracht bereid zijn om naar elkaar te luisteren en begrip voor elkaars positie op te brengen. Werken aan gedrag kan alleen succesvol zijn als onderstaande driehoek gesloten is:



-Het belangrijk kinderen met ODD een duidelijke structuur aan te bieden in een voorspelbare leeromgeving, waar veiligheid, orde en regelmaat heersen. Voorkom chaotische situaties want die zijn juist aanleiding voor gedragsproblemen. De leerkracht moet duidelijk zijn in de eisen die hij aan het kind stelt, bijvoorbeeld direct corrigeren en duidelijke regels stellen. Het is heel belangrijk om positief te blijven: veel complimentjes geven (ook al is dat moeilijk) en leuke momenten op een dag creëren. Voorkomen moet worden dat de leerling bevestigd krijgt dat iedereen tegen hem is. Voor het kind is het het beste om iedere dag met een schone lei te kunnen beginnen. Wat gisteren is gebeurd, is gisteren gebeurd, en als er gisteren over is gepraat hoeft dat vandaag niet meer.

-Begrens opstandig en vijandig gedrag direct op een rustige, duidelijke toon (niet roepen). Benoem welk gedrag je wel wilt zien.

Praktijkvoorbeeld: Jeffrey zit aan zijn tafel in de klas. De leerkracht gaat volgens het programma een sprookje voorlezen. De kinderen zitten rustig te wachten tot het verhaal begint. Jeffrey zegt: "Ik heb geen zin in voorlezen. Voorlezen is stom!". De leerkracht reageert rustig: "Luister maar mee naar het verhaal van Sneeuwwitje". Jeffrey heeft daar geen zin in en roept: "Die ken ik allang. Die heb ik al gehoord. Die is stom!". Leerkracht: "Jeffrey stop met roepen". Jeffrey: "Niet voor jou. Ik wil niet voorlezen". Leerkracht: "Als je niet stil bent ga je uit de klas. Ik ga nu voorlezen". Jeffrey: "Nee ik ga niet uit de klas en ik ga niet luisteren! Lalalalalalala". De andere kinderen in de klas worden boos omdat zij het verhaal wel graag willen horen en het nu niet kan beginnen. De leerkracht grijpt in door Jeffrey rustig naar de gang te brengen. Daarbij vertelt zij hem wat de afspraak is: "Als je stil kunt zijn mag je weer in de klas komen en meeluisteren naar het verhaal". Jeffrey maakt op de gang nog even lawaai door hard te roepen. Even later komt hij de klas binnen en gaat op zijn plaats zitten om mee te luisteren. De leerkracht plakt meteen een sticker op zijn beloningskaart. Hij geniet zichtbaar van het verhaal en roept nu alleen nog door de klas uit betrokkenheid: "Mag ik het plaatje zien?"³¹.

-Leer kinderen juiste taal gebruiken. Je mag best boos zijn, schelden mag niet. Maak met de leerling oefenplannetjes, waarin expliciet aandacht geschonken wordt geschonken gedragsalternatieven en het gebruik van de juiste taal. Verplicht kinderen respectvolle oplossingen te verzinnen om een conflict op te lossen.

³¹ Praktijkvoorbeeld van E. van de Pas uit brochure ODD

-Stel regels positief. "Je mag niet rennen" werkt voor deze leerlingen niet. ODD leerlingen zijn extra gevoelig voor "je mag niet.." Ze worden er juist tegendraads van. "We lopen rustig in de gang" werkt in dit geval veel beter.

Pedagogische aanpak

-Corrigeer zonder naam te noemen. Geef correcties zacht en dichtbij.

Complimenteer nadrukkelijk met naam, geef complimenten hardop, zodat anderen ook zijn naam horen in combinatie met iets positiefs. Doordat hij zijn naam hoort gecombineerd met complimenten kan hij een positiever zelfbeeld ontwikkelen.

-Schenk aandacht aan de kwaliteit van de relatie met de leerling, toon belangstelling voor het kind door gebruik te maken van een actieve luisterhouding. Door vele negatieve reacties op het gedrag, komt men vaak niet toe aan die positieve aandacht die zo hard nodig is. Vraag eens na hoe het weekend of hoe de verjaardag van mama was (verbondenheid). Tevens draagt een actieve luisterhouding eraan bij dat kinderen in staat zijn eigen oplossingen te benoemen.



-Maak zichtbaar gebruik van een beloningssysteem, dit helpt gewenst gedrag oproepen en versterken. Zet het beloningssysteem effectief in; direct na de gewenste prestatie. Maak hierbij gebruik van de interesse van de leerling en betrek de omgeving van de leerling erbij. Laat het kind samenwerken met een leerling naar keuze of een ander helpen tijdens een praktijkles. Dit versterkt de band met de groep en schoolomgeving.

-Leg sociale situaties vooraf uit als dat mogelijk is, ODD leerlingen vinden het lastig gedrag en emoties van anderen te interpreteren, help hen deze begrijpen.

-Leer kinderen na te vragen of het wel klopt wat zij denken. Bespreek oorzaak en gevolg, het vanzelfsprekende is voor hen niet altijd duidelijk. Als de leerling niet ziet dat de situatie uit de hand loopt, geef dan een voorbeeld dat direct in de eigen situatie van de leerling is gezet. Breng het op deze manier zodat het beter aan komt voor leerlingen die de situatie alleen vanuit zichzelf kunnen bekijken.

-Zorg voor duidelijkheid en voorspelbaarheid. Doe wat je zegt, en zeg wat je doet.

-Ga niet in discussie en herhaal de regel/afspraken. Sluit het gesprek af als de leerling hier tegen in blijft gaan; kom er later op terug als hij gekalmeerd is. De emotieregulering is minder ontwikkeld, waardoor de ODD leerling niet adequaat om kan gaan met boosheid. Geef de leerling een ontsnappingsmogelijkheid om even af te koelen, die je vooraf hebt besproken, zodat het een normaler verschijnsel wordt dat je samen op de dingen terugkomt, na even pas op de plaats te hebben gemaakt. Oefen met een "time-out", leer hem zich terug te trekken uit conflictsituaties. Maak hierbij effectief gebruik van de groene, oranje en rode kaart³². Dit is een heel belangrijk aandachtspunt voor de toekomst van de leerling op stage of werk en in relaties.



Didactische aanpak

-Bied voldoende uitdaging in aantrekkelijke korte opdrachten en verschillende werkvormen en activiteiten. Vrije tijd is kliertijd. Verveling draagt bij tot het oproepen van lastig gedrag.

-Maak voldoende duidelijk waarom dit vak en deze les belangrijk is voor de toekomst.

-Geef korte duidelijke instructie en bied herhaling; het werkgeheugen is bij ODD leerlingen onvoldoende ontwikkeld, visualiseer opdrachten, bv met pictogrammen.

³²

Groene kaart: als je alleen door de school loopt met toestemming van de leerkracht

Oranje kaart: als je door de leerkracht (of zelf aangegeven aan de leerkracht) buiten de klas aan het werk gaat om rustig te worden.

Rode kaart: er is een probleem of conflict, je wordt door de leerkracht uit de klas/naar de Intern Begeleider gestuurd

-Zorg voor een goede wake up call³³ vooraf aan het einde van de les, zodat de leerling de omschakeling kan gaan maken. Handel de lessen af, d.w.z. deel geen schriften van Engels uit als het nog wiskunde is en ruim de spullen eerst op voor een ander vak aan de beurt is.



-Laat leerlingen zelf de regels en afspraken van de les herhalen. (Niet als leerkracht zelf doen, dat 'horen' ze niet.)

-Presenteer een duidelijke structuur, een voorspelbare omgeving en vaste routines, immers de doeltreffendheid en soepelheid waarmee men schakelt van de ene naar de ander situatie is voor ODD leerlingen niet vanzelfsprekend.

-Geef het kind een vaste plek en voorzie alles van duidelijke instructies (tijd, opdracht, manier van uitvoeren).

-Scheep in de gewone lessen meerdere mogelijkheden voor leerlingen om samen te leren werken, dit schept verbondenheid. Leerlingen met ODD problematiek voelen zich vaak eenzaam en willen er graag bij horen, hier dient in de les in geïnvesteerd te worden en stap voor stap te worden aangeleerd en begeleid.

-Maak van lesstof nooit strafwerk, dat vermindert de toch al weinige motivatie. Het is wel nodig maatregelen te treffen waardoor de leerling weet dat de lesstof afgemaakt moet worden, ook al heb je lestijd gemist en geef ook aan hoe dat dan moet. Om onder straf uit te komen en zich de vernedering te besparen af te gaan bij klasgenoten, proberen ODD leerlingen uit de les gestuurd te worden. Dat wordt meteen veel minder, als ze weten dat lesstof altijd moet worden ingehaald. Zo kom je er beter achter wat ze werkelijk niet weten. Ook bij het uit de les sturen is het altijd nodig, dat de lesstof meegaat. En bij praktijklessen bv de gymles, kun je bekijken hoe het op een ander tijdstip bij een andere klas kan worden ingehaald. Maak

³³

Wake up call: benoem 5 minuten voor het eind van de les dat de lestijd bijna afgelopen is

leerlingen meteen duidelijk, dat ZIJ verantwoordelijk zijn voor hun werk op school. De leerkrachten zijn er om te begeleiden en te helpen, maar de verantwoording over hun werk blijft bij hen.



Triggers en conflicten

Triggers gaan vooraf aan conflicten. Triggers zorgen ervoor dat de leerling zijn balans kwijt raakt, waardoor er een gevoel van onbehagen ontstaat. Het herkennen van triggers is belangrijk, ze gaan vooraf aan een conflict en geven de waarschuwing: 'help mij', 'zie mij', 'ik raak de controle kwijt'.

Het zijn vaak kleine dingen die de leerling ervaart als afwijzing of belediging. Kijk en luister goed naar de leerling. Je kunt triggers vaak 'aflezen' aan het kind. Sluit aan bij de beleving van de leerling. Erken de emoties en benoem deze. Je hoeft het er niet mee eens te zijn, maar benoem ze wel naar de leerling. Zo laat je zien dat je er bent voor de leerling (creëert een gevoel van verbondenheid). Rondom triggers vind je de beste kansen om preventief in te grijpen, de leerling is immers nu nog aanspreekbaar/te bereiken. Hier ligt voor jou als leerkracht de mogelijkheid tot voorkoming van een conflict. De conflictkrater geeft inzicht in hoe de fases van een conflict eruit zien (bijlage 2). De conflictkrater is goed inzetbaar in de hele school en maakt deel uit van een schoolklimaat dat erop gericht is te werken aan groei in gedrag.

Als er een conflict ontstaat, is het van belang dat je als leerkracht en school een plan van aanpak hebt bedacht. Zo voorkom je straffen uit emotie (wat overigens heel begrijpelijk is). Het allerbelangrijkst is: haal het kind meteen uit de situatie.

Aanpak bij conflicten

- Raak het kind zo min mogelijk aan, dat verergert namelijk de boosheid van de leerling.
- Gebruik neutrale taal naar de leerling toe. De leerling probeert je mee te trekken in het conflict door provocerend gedrag te laten zien. Breng de boodschap op een neutrale manier vanuit de ik-vorm: ik zie dat je het moeilijk hebt' of 'ik merk dat situatie lastig voor je is'.
- Ga niet in discussie, dat is op zo'n moment zinloos. Door een verhoogd adrenaline gehalte zowel bij jou als bij het kind staan je hersenen niet op praten en luisteren, maar op handelen. Maak gebruik van het getrapte time-out model. Het soort gedrag van het kind bepaald de soort time-out.

Uitleg Interne en externe time out:

Als de leerling over de schreef gaat, en het ondanks jouw verzoek niet ophoudt met het verkeerde gedrag, kun je gebruik maken van een time-out.

Er zijn twee soorten time-outs:

- De interne time out. Zet het kind apart binnen de ruimte waar je bent (de klas, de gymzaal, enz.). Je kunt bijvoorbeeld zorgen voor een apart staand tafeltje in de klas, buiten de kring, enz. Het idee is, dat het kind merkt dat het even niet mee mag doen met het groepsgebeuren. De conflictkrater wordt als instrument ingezet om het conflict en de triggers inzichtelijk te maken voor leerling en leerkracht. De praatplaat, zichtbaar in iedere klas³⁴, wordt gebruikt tijdens het nagesprek tussen leerkracht en leerling. Het biedt de leerling en leerkracht inzicht het ontstane conflict en de aanwezige triggers. Vervolgens kan de leerkracht samen met de leerling op zoek naar oefenplannetjes om te zorgen dat het kind niet in dezelfde 'valkuil' stapt bij eenzelfde situatie.
- Als dit niet helpt kun je gebruik maken van de externe time-out. De leerling moet nu uit de ruimte waar de rest van de klas op dat moment is. Zet de leerling echter nooit alleen op de gang. òf je hebt geen zicht op het kind en het gaat daar verder met klieren, òf het kind gaat voor je raam staan en de

³⁴ In alle klassen hangt de conflictkrater zichtbaar op en maakt deel uit van gesprekken tussen leerling en leerkrachten bij het omgaan met triggers, het oplossen van conflicten en het zoeken naar oefenplannetjes.

aandacht trekken van de rest van de groep. Bedenk van te voren naar wie het kind toegebracht kan worden, afhankelijk van het soort gedrag kan dit bij een collega in de klas zijn of bij crisisopvang. Laat de leerling niet alleen gaan, er zijn kinderen die dan de school uitgaan. Bij een externe time-out krijgt de leerling altijd een time-out-formulier (bijlage 2) om in te vullen. Ook de leerkracht vult een back-up-formulier in (in ontwikkeling).

Ga niet lopen sleuren aan een leerling die de klas niet uit wil. Als het kind geen fysiek gevaar voor zichzelf of voor anderen is, moet je van hem afblijven. Laat een ander kind de Intern Begeleider halen of doe dit zelf. De Intern Begeleider heeft vaak meer kans dat het kind meegaat. Mocht je toch een kind eigenhandig verwijderd hebben, bel dan zo spoedig mogelijk de ouders en leg het probleem uit. Zo voorkom je in ieder geval de wilde verhalen van het kind als het thuis komt.

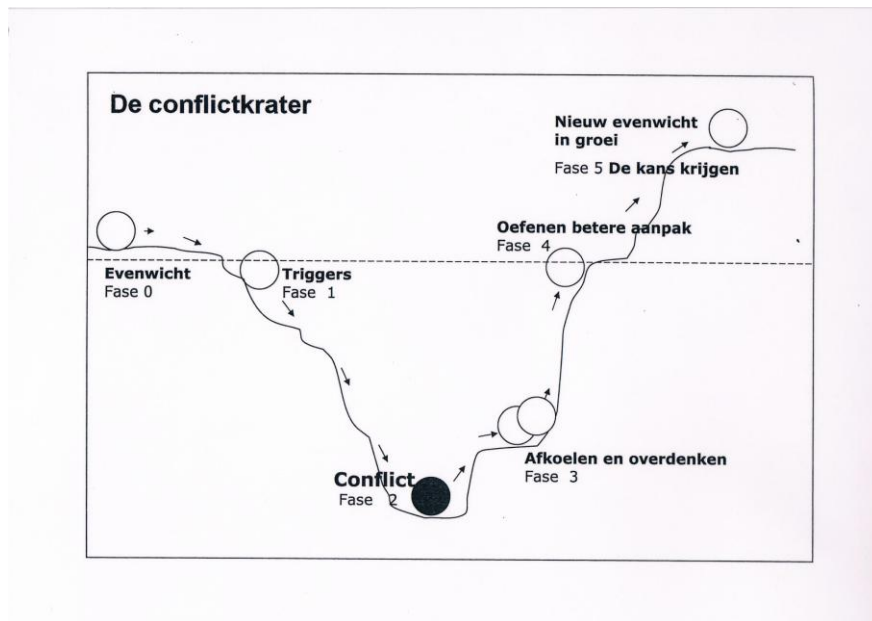


-Bespreek later, als beide partijen afgekoeld zijn, de situatie na: Wat gebeurde er? Wat dacht je? Hoe kun je dit oplossen? Hiervoor wordt het time-out model gehanteerd, dat werkt makkelijker dan praten. Tevens kan de conflictkrater hierbij ingezet worden als communicatiemiddel. Het geeft zowel de leerling als de leerkracht inzicht in waar het conflict ontstond en biedt mogelijkheden om te volgende keer niet in dezelfde valkuil te stappen, maar te groeien in gedrag.

-Positieve feedback is heel erg belangrijk in gesprekken omtrent het werken aan gedragsveranderingen. Onderzoek heeft aangetoond dat bij veel positieve uitingen naar het kind toe, de leerling meer mee wil werken aan gedragsveranderingen en minder gedragsproblemen laat zien.

Janey van Kaam-van Hees, 2012

Bijlage 1 handelingswijzer ODD: afbeelding conflictkrater



Bijlage 2: Time-out-model, zie bijlage 2, blz. 77

Bijlage 2



Het Aventurijncollege

Het Driespan

onderdeel van Koraal Groep

Vandaag ben je buiten de klas aan het werk gezet omdat het in de klas niet zo goed is gíng. Daar is vaak een reden voor. Vul de onderstaande tabel in, daarna bespreek je hem met de leerkracht die jou helpt om weer rustig te worden en weer terug de klas in te keren.

Naam:

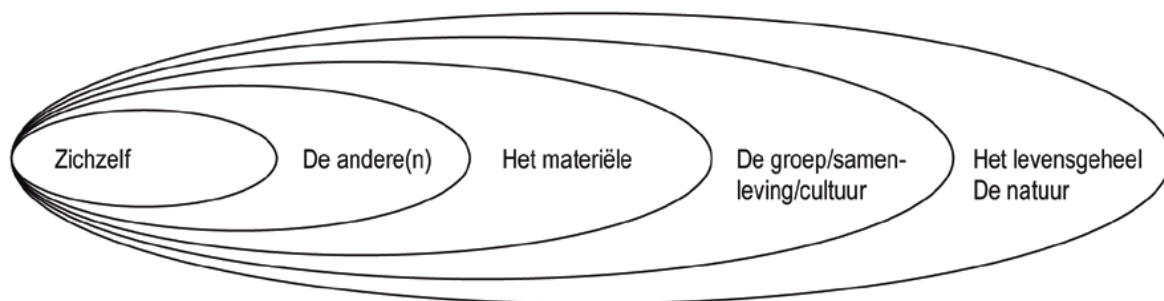
Datum:

tijd:

Vraag	Wat weet je er zelf van?	Nabesproken met:
Waarom ben je uit de klas aan het werk gezet?		
Welk gedrag van jou was storend voor de leerkracht en medeleerlingen?		
Hoe komt het dat je storend gedrag in de klas liet zien?		Wat zal er anders zijn wanneer jij morgenochtend wakker wordt waaraan je kunt zien dat er een wonder gebeurt is?
Hoe ga je dit oplossen?		Wat wil je behouden zoals het nu is?
Wat kan de leerkracht in de klas doen om jou daarbij te helpen?		Wat wil je behouden zoals het nu is?
Afspraken (Wat ga je er aan doen zodat de situatie de volgende keer beter voor jou verloopt?)		

Opgroeien in verbondenheid

Verbondenheid schenkt aandacht aan het verzorgen van vijf aandachtsgebieden: namelijk zorgen dat elk kind goed in zijn vel zit, zinvolle contacten heeft met betekenisvolle anderen, zorg draagt voor een omgeving (die op zichzelf al de zintuigen voedt), dat elk kind voelt dat het een plaats in de maatschappij mag innemen, ongeacht zijn etnische of religieuze achtergrond en dat het een diepe band kan ontwikkelen met de natuur en het grotere geheel van het leven.



Onderzoek van Anouk Depuydt wijst uit dat respectloos en crimineel gedrag onder jongeren vaker voorkomt naarmate er meer schakels ontbreken die zorgen voor verbinding op vijf verschillende dimensies:

1. Verbinding met jezelf
2. Verbinding met de ander
3. Verbinding met de materiële omgeving
4. Verbinding met de sociale omgeving (groep, samenleving)
5. Verbinding met de ecologische omgeving (natuur)

In de veelvuldige gesprekken die op verschillende scholen met leerlingen worden gevoerd over kenmerken van een goede, veilige school, komt iedere keer naar voren dat leerlingen zich gehoord en gekend willen voelen, dat zij het belangrijk vinden dat leraren naar hen luisteren en hen serieus nemen, dat leerlingen kunnen meebeslissen in wat en hoe er geleerd wordt en in zaken die belangrijk zijn voor de leefomgeving.

Appelboommetafoor

Het appelboommodel vat het gedachtegoed van verbondenheid mooi samen. De appelboom staat symbool voor de opgroeiende jonge mens. De vijf wortelstokken die de boom voeden en die hem in de aarde verankeren, belichamen de vijf dimensies van verbondenheid. De vrucht die de boom draagt ziet eruit als een appel. Hierin herkennen we onder meer de positieve, respectvolle houding van het kind/de jongere.

Spijtig genoeg wordt die gezonde vrucht wel eens belaagd door allerlei plagen en storend ongedierte (=problematische opvoedingssituatie, negatieve groepsdruk, experimenteergedrag, onbeheerst alcohol- of ander druggebruik, eigen slachtofferschap, negatieve schoolervaringen, uitsluiting, ...). Om er voor te zorgen dat de vrucht niet wordt aangetast en de gevreesde plagen achterwege blijven, kan gebruik worden gemaakt van een waaier van maatregelen. Het gaat om curatieve initiatieven (verdelgende spuitbus die de risicovolle plagen bestrijdt en zieke 'appels' opnieuw gezond maakt), specifieke preventieve maatregelen (probleemvoorkomende of beschermende spuitbus), algemeen preventieve maatregelen en initiatieven die het milieu waarin de boom opgroeit zo optimaal mogelijk houden (fundamentele preventie).

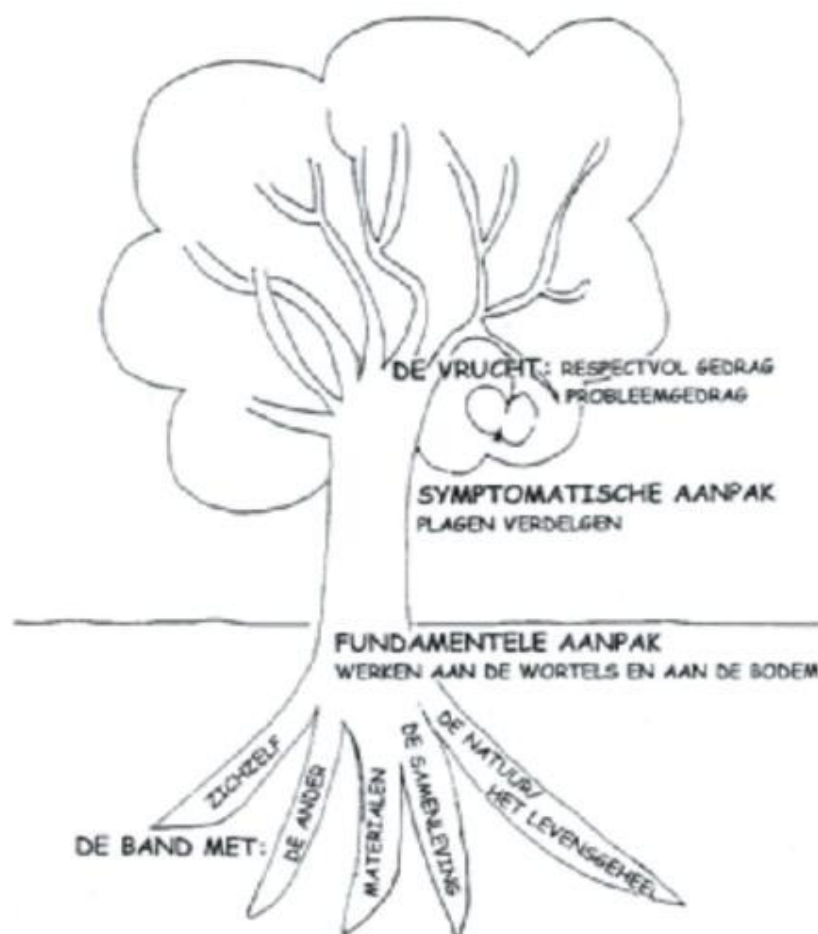
Het Project Verbondenheid stimuleert schoolteams om probleemgedrag niet louter symptomatisch te bestrijden (vechten tegen het probleem dat zich onmiddellijk aandient) maar verder en dieper te kijken. Kinderen of jongeren die voor problemen zorgen, zitten vaak zelf in de knoei. Ook de school of de leerkrachten kunnen ongewild een aandeel hebben in wat er fout loopt. Genuanceerder kijken betekent ook dat men tot genuanceerder antwoorden komt en dat zich meer alternatieven aandienen.

Voorzorgprincipe

Kiest een school er uiteindelijk toch voor om een verdelgende spuitbus te gebruiken (als de nood hoog is) dan wordt best rekening gehouden met het voorzorgprincipe:

te zware of te veel 'pesticiden' kunnen het probleem immers vergroten. Goede maatregelen zorgen er voor dat lucht en bodem (context) niet worden aangetast en dat de levenskansen van deze en andere bomen gevrijwaard blijven. Scholen maken het zichzelf bijvoorbeeld lastiger wanneer ze alle leerlingen straffen omdat enkelen onder hen hardleers blijven en moeilijk blijven doen. Het pedagogisch effect van onredelijke straffen is hoogst twijfelachtig. Opvoeders die jongeren 'breken' maken van hen nog geen beter mens.

Het Project Verbondenheid kiest bij voorkeur voor maatregelen, initiatieven en acties die de bodem verrijken (duurzame, positieve initiatieven die de verbondenheid versterken) en die het groeipotentieel ten volle aanspreken. Humus toevoegen betekent dat de omgeving inspeelt op de groeibehoeften van (kwetsbare) jonge mensen. Zo versterkt men de wortels van de boom en houdt men hem sterk en gezond. De boom zal betere vruchten dragen en hij is nadien nog beter bestand tegen eventuele plagen of de onvermijdelijke stormen van het leven.



Bijlage 5

Getrapte time-out

	Oorzaak	Waar	Regie	Kaart	Afloop
Time-out 1	een ander storen; een grote mond of commentaar; afgeleid worden en niet aan het werk gaan/blijven; onrust in het hoofd.	In de klas	Leerling gaat vrijwillig naar time-out tafeltje	Leerling legt blauwe kaart op tafel	Leerling sluit zelf weer aan in de les
Time-out 2	idem, maar ernstiger; te veel herrie maken	In de klas	door leerkracht gestuurd naar time-out tafeltje	Blauwe kaart op tafel	Leerling sluit aan bij de les na controle werk door leerkracht
Time-out 3	idem 2, ernstiger. Ook bv: spullen vergeten en daardoor uit de klas een vervangende opdracht moeten doen. Korte periode (5-max 15 min)	Op de gang bij de klas	door leerkracht gestuurd met leswerk. NIEMAND mag het kind aanspreken.	Leerling krijgt oranje kaart op tafel in de gang	Leerling blijft buiten klas, vraagt leerkracht werk te controleren. Leerkracht bespreekt kort gedrag bij weer aansluiten. Leerling sluit aan in de klas.
Time-out 4	idem 3, maar ernstiger. Ook: afmaken werk in andere klas; vervangend werk: niet mogen meedoen met de eigen klas.	Bij collega in de klas op time-out plek	Door leerkracht gestuurd/gebracht Direct overleg tot hoelang en hoe terug te komen.	Leerling krijgt oranje kaart mee	Leerling wordt gestuurd door collega. Korte pedagogische overdracht. Verder als bij 3
Time-out 5	-intimidatie, bedreiging, ernstig verbaal geweld; fysiek geweld; -‘de laatste druppel die de volle emmer doet overlopen’; -verboden spullen meebrengen/ gebruikt hebben (geld, roken, drugs, alcohol, wapen) -structureel probleem	Back Up met gesprek en incident formulier	Door leerkracht gebracht of gestuurd of door back up opgehaald. Crisisopvang, afkoelruimte Leerling brengt werk mee of werk wordt nagebracht.	Leerling krijgt rode kaart mee of de rode kaart wordt met werk en incident-formulier samen gebracht.	Na afkoelen en gesprek back up. Overleg back up en leerkracht over de te volgen stappen. Leerling wordt gebracht door back up. Buiten de klas, tot toestemming om binnen te komen. Altijd gewenst gedrag om aan te sluiten laten benoemen door leerling.

Bijlage 6: Leerkrachtenenquête



Het Aventurijncollege

Het Driespan

onderdeel van Koraal Groep

Enquête

Voor je ligt de vragenlijst horend bij het onderzoek voor mijn Master SEN Cluster 4 opleiding. Dit onderzoek richt zich op de mogelijkheden die er op schoolniveau zijn om het pedagogisch klimaat en het handelen van de leerkracht beter op elkaar af te stemmen, zodat ODD leerlingen de beste kansen krijgen om in de klas te functioneren. De vragenlijst wordt afgenomen op de onderbouwlocatie van het Aventurijncollege, een cluster 4 school. Het afgelopen jaar merken we dat er een verschuiving van leerling-problematiek plaats vindt. Leerlingen met een mildere problematiek worden opgenomen in het reguliere onderwijs, waardoor het Aventurijncollege procentueel gezien vaker te maken krijgen met leerlingen met een ODD problematiek.

Graag wil ik jullie hulp vragen bij mijn onderzoek rondom de problematiek ODD (Oppositionele Opstandige Gedragsstoornis). Door het afnemen van deze vragenlijst wil ik een duidelijk beeld krijgen van ons pedagogisch klimaat, ons eigen leerkracht gedrag en de veilige leeromgeving voor ODD leerlingen en leerkrachten.

De resultaten van dit onderzoek vormen samen met een literatuur onderzoek de basis voor een onderbouwd advies over hoe het pedagogisch klimaat en het handelen van leerkrachten binnen het Aventurijncollege zo aangepast kan worden zodat leerlingen met ODD problematiek de beste kansen krijgen om binnen de klas te functioneren.

De kennis en mening van jullie wordt zeer op prijs gesteld, en is ook noodzakelijk, aangezien jullie allemaal te maken krijgen met de verzwarende van leerling-problematiek. Ik maak in mijn advies omtrent het pedagogisch klimaat en het handelen van de leerkracht graag gebruik van de deskundigheid binnen het team van het Aventurijncollege.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Soms zijn er meerdere antwoorden mogelijk. Graag aan het eind van de teamvergadering invullen en inleveren bij Janey.



Persoonlijke vragen

1. Hoe lang werk je op het Aventurijncollege?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| ☐ minder dan 1 jaar | ☐ 2 tot 3 jaar |
| ☐ 1 tot 2 jaar | ☐ meer dan 3 jaar |

2. In welk leerjaar geef je les?

- | | |
|--|--|
| ☐ leerjaar 1 | ☐ leerjaar 2 |
| ☐ Ik geef les in beide leerjaren | ☐ Ik werk met individuele leerlingen |

3. Op welke leerling problematiek kun je voor jouw gevoel het best inspelen in de klas?

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Autisme | ☐ PDD-NOS |
| ☐ AD(H)D | ☐ Asperger |
| ☐ ODD | ☐ Geen enkele |

4. Welke leerling problematiek vind je lastig om optimaal te begeleiden in de klas?

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Autisme | ☐ PDD-NOS |
| ☐ AD(H)D | ☐ Asperger |
| ☐ ODD | ☐ Geen enkele |

Kun je toelichten waarom je bij bovenstaande vraag aangeeft dat je deze leerling-problematiek het lastigst vindt om te begeleiden in de klas:

.....

.....

.....

De volgende vragen hebben betrekking op de Oppositionele opstandige gedragsstoornis. Graag vraag ik je het volgens jouw juiste antwoord aan te vinken.

Soms zijn er meerdere antwoorden mogelijk.



5. Ben je op de hoogte van de problematiek omtrent ODD?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ een beetje

6. Heb je behoefte aan extra informatie omtrent ODD problematiek?

- ☐ ja, op papier als hand-out
- ☐ ja, tijdens een teamvergadering
- ☐ nee

7. ODD is:

- ☐ ODD is een aangeboren stoornis
- ☐ ODD is een stoornis die ontstaat door omgevingsfactoren
- ☐ ODD is een stoornis die ontstaat door een combinatie van beide oorzaken hierboven benoemd

8. Leerlingen met ODD zijn:

- ☐ vijandig en opstandig
- ☐ agressief en gewelddadig
- ☐ druk en ongeremd; het doet voordat het denkt

9. Welke aanpak qua leerkrachtgedrag past bij ODD?

- ☐ een empathische benadering
- ☐ een zakelijke benadering
- ☐ geen van beide

10. Wat betekent de benadering van de leerkracht voor het klassenmanagement?

- ☐ de leerkracht stelt duidelijke grenzen, werkt met duidelijke regels, op ongewenst gedrag volgt direct en altijd feedback en consequenties
- ☐ de leerkracht moedigt hem aan, ondersteunt hem met stappenplannen en legt afspraken steeds goed uit.
- ☐ er wordt gewerkt met zo min mogelijk regels

11. Wat betekent ODD problematiek voor de didactische aanpak in de klas?

- ☐ deel opdrachten op in kleinere hoeveelheden, geef hem extra tijd om taken goed uit te voeren.
- ☐ geef korte duidelijke opdrachten en geef direct feedback
- ☐ laat de leerling in eigen tempo en met vrije keuzemogelijkheden taken verwerken

12. Wat betekent ODD problematiek voor de plaats van de leerling in de klas?

- ☐ plaats de leerling bij voorkeur dicht bij de leerkracht
- ☐ plaats de leerling bij voorkeur dicht bij de deur
- ☐ plaats de leerling bij voorkeur op een rustige plek, niet te dicht bij medeleerlingen

Nu volgen er een aantal stellingen en vragen omtrent de aanpak naar leerlingen met een ODD problematiek.

13. Leerlingen met ODD problematiek hebben behoefte aan positieve feedback

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

14. De rol van de leerkracht bij positieve feedback naar ODD leerlingen is:

- ☐ controlerend en sturend
- ☐ stimulerend

15. Samenwerken heeft een positief effect op het gedrag in de klas van ODD leerlingen:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

16. Ik werk met een beloningssysteem in de klas:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

17. Wanneer gebruik je het beloningssysteem?

- ☐ direct na goed gedrag
- ☐ aan het einde van een lesuur
- ☐ aan het eind van 2 lesuren; voor de pauzes
- ☐ aan het eind van de dag

18. Voor ODD leerlingen werkt een beloningssysteem in de klas erg goed:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

Kun je toelichten waarom een beloningssysteem in de klas wel of niet goed werkt voor ODD leerlingen?

.....

.....

.....

19. Ben je, als dat nog niet het geval is, bereid om met een beloningssysteem in de klas te werken:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

20. Ik kom in de klas weleens in een conflictsituatie terecht met een ODD leerling:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

21. Het zou prettig zijn als er binnen de school een duidelijk systeem gehanteerd werd omtrent het omgaan met conflictsituaties:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

Als je bij de laatste vraag ja ingevuld hebt, wil je dan de laatste vragen ook nog beantwoorden.

22. Een systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties helpt de ODD leerling zijn eigen aandeel in een probleem te herkennen en hier verantwoordelijkheid voor te nemen als hij een gevoel van inspraak heeft:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

23. Een systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties ondersteunt de leerkracht in zijn of haar handelen naar ODD leerlingen:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

24. Ik heb behoefte aan een schoolbreed systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties:

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

Kun je toelichten waarom je behoefte hebt aan een schoolbreed systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties:

.....
.....

25. Een systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties is alleen succesvol als:

- ☐ het in de klas gehanteerd wordt door diegenen die er behoefte aan hebben
- ☐ het in iedere klas op dezelfde manier gehanteerd wordt
- ☐ het in iedere klas op dezelfde manier gehanteerd wordt en tevens schoolbreed invulling krijgt als leerlingen buiten de klas moeten werken (time-out)

26. Hoe zou een schoolbreed systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties er volgens jou uitzien?

- ☐ leerlingen werken in de klas aan probleemgedrag
- ☐ leerlingen werken buiten de klas aan probleemgedrag
- ☐ registratieformulieren worden door alle betrokken ingevuld
- ☐ registratieformulieren worden door de leerling ingevuld
- ☐ registratieformulieren worden door de leerkracht ingevuld

Welke tips heb je voor een schoolbreed systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties?

.....
.....

Dit was de laatste vraag. Nogmaals bedankt voor je medewerking!



Het Aventurijncollege

Het Driespan

onderdeel van Koraal Groep

Enquête

Voor je ligt de vragenlijst horend bij het onderzoek voor mijn Master SEN Cluster 4 opleiding. Dit onderzoek richt zich op de mogelijkheden die er op schoolniveau zijn om het pedagogisch klimaat en het handelen van de leerkracht beter op elkaar af te stemmen, zodat ODD leerlingen de beste kansen krijgen om in de klas te functioneren. De vragenlijst wordt afgenomen op de onderbouwlocatie van het Aventurijncollege, een cluster 4 school.

Graag wil ik jullie hulp vragen bij mijn onderzoek rondom de problematiek ODD (Oppositionele Opstandige Gedragsstoornis). Door het afnemen van deze vragenlijst wil ik een duidelijk beeld krijgen van het pedagogisch klimaat en de veilige leeromgeving voor ODD leerlingen en leerkrachten. De vragenlijst is anoniem, jouw gegevens zullen naamloos verwerkt worden in mijn afstudeeropdracht.

De resultaten van dit onderzoek vormen samen met een literatuur onderzoek de basis voor een onderbouwd advies over hoe het pedagogisch klimaat en het handelen van leerkrachten binnen het Aventurijncollege zo aangepast kan worden zodat leerlingen met ODD problematiek de beste kansen krijgen om binnen de klas te functioneren.

De kennis en mening van jullie wordt zeer op prijs gesteld, en is ook noodzakelijk, aangezien jullie als leerling hier op school bij betrokken zijn. Ik wil graag jullie mening horen over het schoolklimaat en hoe dit beter op jullie afgestemd kan worden.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Als je klaar bent wil je het dan inleveren bij Juf Janey. Bedankt voor je hulp.



Persoonlijke vragen

1. In welk leerjaar zit je?

☐ leerjaar 1

☐ leerjaar 2

2. Weet je door welke problematiek je op het Aventurijncollege zit?

☐ Autisme

☐ PDD-NOS

☐ AD(H)D

☐ Asperger

☐ ODD

☐ Geen idee

3. Welke kenmerken passen bij jou? Ik ben:

☐ snel boos en geïrriteerd

☐ druk en beweeglijk

☐ bang dat ik het niet goed doe

☐ snel van slag bij veranderingen

Nu volgen er een aantal stellingen en vragen omtrent de aanpak van de leerkracht naar leerlingen in de klas.

4. De leerkracht toont begrip voor mijn problematiek

☐ ja

☐ nee

☐ geen mening

5. De leerkracht toont interesse in wat mij bezig houdt

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

6. De leerkracht geeft mij het gevoel dat ik:

- ☐ er mag zijn om wie ik ben
- ☐ het altijd gedaan heb
- ☐ een nieuwe kans krijg nadat het is misgegaan in de klas

7. Hoe vaak word je uit de klas verwijderd?

- ☐ nooit
- ☐ soms
- ☐ dagelijks

Kun je toelichten waarom je weleens uit de klas wordt verwijderd?:

.....

.....

.....

Nu volgen er een aantal stellingen en vragen de werkwijze in de klas.



8. De leerkracht heeft duidelijke regels in de klas

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ een beetje

9. De leerkracht hanteert de klassenregels consequent?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

10. De leerkracht maakt gebruik van een beloningssysteem?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ soms

11. Wanneer word je beloond voor je gedrag?

- ☐ direct na goed gedrag
- ☐ aan het eind van de dag
- ☐ aan het eind van de week
- ☐ niet, de leerkracht gebruikt het beloningssysteem als strafmaatregel

12. Een beloningssysteem zou mij helpen goed gedrag te laten zien als:

- ☐ de leerkracht de beloningsactiviteiten bepaalt
- ☐ als ik mag meedenken over de beloningsactiviteit
- ☐ geen van beide

Kun je toelichten waarom een beloningssysteem in de klas wel of niet goed werkt voor ODD leerlingen?

.....

.....

.....

13. Ik heb weleens een conflict met de leerkracht?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

14. Na een conflict:

- ☐ word ik uit de klas verwijderd
- ☐ zoekt de leerkracht in de klas met mij naar een oplossing
- ☐ word ik uit de klas verwijderd en zoekt de Intern begeleider met mij naar een oplossing
- ☐ word ik uit de klas verwijderd en zoekt de Intern begeleider samen met de leerkracht en mij naar een oplossing

15. Er is op school een duidelijk systeem bij het oplossen van problemen?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ weet ik niet

16. Zou het prettig zijn als er op school een duidelijk systeem zou zijn bij het oplossen van problemen?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ weet ik niet

Kun je toelichten waarom je behoefte hebt aan een schoolbreed systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties:

.....

.....

.....

Dit was de laatste vraag. Nogmaals bedankt voor je medewerking!



Het Aventurijncollege

Het Driespan

onderdeel van Koraal Groep

Enquête

Voor U ligt een vragenlijst horend bij het onderzoek voor mijn Master SEN Cluster 4 opleiding. Dit onderzoek richt zich op de mogelijkheden die er op schoolniveau zijn om het pedagogisch klimaat en het handelen van de leerkracht beter op elkaar af te stemmen, zodat ODD leerlingen de beste kansen krijgen om in de klas te functioneren. De vragenlijst wordt afgenomen op de school van Uw zoon of dochter, namelijk op de onderbouwlocatie van het Aventurijncollege, een cluster 4 school.

Graag wil ik Uw hulp vragen bij mijn onderzoek rondom de problematiek ODD (Oppositionele Opstandige Gedragsstoornis). Door het afnemen van deze vragenlijst wil ik een duidelijk beeld krijgen van het pedagogisch klimaat op de school van Uw kind en de veilige leeromgeving voor ODD leerlingen en leerkrachten. De vragenlijst is anoniem, Uw gegevens zullen naamloos verwerkt worden in mijn afstudeeropdracht.

De resultaten van dit onderzoek vormen samen met een literatuur onderzoek de basis voor een onderbouwd advies over hoe het pedagogisch klimaat en het handelen van leerkrachten binnen het Aventurijncollege zo aangepast kan worden zodat leerlingen met ODD problematiek de beste kansen krijgen om binnen de klas te functioneren.

Uw mening van wordt zeer op prijs gesteld, en is ook noodzakelijk, aangezien Uw kind hier op school bij betrokken is. Ik wil graag Uw mening horen over het

schoolklimaat en hoe dit beter op de mogelijkheden van Uw kind afgestemd kan worden.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Alvast bedankt.



Persoonlijke vragen

1. In welk leerjaar zit Uw kind?

☐ leerjaar 1

☐ leerjaar 2

2. Weet U door welke problematiek Uw kind op het Aventurijncollege zit?

☐ Autisme

☐ PDD-NOS

☐ AD(H)D

☐ Asperger

☐ ODD

☐ Geen idee

3. Welke kenmerken passen bij Uw kind? Mijn kind is:

☐ snel boos en geïrriteerd

☐ druk en beweeglijk

☐ bang dat hij/zij het niet goed doet

☐ snel van slag bij veranderingen

4. De leerkracht toont begrip voor de problematiek van mijn kind?

☐ ja

☐ nee

☐ geen mening

5. De leerkracht kan goed inspelen op de behoeften van mijn kind?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

6. De leerkracht toont interesse in wat mijn kind bezig houdt

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

7. De leerkracht geeft mij het gevoel dat mijn kind:

- ☐ er mag zijn om wie hij/zij is
- ☐ het altijd gedaan heeft
- ☐ een nieuwe kans krijgt nadat het is misgegaan in de klas

8. De leerkracht houdt mij voldoende op de hoogte over de ontwikkelingen van mijn kind en hoe het op school gaat.

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening

9. Wordt Uw kind weleens uit de klas verwijderd?

- ☐ nooit
- ☐ soms
- ☐ dagelijks

10. Zo ja, wordt U hiervan op de hoogte gebracht?

- ☐ nooit
- ☐ soms
- ☐ altijd, via de weekkaart of telefonisch
- ☐ niet van toepassing

11. Kunt U toelichten waarom Uw kind weleens uit de klas wordt verwijderd?:

.....

.....

.....

Nu volgen er een aantal stellingen en vragen de werkwijze in de klas.



12. De leerkracht heeft duidelijke regels in de klas.

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ een beetje
- ☐ weet ik niet

13. De leerkracht hanteert de klassenregels consequent.

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ geen mening
- ☐ weet ik niet

14. Maakt de leerkracht gebruik van een beloningssysteem?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ soms
- ☐ weet ik niet

15. Kunt U toelichten waarom een beloningssysteem in de klas wel of niet goed zou werken voor Uw kind?

.....

.....

16. Er is op school een duidelijk systeem bij het oplossen van problemen?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ weet ik niet

17. Zou het prettig zijn als er op school een duidelijk systeem gehanteerd zou worden bij het oplossen van problemen?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ weet ik niet

18. Kunt U toelichten waarom U behoefte heeft aan een schoolbreed systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties:

.....

.....

.....

19. Zou het wenselijk zijn dat U als ouder betrokken wordt bij het oplossen van problemen?

- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ weet ik niet

20. Heeft U tips voor verbetering op school bij het begeleiden van Uw kind.

.....

.....

.....

Dit was de laatste vraag. Nogmaals bedankt voor Uw medewerking!

Bijlage 9 Checklist en analyse Pedagogisch klimaat en pedagogisch handelen



Klassenbezoek
Pedagogisch handelen/pedagogisch klimaat

Naam personeelslid:	
Groep:	
Bezoek:	
Datum evaluatie:	
Ingevuld door:	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
De leraar zorgt voor een ordelijke en functionele leeromgeving:			
○ Lokalen, gangen en overige ruimten zijn ordelijk, opgeruimd en schoon	25 %	75 %	
○ Geen overbodige, niet functionele zaken	37,5 %	62,5 %	
○ Goed geordende materialen	37,5 %	62,5 %	
○ Frisse aankleding	87,5 %	12,5 %	
○ Voldoende verlichting	100 %		
Leerkrachten hebben een positieve grondhouding naar leerlingen toe.			
○ Positief gedrag en goede resultaten worden expliciet benoemd naar de leerling middels complimenten en beloning	25 %	75 %	
○ Medewerkers laten leerlingen merken dat ze begrip voor hun problemen/ handicap hebben, ook als dit lastig gedrag veroorzaakt.	25 %	75 %	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
De leraar toont in gedrag en taalgebruik respect voor de leerlingen:			
o Laat leerlingen gedachten en gevoelens uitspreken	37.5 %	62.5 %	
o Luistert naar wat leerlingen te zeggen hebben	37.5 %	62.5 %	
o Maakt geen opmerkingen over uiterlijk van leerlingen.	87.5 %	12,5 %	
o Maakt niet onnodig onderscheid tussen leerlingen	87.5 %	12,5 %	
o Maakt geen rolbevestigende opmerkingen	87.5 %	12,5 %	
o Onthoudt zich van cynisme of sarcasme	87.5 %	12,5 %	
o Houdt rekening met de leefwereld van de leerlingen	62.5 %	37.5 %	
De leraar bevordert het onderling respect bij de leerlingen:			
De leraar benoemt het belang ervan dat leerlingen:			
o Respectvol met anderen omgaan	62.5 %	37.5 %	
o Handelen naar algemeen geaccepteerde normen en waarden	100 %		
o Verschillen in levensbeschouwing, cultuur respecteren	100 %		
o Leren hun gedragsimpulsen te beheersen	87.5 %	12,5 %	
o Leren met elkaars mogelijkheden en grenzen om te gaan	62.5 %	37.5 %	
o Rekening houden met de gevoelens en wensen van anderen	62.5 %	37.5 %	
De leraar reageert:			
o Op opmerkingen over uiterlijk van leerlingen	62.5 %	37.5 %	
o Op concurrentiegedrag van kinderen	75 %	25 %	
o Onmiddellijk en adequaat op pestgedrag	12.5 %	87.5 %	
De leraar ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen:			
o Geeft positieve terugkoppeling op vragen, opmerkingen en antwoorden van leerlingen	62.5 %	37.5 %	
o Maakt geen stigmatiserende opmerkingen naar aanleiding van foute antwoorden van leerlingen	100 %		
o Geeft positieve feedback bij gemaakte opdrachten	62.5 %	37.5 %	
o Laat leerlingen blijken hun inzet en inbreng te waarderen	75 %	25 %	
o Spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen over wat zij (aan) kunnen	12.5 %	87.5 %	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
Laat leerlingen blijken dat zij/hij voor hen aanspreekbaar is.	100 %		
De leraar laat merken het belangrijk te vinden dat leerlingen:			
Zelfvertrouwen hebben en benoemt dit	100 %		
Complimenteert leerlingen voor hun standpunt uit durven komen	100 %		
In de groep voor anderen op durven komen, mits dit op positieve wijze gedaan wordt	100 %		
De leraar zorgt voor een uitdagende leeromgeving:			
Educatieve (hulp)materialen	25 %	75 %	
Computersoftware	100 %		
Aankleding lokaal		100 %	
Actueel eigen werk van leerlingen.		100 %	
Materialen zijn makkelijk bereikbaar	100 %		
Materialen zijn gevarieerd en veelzijdig, eigentijds en compleet	12.5 %	87.5 %	

Bijlage 10: Checklist en analyse didactisch handelen

Klassenbezoek
Didactisch handelen

Naam personeelslid:	
Groep:	
Bezoek:	
Datum evaluatie:	
Ingevuld door:	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
De lessen vertonen een duidelijke opbouw:			
○ Het doel van de les is voor de leerlingen duidelijk	75 %	25 %	
○ De lessen kennen een duidelijke afsluiting	25 %	75 %	Afsluiting lessen is abrupt en onverwacht
De leraar geeft een duidelijke uitleg van de leerstof en de opdrachten:			
○ Actualiseren van voorkennis	87,5 %	12,5 %	
○ Behandelt één onderwerp tegelijk	75 %	25 %	
○ Geeft uitleg in begrijpelijke opeenvolgende stappen	25 %	75 %	
○ Stelt vragen die door leerlingen worden begrepen	75 %	25 %	
○ Vat van tijd tot tijd de stof samen	12,5%	87,5 %	
○ Maakt gebruik van concrete en actuele voorbeelden	12,5%	87,5 %	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
○ Maakt gebruik van aanschouwelijk materiaal	12,5%	87,5 %	
○ Bespreekt de opdrachten	100 %		
○ Het doel is voor de leerkracht duidelijk	100 %		
De leraar gaat regelmatig na of leerlingen de leerstof en de opdrachten begrijpen:			
○ Controleert of de leerlingen na de uitleg aan het werk kunnen.	100 %		
○ Controleert tijdens de service ronde of leerlingen aan het werk kunnen blijven	37,5 %	62,5 %	
○ Is tijdens de verwerking actief gericht op het geven van ondersteuning	37,5 %	62,5 %	
○ Gaat na of leerlingen de opdrachten op de juiste wijze uitvoeren	37,5 %	62,5 %	
○ Geeft leerlingen na gemaakte opdrachten inhoudelijke feedback(nabespreking leerstof)	37,5 %	62,5 %	
De leraar stimuleert de leerlingen actief mee te doen:			
○ Geeft verschillende leerlingen een beurt	87,5 %	12,5 %	
○ Stelt vragen die leerlingen tot nadenken zet.	87,5%	12,5 %	Vooraf individueel
○ Wacht na het stellen van vragen voldoende lang om de leerlingen te laten nadenken	37,5 %	62,5 %	
○ Gaat, waar functioneel, in op ideeën en suggesties uit de hele groep	25 %	75 %	
○ Vraagt leerlingen voorbeelden, eigen ideeën en ervaringen in te brengen	25 %	75 %	
○ Vraagt leerlingen de ideeën van anderen verder uit te werken of erop te reageren	50 %	50 %	
De leraar hanteert binnen de les werkvormen die leerlingen activeren:			
○ Verschillende gespreksvormen	100 %		
○ Begeleide inoefening	100 %		
○ Zelfstandig werken	100 %		
○ Opdrachten in de (werk)les	100 %		
○ Het maken van opdrachten, werkstukken of verslagen.	100 %		
○ Het verzamelen van informatie uit verschillende bronnen zoals bibliotheek, interviews, gesprekken, computerbestanden e.d.	100 %		Alleen de computer!

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
○ Leerlingen die elkaar instructie geven of helpen	37,5 %	62,5 %	
○ Zelfontdekkend leren	12,5%	87,5 %	
De leraar besteedt structureel aandacht aan samenwerkend leren door:			
○ Duidelijke opdrachten	50 %	50 %	
○ De dialogen tussen de leerlingen te begeleiden	62,5 %	37,5 %	
○ Verwachtingen leerling-gedrag uit te spreken	25 %	75 %	
○ Wijze van beoordeling	25 %	75 %	
○ Procesevaluatie	25 %	75 %	
De leraar maakt gebruik van concrete en voor de leerling herkenbare situaties en ervaringen en geeft toepassingsgerichte opdrachten:			
○ Maakt gebruik van situaties die voorkomen in de dagelijkse leefwereld van de leerlingen	12,5%	87,5 %	
○ Grijpt terug naar eerder aangeboden leerstof	12,5%	87,5 %	
○ Sluit aan bij de actualiteit	12,5%	87,5 %	
De leraar stimuleert leerlingen controleactiviteiten uit te voeren:			
○ Laat leerlingen globaal resultaten en oplossingen bepalen (schatten bij rekenen en wiskunde, voorspellend lezen, formuleren hypothesen)	87,5 %	12,5 %	
○ Laat gegevens en resultaten in verband brengen met de context	87,5 %	12,5 %	
○ Controleert met de leerlingen de gehanteerde werkwijzen	87,5 %	12,5 %	
○ Evalueert met de leerling aanpak, werk en gedrag	25 %	75 %	
○ Laat leerlingen zelfstandig nakijken	100 %		
○ Zoekt samen met de leerling naar verbeterpunten	50 %	50 %	
De leraar stemt het didactisch handelen af op de behoeften en mogelijkheden van de groep leerlingen als geheel:			
○ de wijze van instructie	37,5 %	62,5 %	
○ het niveau van de instructie en verwerkingsopdrachten	37,5 %	62,5 %	
○ het tempo	37,5 %	62,5 %	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
De leraar houdt bij de instructie rekening met niveauverschillen tussen de leerlingen:			
o Gaat extra na of zwakkere leerlingen de uitleg begrijpen	87,5 %	12,5 %	
o Maakt gebruik van verlengde instructie aan individuele leerlingen of aan groepjes leerlingen	87,5%	12,5 %	
o Maakt gebruik van extra voorbeelden of herformuleringen	87,5%	12,5 %	
o Richt zich expliciet ook tot de zwakkere en de goede leerlingen	87,5%	12,5 %	
o Zet leerlingen voor wie de instructie niet bestemd is aan het werk	37,5 %	62,5 %	
De leraar houdt bij de verwerking rekening met niveauverschillen tussen leerlingen:			
o op hun eigen niveau	87,5%	12,5 %	
o op een bij hen passende manier	25 %	75 %	
o in hun eigen tempo		100 %	
De leraar houdt in zijn/haar taalgebruik rekening met de extra behoeften van leerlingen op taalgebied:			
o Benut situaties om de woordenschat van de leerlingen uit te breiden en taalgebruik te stimuleren	100 %		
o Bevordert correct taalgebruik	50 %	50 %	
o Corrigeert onjuist taalgebruik van de leerlingen(zo nodig voorzien van uitleg)	50 %	50 %	
o Spreekt in volledige zinnen en stimuleert de leerlingen in volledige zinnen te antwoorden	87,5%	12,5 %	
o Past het spreektempo aan de leerlingen aan	62,5 %	37,5 %	
o Articuleert duidelijk	87,5%	12,5 %	
o Gebruikt geen woorden die de leerlingen niet begrijpen(of grijpt ze aan om de woordenschat te vergroten)	87,5%	12,5 %	
De organisatie van het onderwijsleerproces is doelmatig:			
o Materialen liggen klaar	62,5 %	37,5 %	
o De lessen zijn goed voorbereid	62,5 %	37,5 %	
o De leerstof staat geregistreerd in de weekplanning	62,5 %	37,5 %	
o Overgangen verlopen soepel, snel en doelmatig	37,5 %	62,5 %	
o Weinig tijd gaat verloren aan organisatorische maatregelen	37,5 %	62,5 %	
o Er heerst orde en rust (functioneel)	37,5 %	62,5 %	

Bijlage 11: Checklist en analyse actieve en zelfstandige rol leerlingen

Klassenbezoek

Actieve en zelfstandige rol leerlingen

Naam personeelslid:	
Groep:	
Bezoek:	
Datum evaluatie:	
Ingevuld door:	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
1. Als een leerling spreekt luisteren de anderen:			
o Leerkracht spreekt leerlingen aan wijzend op de gespreksvaardigheden	62.5 %	37,5 %	
o Leerkracht spreekt leerlingen aan wijzend op de klassen / schoolregels (respect e.d)	75 %	25 %	
o Leerlingen die niet goed luisteren naar de ander worden door de leerkracht erbij betrokken door deze leerling non verbaal erop te attenderen te luisteren (oogcontact maken, knikken) of door deze leerlingen verbaal erop te wijzen te luisteren	87.5 %	12.5 %	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
o Leerkracht hanteert een actieve luisterhouding	25 %	75 %	
o Leerkracht corrigeert leerlingen die voor hun beurt spreken	50 %	50 %	
2. De leerlingen maken geconcentreerd en taakgericht hun opdrachten:			
o Leerkracht bespreekt vooraf regels en afspraken met betrekking tot werken	25 %	75 %	
o Benodigdheden voor en leerlingen en leerkracht liggen klaar	87,5%	12,5 %	
o Leerkracht ondersteunt leerlingen bij hulpvragen en observeert of er hulp nodig is	100 %		
o Leerkracht loopt servicerondes	37,5 %	62,5 %	
o Gestructureerde lesopbouw	37,5 %	62,5 %	
o De opdrachten worden duidelijk op het bord weergegeven, ook staat er genoteerd wat de leerlingen kunnen doen wanneer ze klaar zijn	25 %	75 %	
o Leerkracht zorgt dat leerlingen weten waarmee ze bezig zijn door vooraf uitleg/instructies geven over materieel en gereedschap en techniek	87,5%	12,5 %	
o Er is duidelijk zichtbaar aangegeven hoeveel tijd de leerlingen hebben om verwerkingsopdrachten te maken	12,5 %	87,5%	
3. Leerlingen doen actief mee aan de leeractiviteiten:			
o Leerlingen motiveren en stimuleren door zelf als leerkracht ook een actieve houding aan te nemen	12,5 %	87,5%	
o Leerkracht betreft de leerling bij de les door open vragen te stellen	100%		
o Leerkracht maakt gebruik van verschillende werkvormen zoals: instructie, verlengde instructie, zelfst. werken, nakijken e.d.	87,5%	12,5 %	
o Leerkracht vraagt leerlingen ideeën van anderen verder uit te werken of erop te reageren	37,5 %	62,5%	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
4. Kennis en vaardigheden worden toegepast in verwerkingsactiviteiten:			
o Leerkracht zorgt dat leerlingen weten waarmee ze bezig zijn door vooraf uitleg/instructies geven over materieel en gereedschap en techniek	87,5%	12,5 %	
o Leerkracht maakt gebruik van verwerkingsopdrachten uit de methode	100%		
o Leerkracht daagt leerlingen uit met extra werk, herhalings- en verdiepingsstof	50 %	50 %	
o Theorie koppelen aan praktijkvoorbeelden	87,5%	12,5 %	
o Leerkracht biedt verlengde instructie waar nodig aan groepjes of individuele leerlingen	87,5%	12,5 %	
o Leerstof wordt afgetoetst door middel van een proefwerk of SO. Bij uitval wordt de toets klassikaal of individueel besproken		100%	
5. Leerlingen leren presentaties geven (spreekbeurt, boekbespreking etc.):			
o Leerkracht motiveert leerlingen m.b.t. het houden van een presentatie	100%		
o Leerkracht laat leerlingen klassikaal voorlezen en op het bord opdrachten voordoen	100%		
o Presentaties en boekbesprekingen zijn onderdeel van het lesprogramma	100%		
o Leerling heeft inspraak wat betreft het thema/ onderwerp van zijn presentatie	100%		
6. De leerkracht gebruikt diverse technieken om leerlingen bij de les te betrekken:			
o Leerkracht loopt rond	37,5 %	62,5 %	
o Leerkracht maakt gebruik van verschillende materialen	12,5 %	87,5%	
o Leerkracht gebruikt technieken als: Voordoen, mondeling uitleggen, plaatjes tonen, op bord tekenen, filmpjes laten zien	75 %	25 %	
o Leerkracht gebruikt bord, computer en eventuele andere materialen om de les te ondersteunen	12,5 %	87,5%	87,5 % gebruikt enkel bord

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
○ Leerkracht stimuleert, complimenteert en assisteert	37,5 %	62,5 %	
○ Leerkracht spiegelt leerling-gedrag	62,5 %	37,5 %	
○ Leerkracht helpt leerlingen die hun concentratie verliezen door een stukje van de taak samen te maken.	12,5 %	87,5%	
○ Leerkrachten geeft de leerlingen een extra beurt en vraagt hoe het gaat met het oefenen van de aangeboden lesstof		100 %	
7. De leerkracht stimuleert de leerlingen interactief en actief meedenken:			
○ Leerkracht betreft leefwereld van de leerlingen in vraagstellingen	25 %	75 %	
○ Leerkracht stelt vragen en geeft opdrachten waarbij ze samen of individueel uitgenodigd worden tot nadenken	87,5%	12,5 %	Vooraf individueel
○ Leerkracht stelt open vragen aan de leerlingen en vraagt door	87,5%	12,5 %	
○ Leerkracht geeft alle leerlingen een beurt	100 %		
○ Leerkracht laat leerlingen reageren op wat een ander gezegd heeft	50 %	50 %	
8. Leerlingen werken aan de hand van een planbord/takenkaart/weekkaart/huiswerkplanner/agenda:			
○ Leerkracht wijst leerlingen op gebruik van weekkaart/agenda en leerplanner	25 %	75 %	
○ Stappenplan/beschrijving van opdrachten aanbieden	75 %	25 %	
○ Dagplanning is zichtbaar in de klas aanwezig	100 %		
○ Toetsen en huiswerk worden op het bord in de onderbouwgroepen genoteerd	100 %		
○ Leerlingen in de onderbouw leren huiswerk plannen en leren aan de hand van een leerplanner	50 %	50 %	Alleen in de eerste jaars groepen
○ Leerkracht laat de leerling iedere dag zijn huiswerk noteren op de weekkaart of de agenda	100 %		Door de leerling, dit wordt niet gecontroleerd door de leerkracht

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
9. De leerkracht controleert of de instructie voldoende is geweest en geeft waar nodig instructie in kleine groepjes of individueel afgestemd op de mogelijkheden van de leerling:			
○ Leerkracht geeft leerlingen of groepje leerlingen extra instructie na de algemene instructie op eigen niveau	25 %	75 %	
○ Leerkracht loopt tijdens lessen rond om waar te nemen en te observeren	37,5 %	62,5 %	
○ Leerkracht stelt controlevragen of doet een opdracht samen om te controleren of de stof is begrepen	87,5%	12,5 %	
○ Leerkracht legt uit, helpt mee en werkt samen met leerlingen	87,5%	12,5 %	
○ Leerkracht differentieert in opdrachten	25 %	75 %	
○ Leerkracht biedt opdrachten auditief en visueel aan	12,5 %	87,5%	
10. De leerlingen evalueren het eigen werk door:			
○ Het bespreken van de werkstukken na afloop, het samen beoordelen en punten geven	25 %	75 %	
○ Leerkracht bespreekt tijdens de weekevaluatie of mentoruur het gedrag en resultaten met de individuele leerling	37,5 %	62,5 %	
○ Evalueren met O.O.P. of de docent.		100 %	
○ Leerkracht zorgt voor nakijkbladen zodat leerlingen eigen werk na kunnen kijken en maakt afspraken met de leerlingen wanneer zij voor nabespreking bij de leerkracht moeten komen	100 %		
11. De leerkracht stimuleert het kind tot het zelfstandig oplossen van problemen o.a. met behulp van de inzet van de Socratische methode:			
○ Leerkracht bevraagt leerlingen en laat deze zelfstandig tot een resultaat komen. Hierdoor krijgen de leerlingen het gevoel autonoom te zijn	87,5%	12,5 %	
○ Open vragen stellen/ ze tot denken aanzetten/ al vragenstellend II tot oplossingen laten komen	87,5%	12,5 %	
12. De leerkracht stimuleert waar mogelijk het samenwerken tussen leerlingen:			
○ Leerkracht geeft mogelijkheden tot samenwerken en stimuleert leerlingen samen te werken	50 %	50 %	
○ Leerlingen die verder zijn of opdrachten klaar hebben helpen andere leerlingen of maken groepsopdrachten	37,5 %	62,5 %	

Onderwerpen:	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Opmerking
o Leerkracht stimuleert en voorziet in mogelijkheden (ruimte en tijd en materiaal) om leerlingen onderling elkaar te laten steunen en te helpen	37,5 %	62,5 %	
o leerkracht laat leerlingen elkaar uitleg geven	37,5 %	62,5 %	

Bijlage 12: Analyse leerkrachtenquête

Uitwerking enquête, afgenomen onder 16 teamleden van het Aventurijncollege te Bergen op Zoom, 17 januari 2012.

Per vraag geef ik een korte analyse gevolgd door een schematisch weergegeven frequentieverdeling.

Bij verschillende vragen was het mogelijk een of meerdere antwoorden te kiezen.

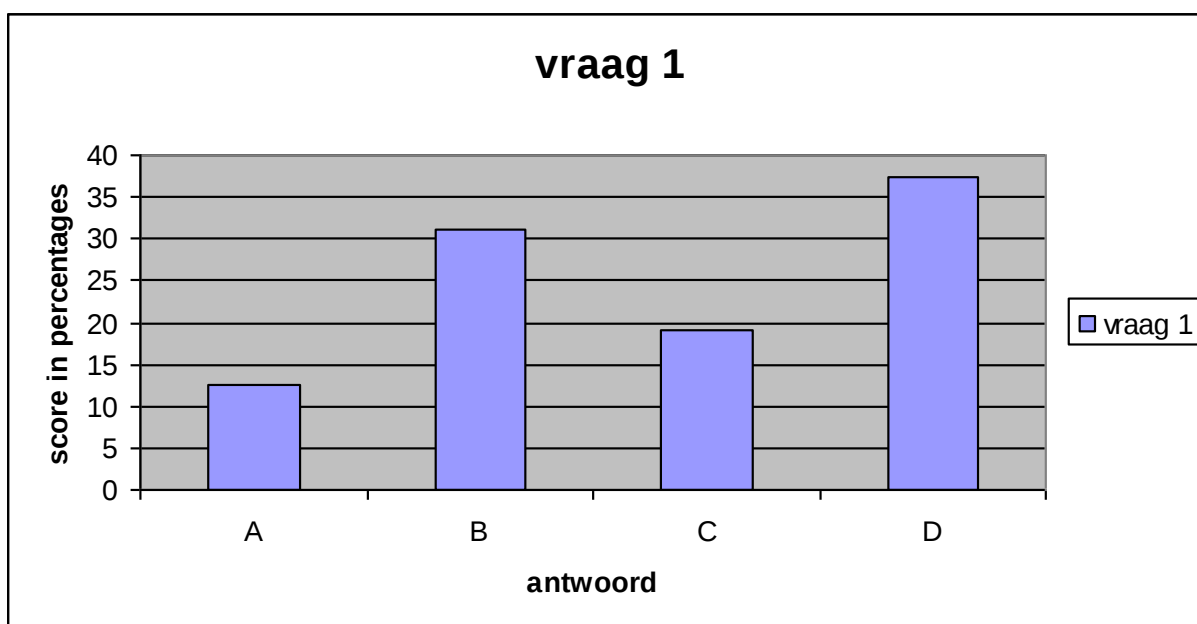
1. Hoe lang werk je op het Aventurijncollege?

A minder dan 1 jaar

C 2 tot 3 jaar

B 1 tot 2 jaar

D meer dan 3 jaar



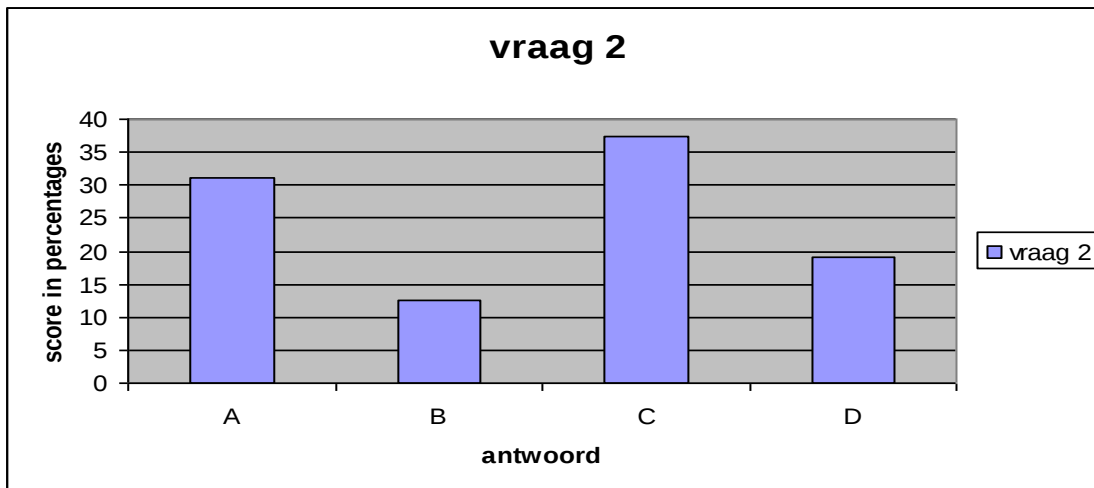
2. In welk leerjaar geef je les?

A leerjaar 1

C leerjaar 2

B Ik geef les in beide leerjaren

D Ik werk met individuele leerlingen



3. Op welke leerling problematiek kun je voor jouw gevoel het best inspelen in de klas?

A Autisme

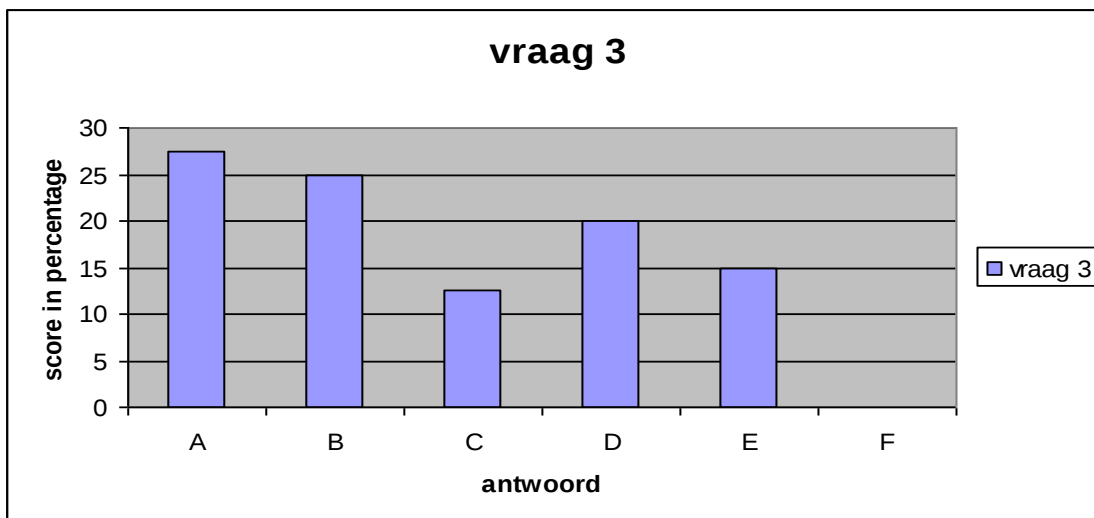
D PDD-NOS

B AD(H)D

E Asperger

C ODD

F Geen enkele



4. Welke leerling problematiek vind je lastig om optimaal te begeleiden in de klas?

A Autisme

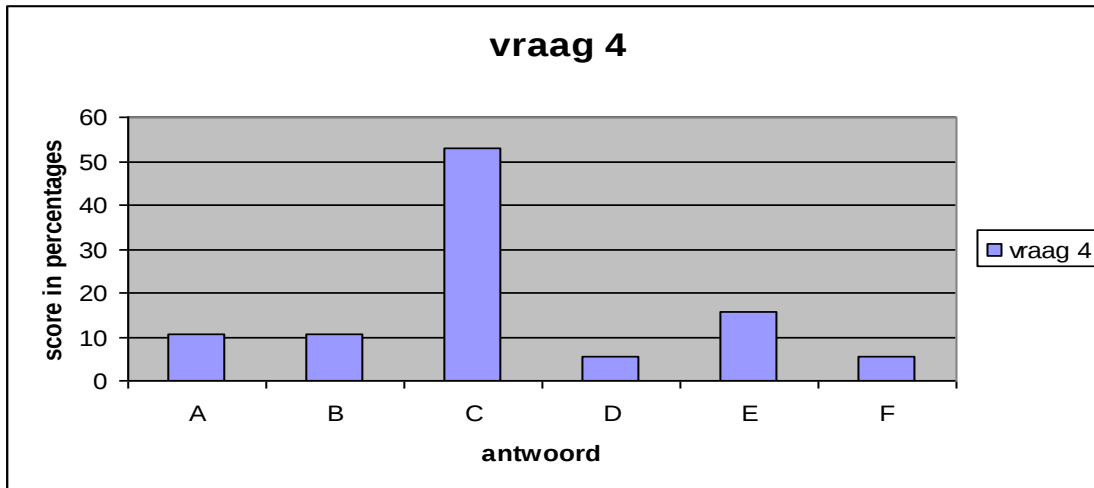
D PDD-NOS

B AD(H)D

E Asperger

C ODD

F Geen enkele

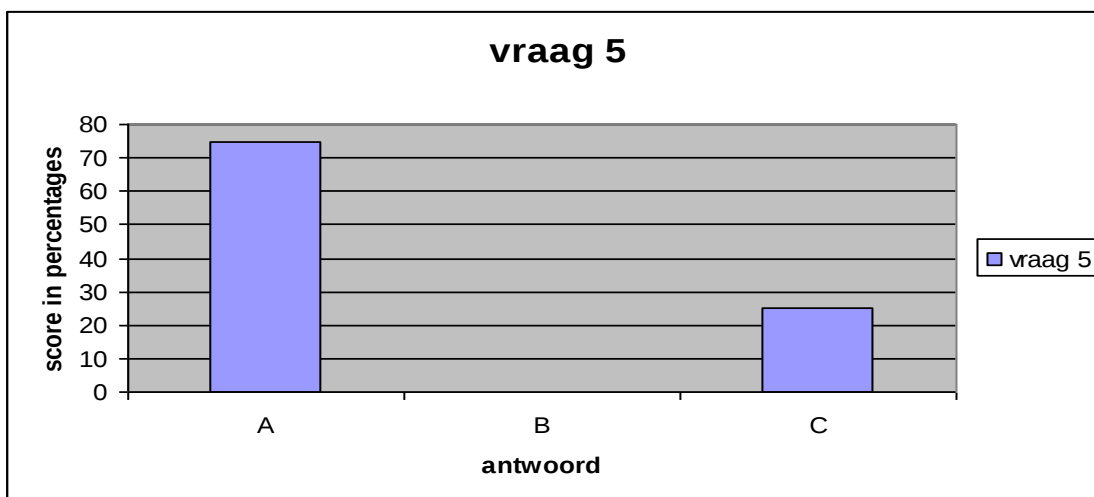


5. Ben je op de hoogte van de problematiek omtrent ODD?

A ja

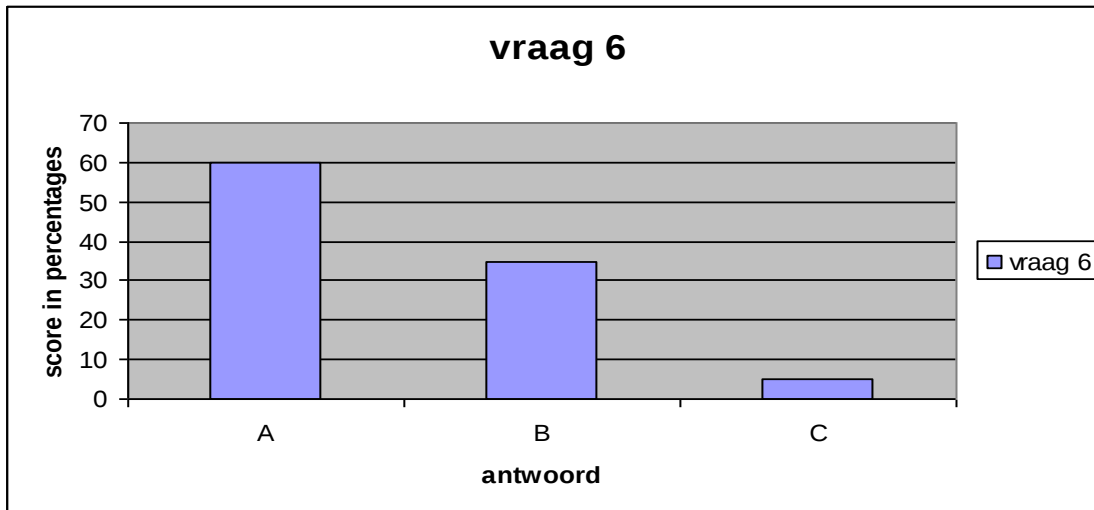
B nee

C een beetje



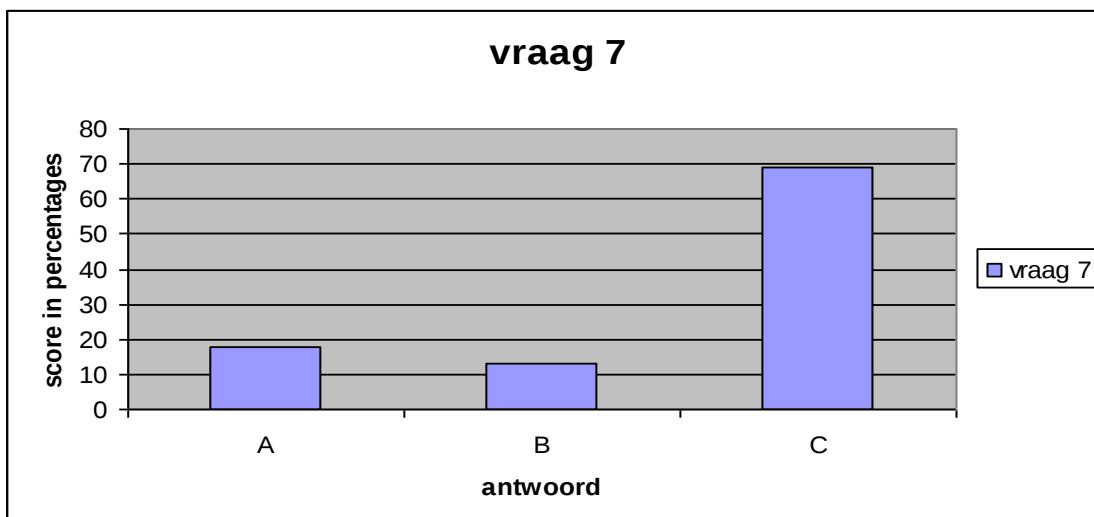
6. Heb je behoefte aan extra informatie omtrent ODD problematiek?

- A ja, op papier als hand-out
- B ja, tijdens een teamvergadering
- C nee



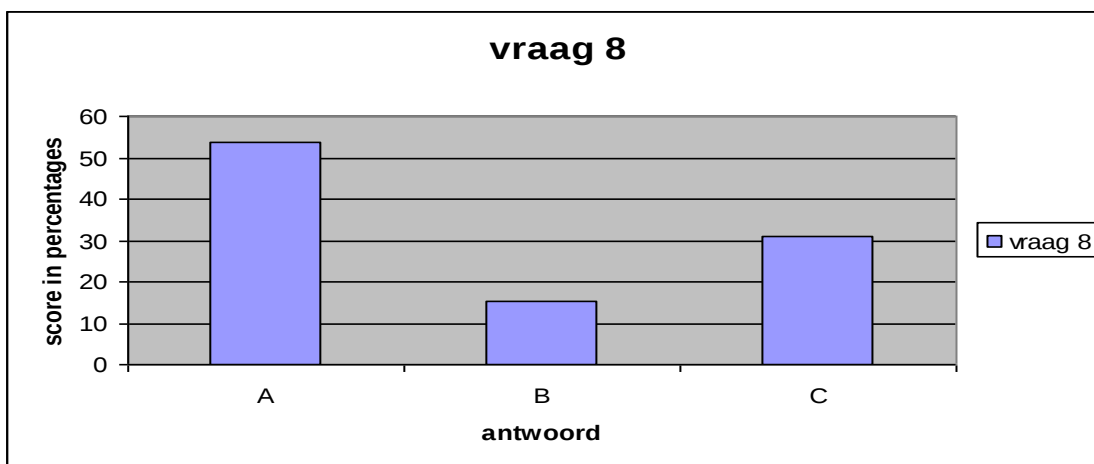
7. ODD is:

- A ODD is een aangeboren stoornis
- B ODD is een stoornis die ontstaat door omgevingsfactoren
- C ODD is een stoornis die ontstaat door een combinatie van beide oorzaken hierboven benoemd



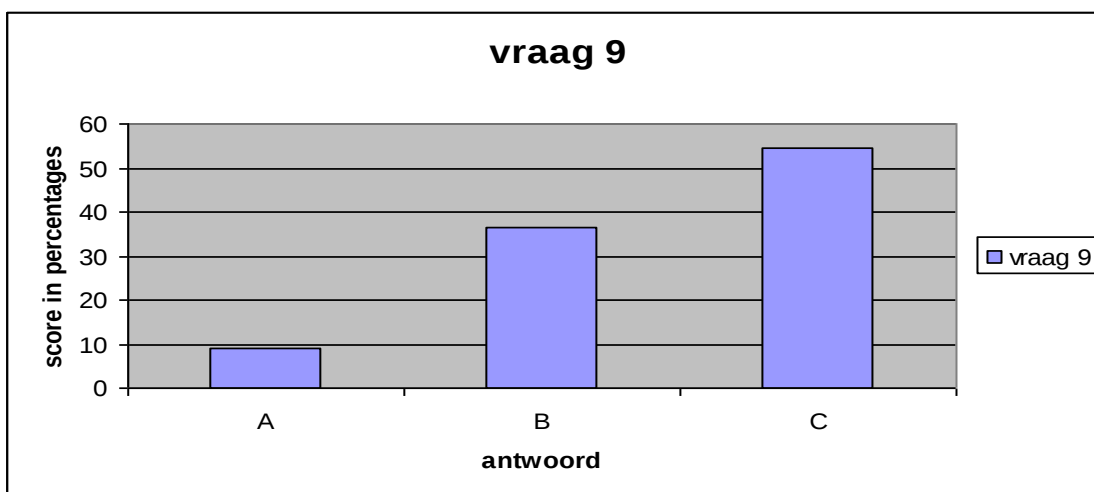
8. Leerlingen met ODD zijn:

- A vijandig en opstandig
- B agressief en gewelddadig
- C ongeremd; het doet voordat het denkt



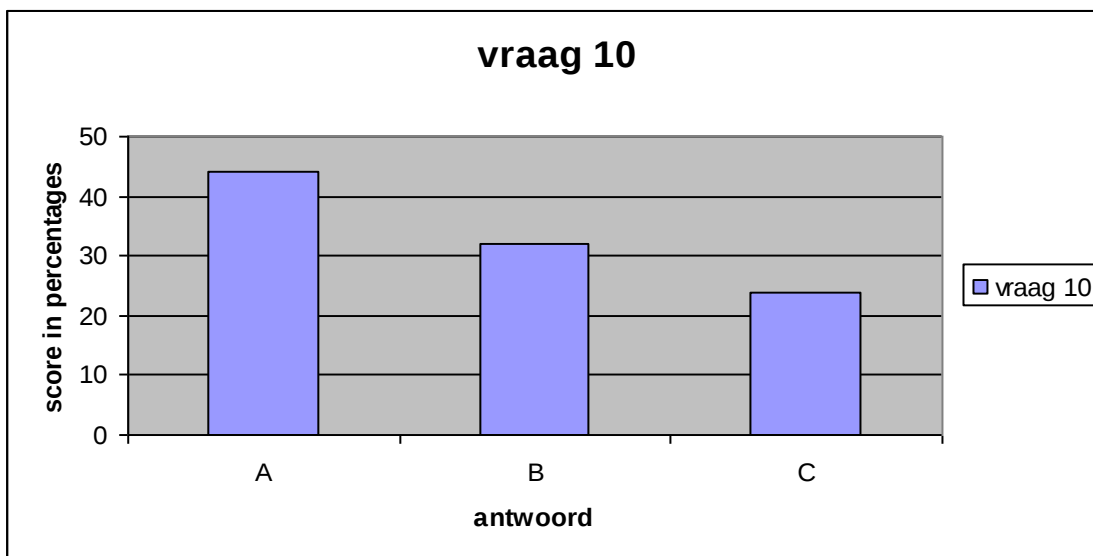
9. Welke aanpak qua leerkrachtgedrag past bij ODD?

- A een zakelijke benadering
- B een empathische benadering
- C geen van beide



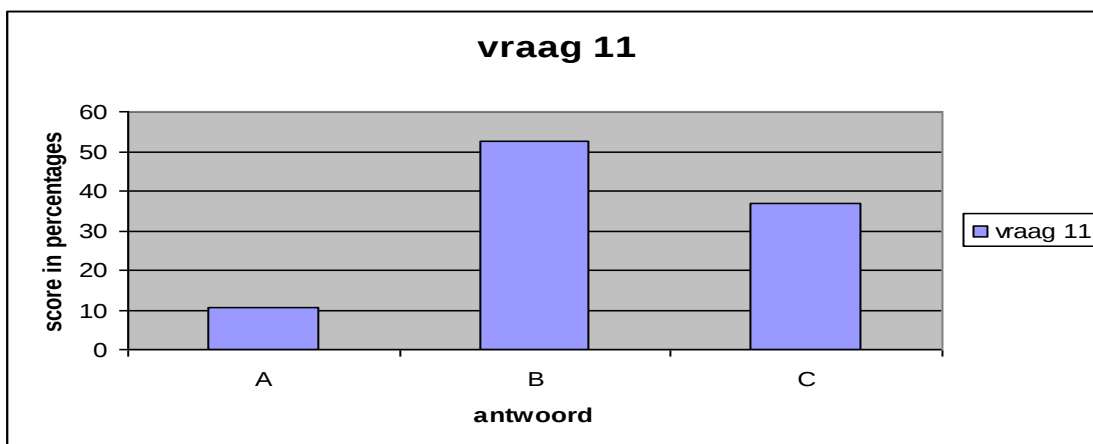
10. Wat betekent de benadering van de leerkracht voor het klassenmanagement?

- A de leerkracht stelt duidelijke grenzen, werkt met duidelijke regels en afspraken en op ongewenst gedrag volgt direct en altijd feedback en consequenties
- B de leerkracht moedigt de leerling aan, ondersteunt de leerling met stappenplannen en legt afspraken steeds goed uit.
- C er wordt gewerkt met zo min mogelijk regels



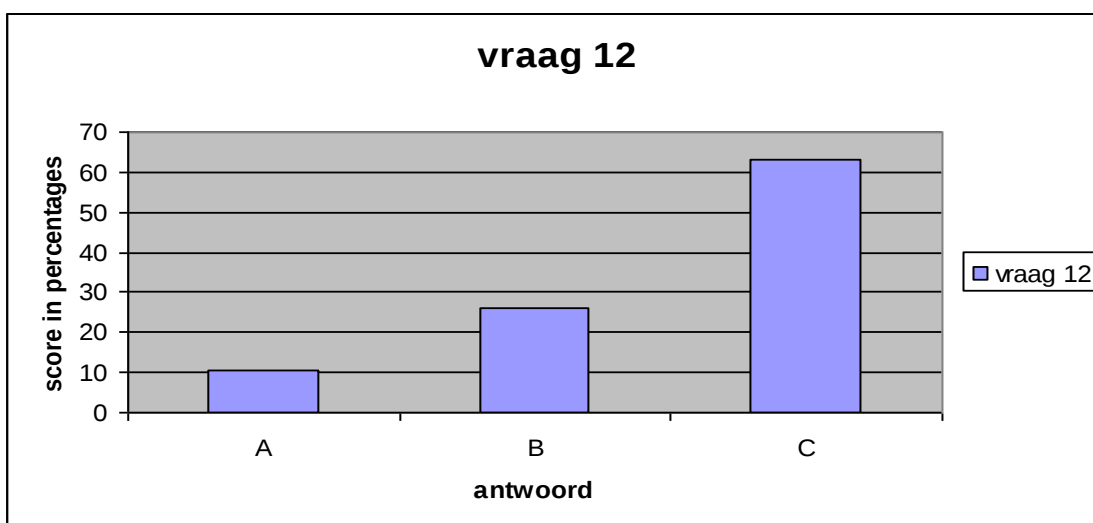
11. Wat betekent ODD problematiek voor de didactische aanpak in de klas?

- A deel opdrachten op in kleinere hoeveelheden, geef hem extra tijd om taken goed uit te voeren.
- B geef korte duidelijke opdrachten en geef direct feedback
- C laat de leerling in eigen tempo en met vrije keuzemogelijkheden taken verwerken



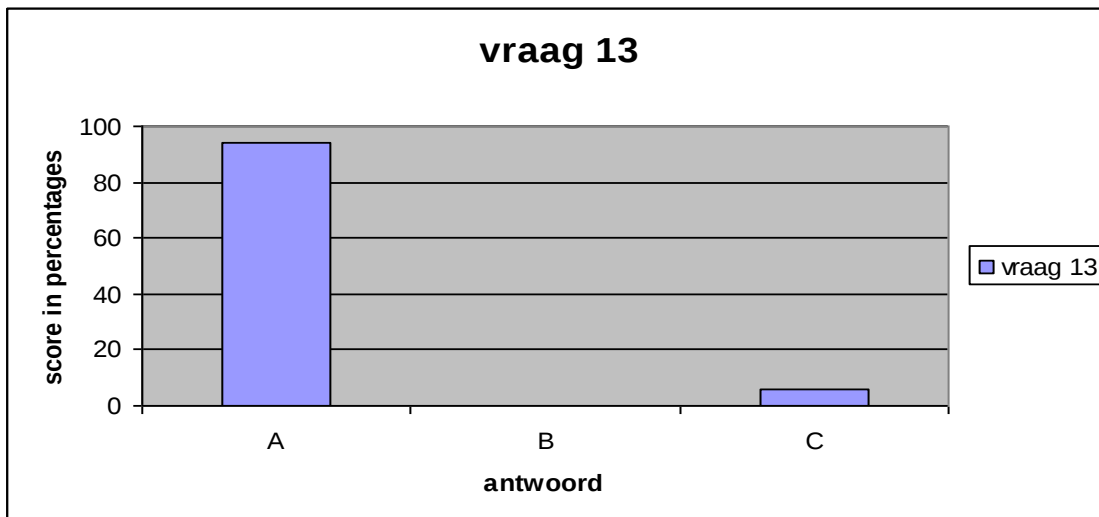
12. Wat betekent ODD problematiek voor de plaats van de leerling in de klas?

- A plaats de leerling bij voorkeur dicht bij de leerkracht
- B plaats de leerling bij voorkeur dicht bij de deur
- C plaats de leerling bij voorkeur op een rustige plek, niet te dicht bij medeleerlingen



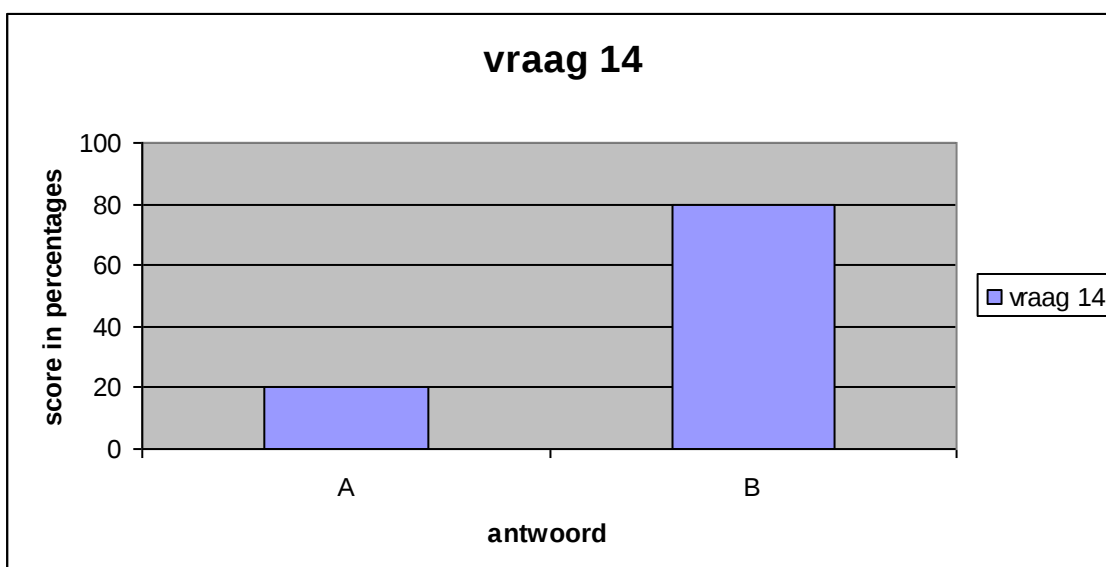
13. Leerlingen met ODD problematiek hebben behoefte aan positieve feedback

- A ja
- B nee
- C geen mening



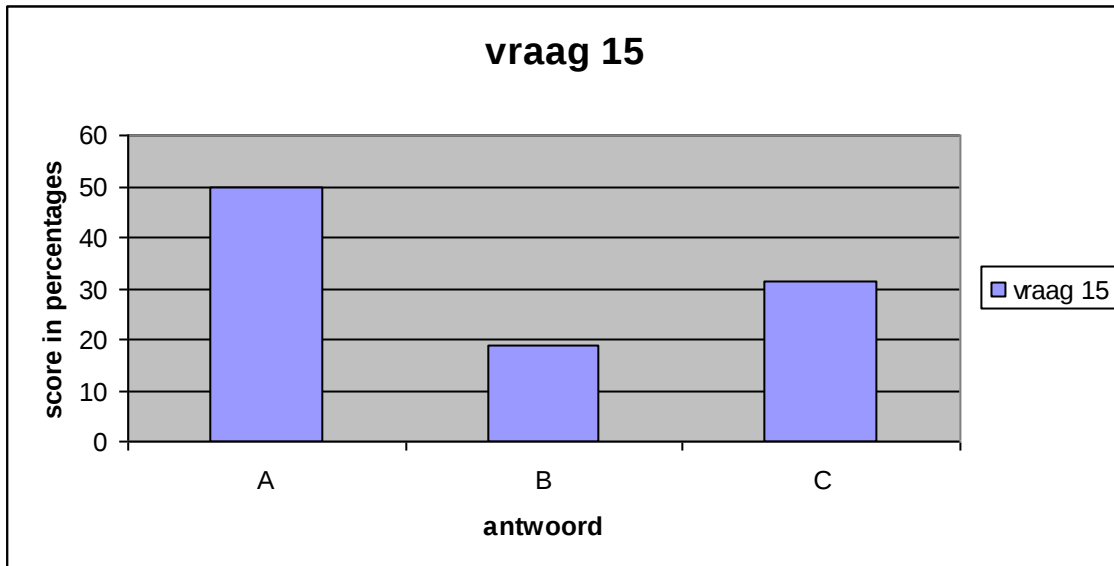
14. De rol van de leerkracht bij positieve feedback naar ODD leerlingen is:

- A overwegend controlerend en sturend
- B overwegend stimulerend



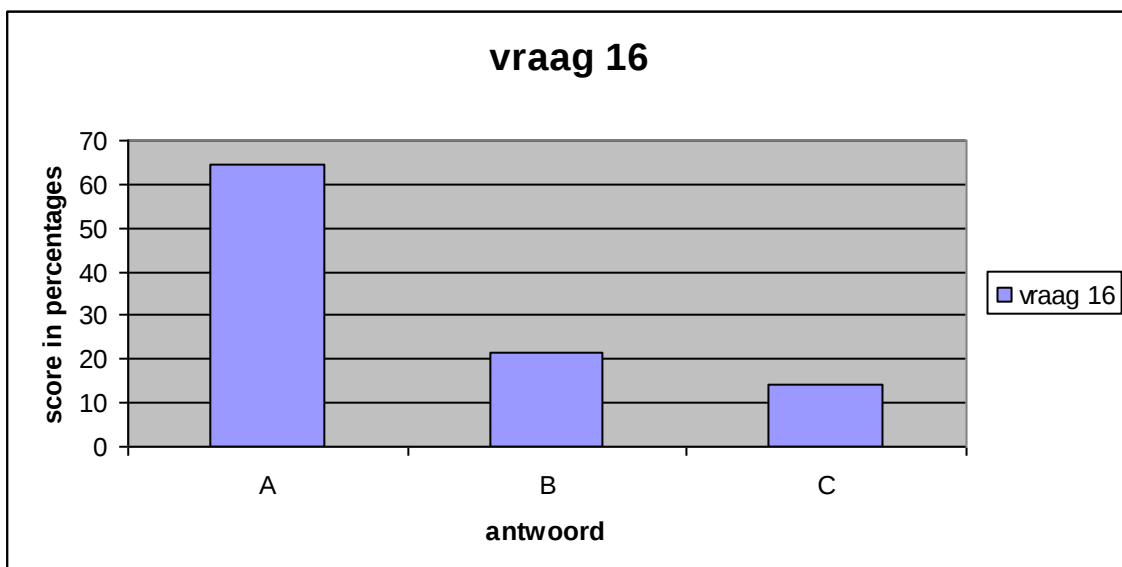
15. Samenwerken heeft een positief effect op het gedrag in de klas van ODD leerlingen:

- A ja
- B nee
- C geen mening



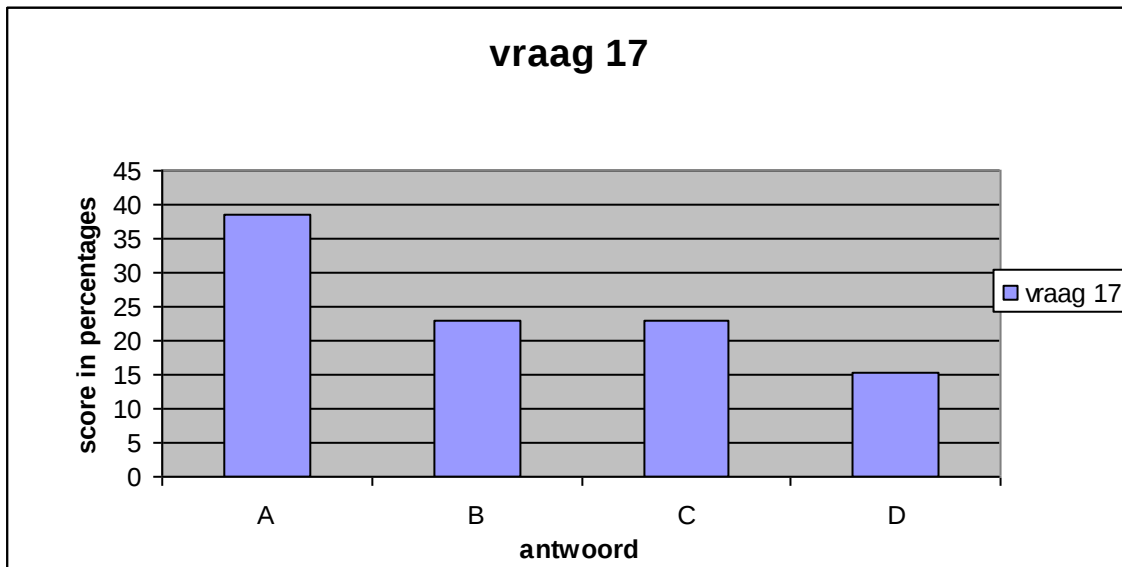
16. Ik werk met een beloningssysteem in de klas:

- A ja
- B nee
- C geen mening



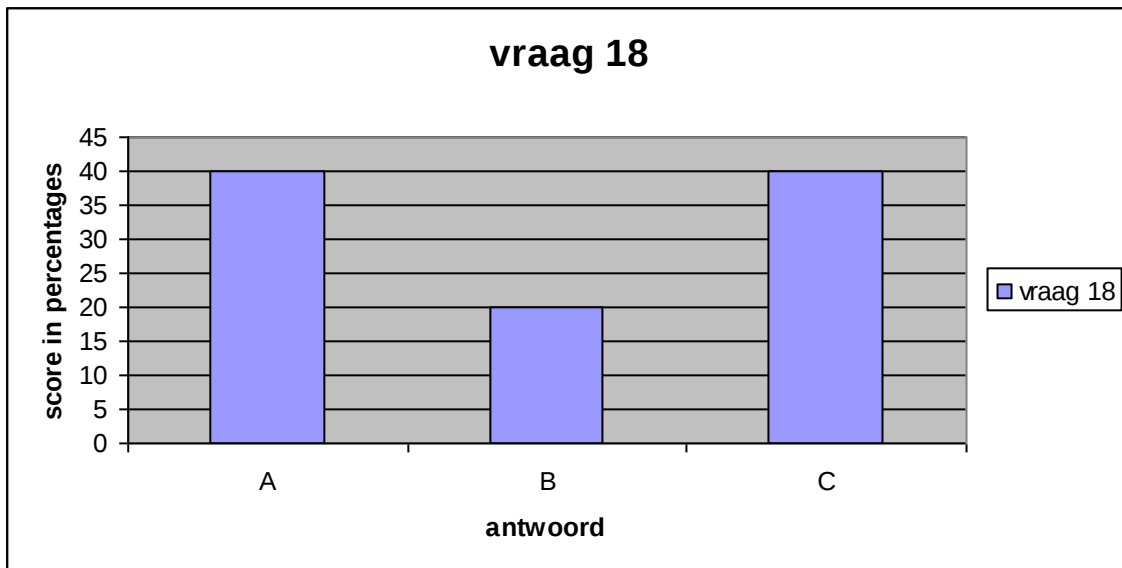
17. Wanneer gebruik je het beloningssysteem?

- A direct na goed gedrag
- B aan het einde van een lesuur
- C aan het eind van 2 lesuren; voor de pauzes
- D aan het eind van de dag



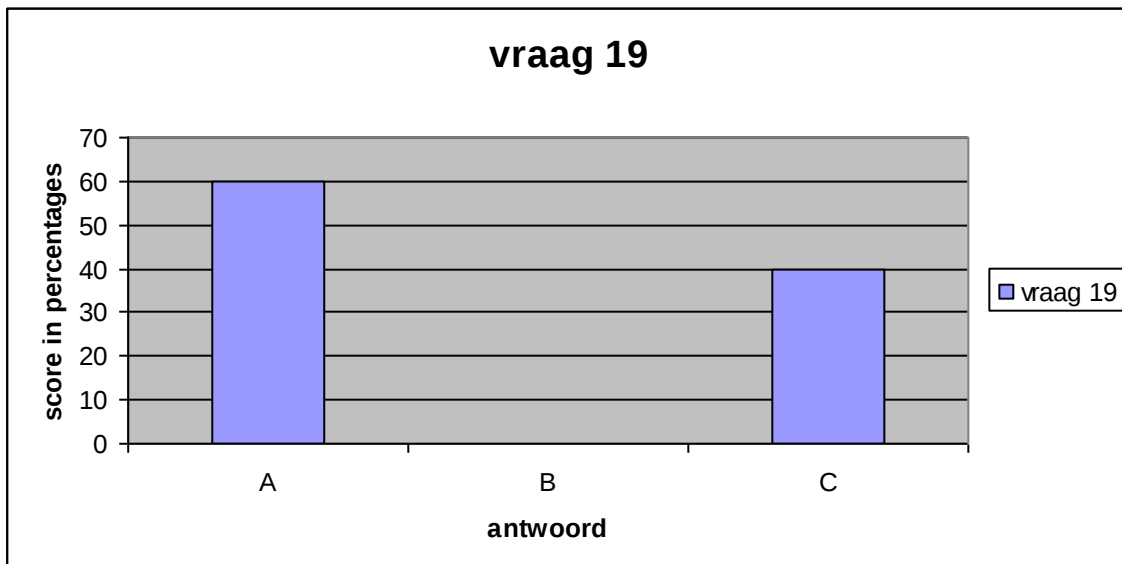
18. Voor ODD leerlingen werkt een beloningssysteem in de klas erg goed:

- A ja
- B nee
- C geen mening



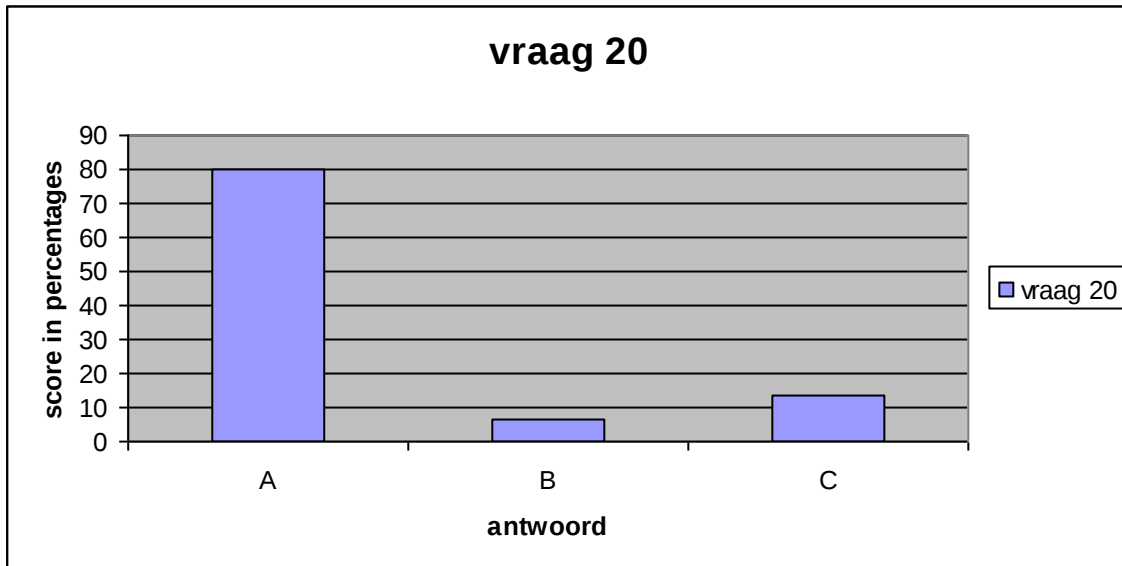
19. Ben je, als dat nog niet het geval is, bereid om met een beloningssysteem in de klas te werken:

- A ja
- B nee
- C geen mening



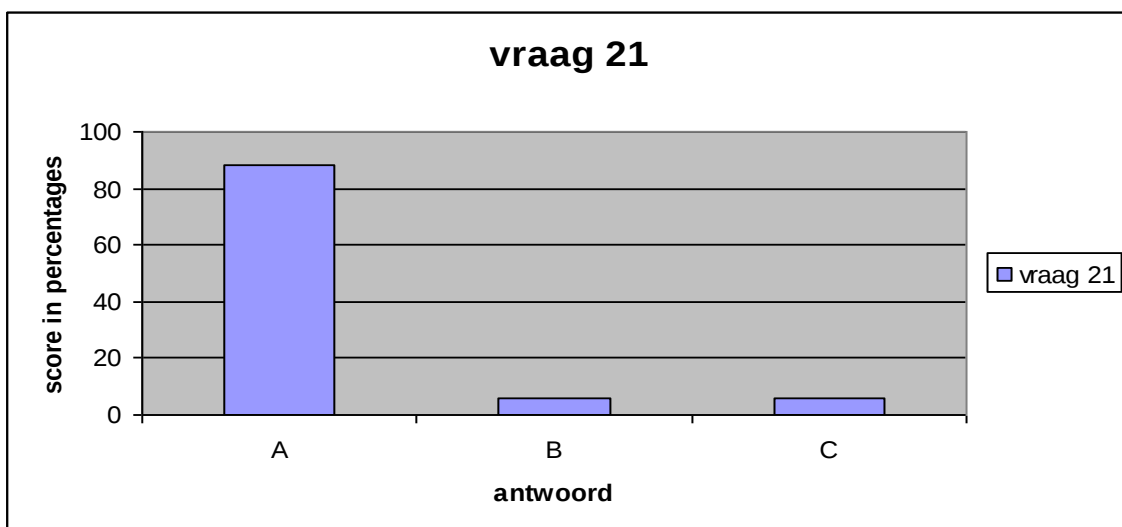
20. Ik kom in de klas weleens in een conflictsituatie terecht met een ODD leerling:

- A ja
- B nee
- C geen mening



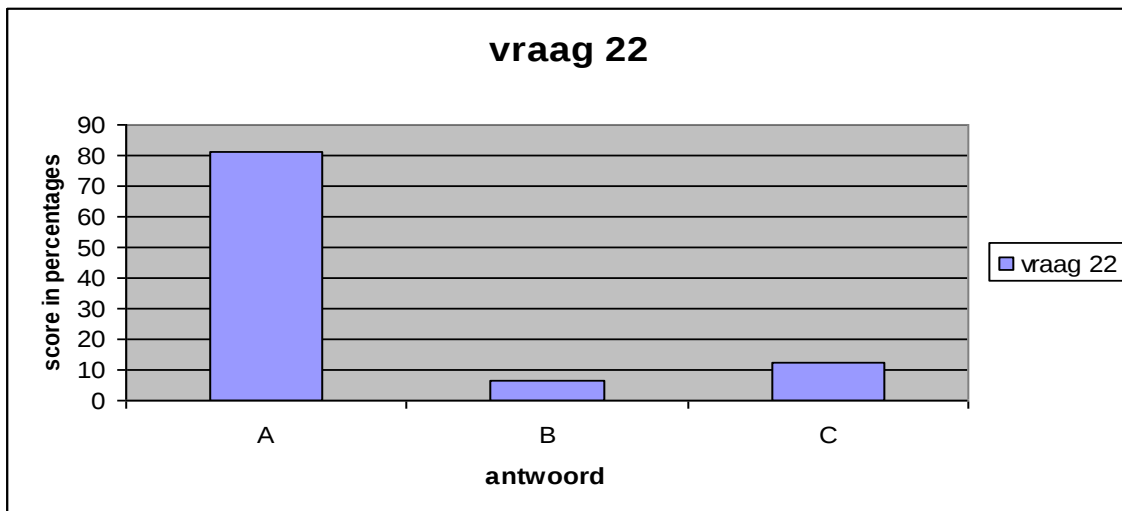
21. Het zou prettig zijn als er binnen de school een duidelijk systeem gehanteerd werd omtrent het omgaan met conflictsituaties:

- A ja
- B nee
- C geen mening



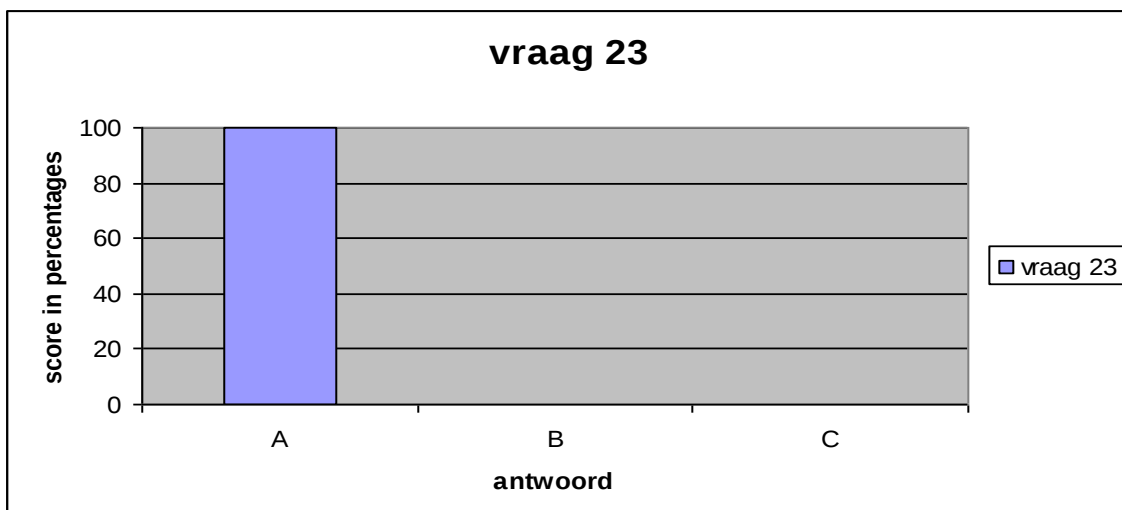
22. Een systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties helpt de ODD leerling zijn eigen aandeel in een probleem te herkennen en hier verantwoordelijkheid voor te nemen als hij een gevoel van inspraak heeft:

- A ja
- B nee
- C geen mening



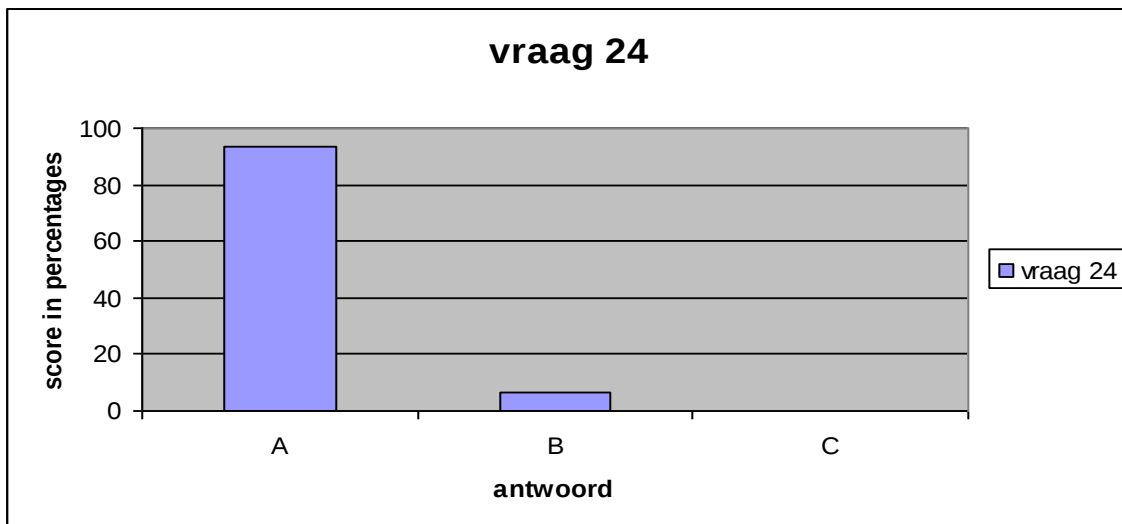
23. Een systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties ondersteunt de leerkracht in zijn of haar handelen naar ODD leerlingen:

- A ja
- B nee
- C geen mening



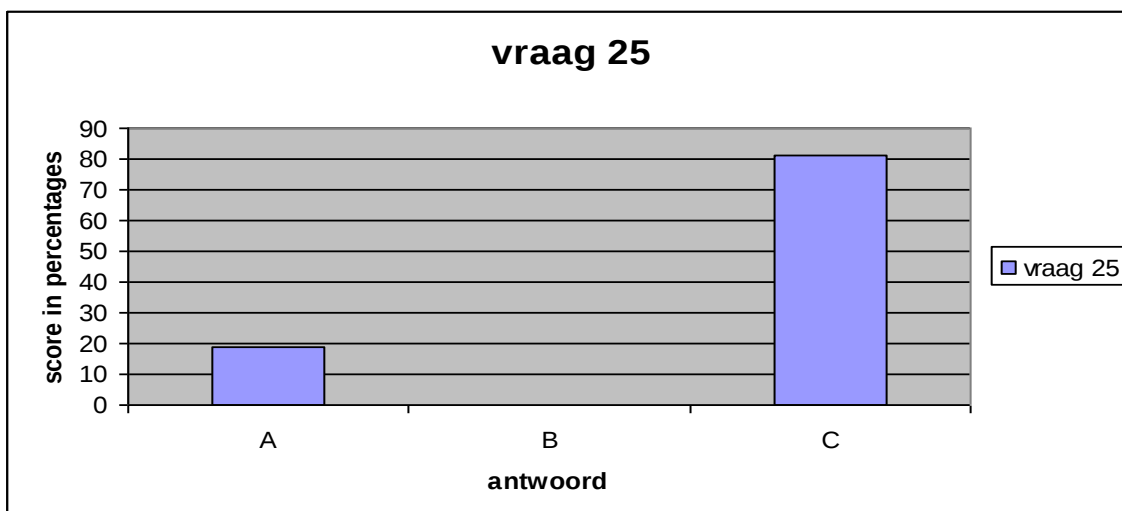
24. Ik heb behoefte aan een schoolbreed systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties:

- A ja
- B nee
- C geen mening



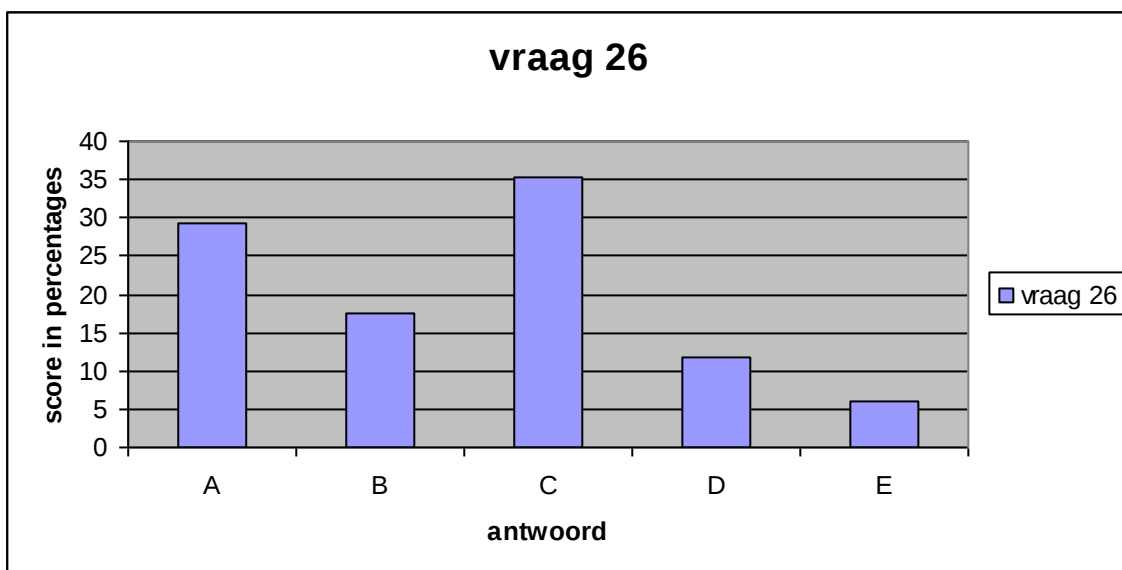
25. Een systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties is alleen succesvol als:

- A het in de klas gehanteerd wordt door diegenen die er behoefte aan hebben
- B het in iedere klas op dezelfde manier gehanteerd wordt
- C het in iedere klas op dezelfde manier gehanteerd wordt en tevens schoolbreed invulling krijgt als leerlingen buiten de klas moeten werken (time-out)



26. Hoe zou een schoolbreed systeem omtrent het omgaan met conflictsituaties er volgens jou uitzien?

- A leerlingen werken in de klas aan probleemgedrag
- B leerlingen werken buiten de klas aan probleemgedrag
- C registratieformulieren worden door alle betrokken ingevuld
- D registratieformulieren worden door de leerling ingevuld
- E registratieformulieren worden door de leerkracht ingevuld



Bijlage 13: Analyse leerling-enquête

Uitwerking enquête, afgenomen onder 16 leerlingen van het Aventurijncollege te Bergen op Zoom, 31 januari 2012.

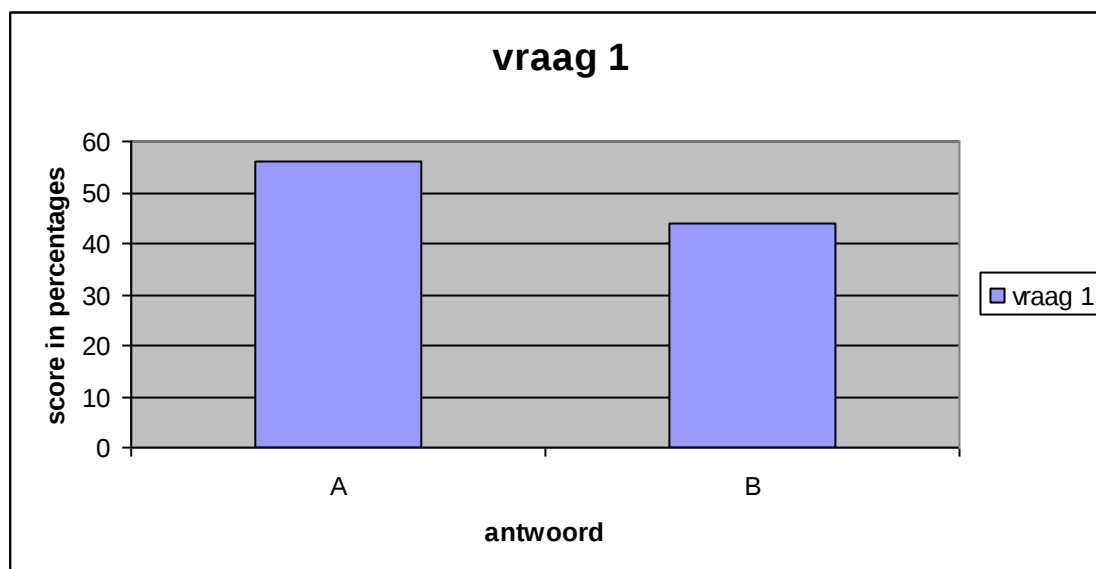
Per vraag geef ik een korte analyse gevolgd door een schematisch weergegeven frequentieverdeling.

Bij verschillende vragen was het mogelijk een of meerdere antwoorden te kiezen.

1. In welk leerjaar zit je?

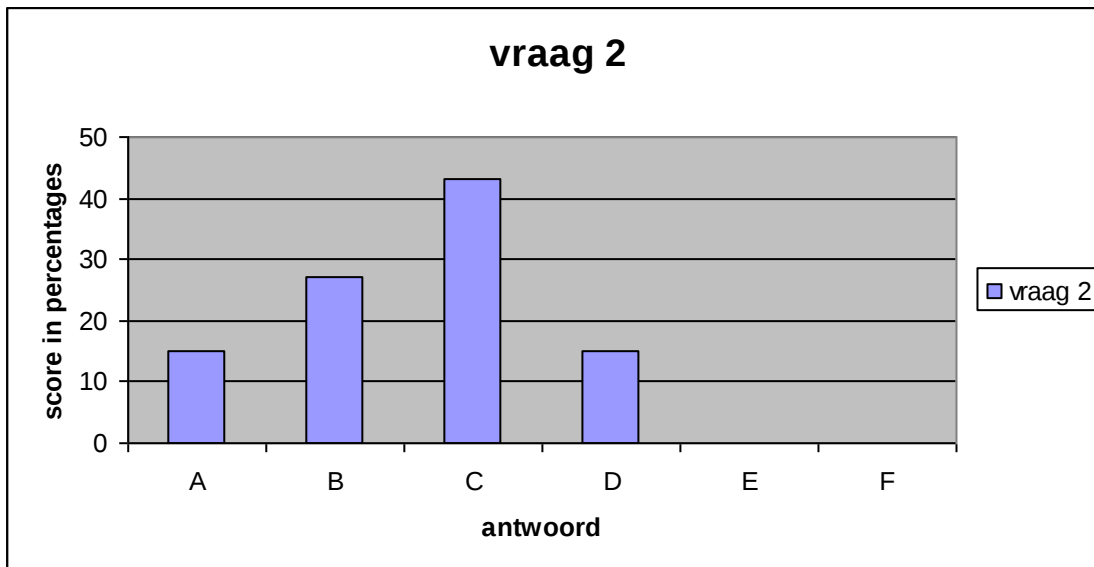
A leerjaar 1

B leerjaar 2



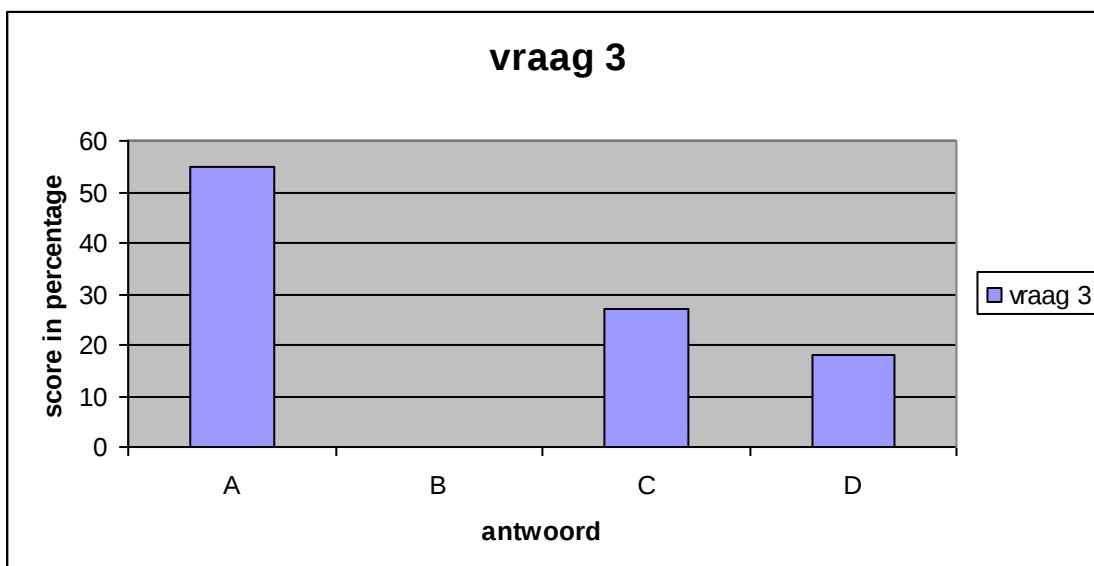
2. Weet je door welke problematiek je op het Aventurijncollege zit?

- | | | | | | |
|---|---------|---|---------|---|-----------|
| A | Autisme | C | ODD | E | Asperger |
| B | AD(H)D | D | PDD-NOS | F | Geen idee |



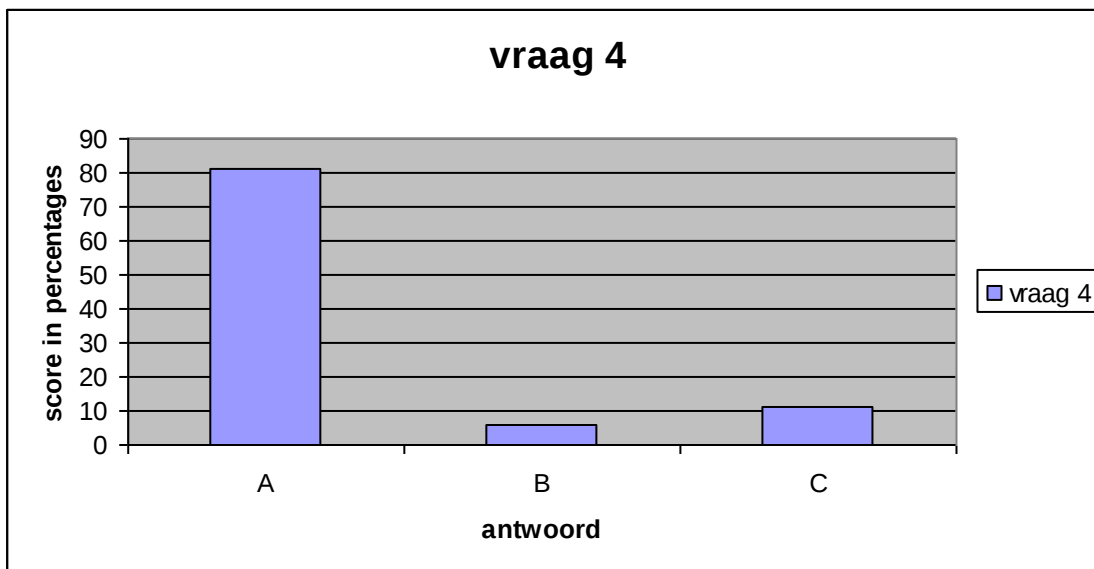
3. Welke kenmerken passen bij jou? Ik ben:

- | | | | |
|---|-------------------------------|---|---------------------------------|
| A | snel boos en geïrriteerd | C | druk en beweeglijk |
| B | bang dat ik het niet goed doe | D | snel van slag bij veranderingen |



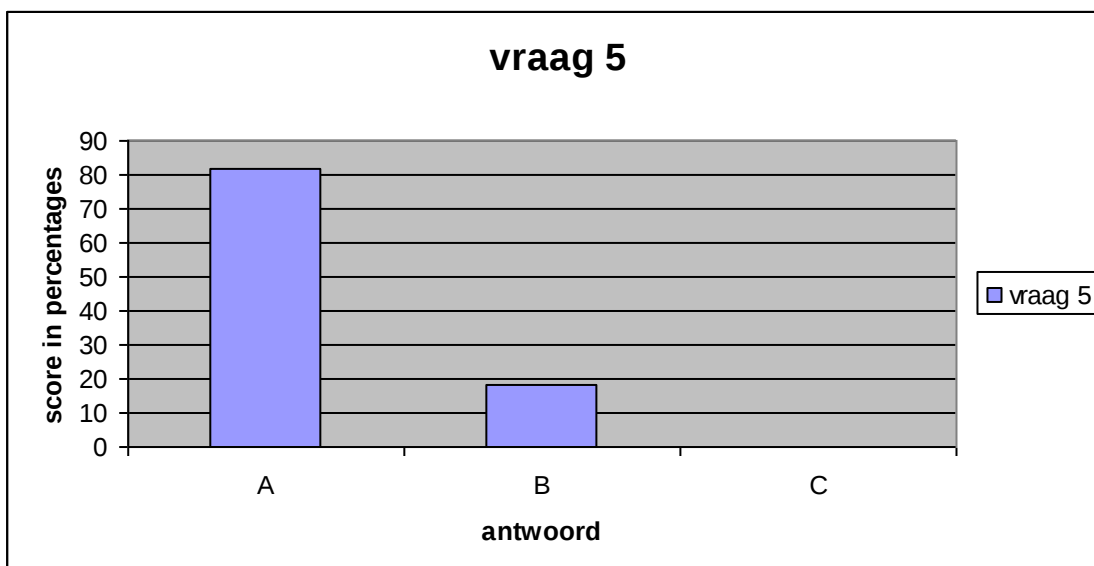
4. De leerkracht toont begrip voor mijn problematiek

A ja B nee C geen mening



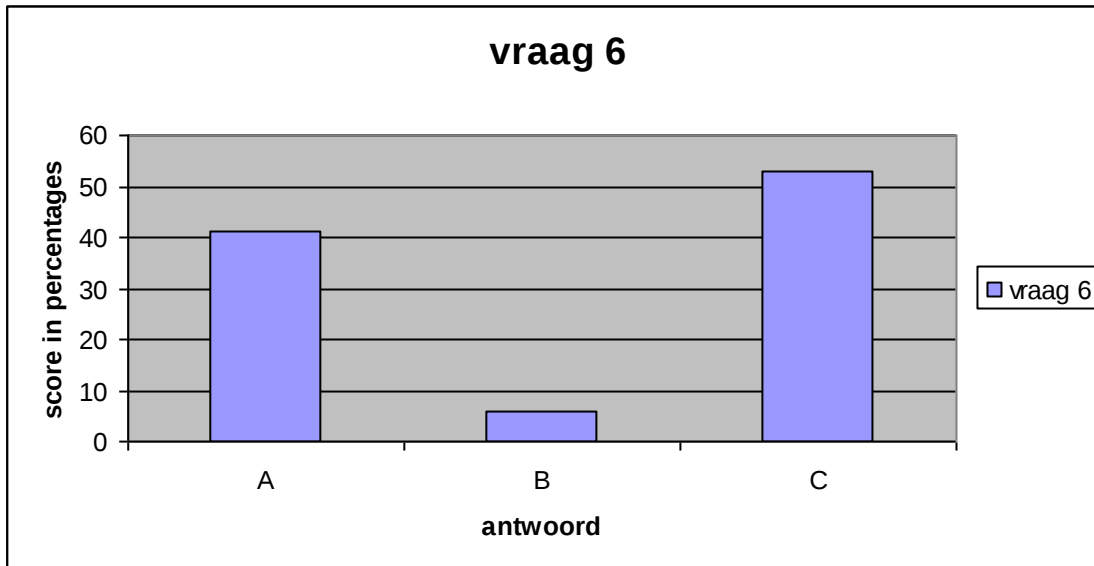
5. De leerkracht toont interesse in wat mij bezig houdt

A ja
B nee
C geen mening



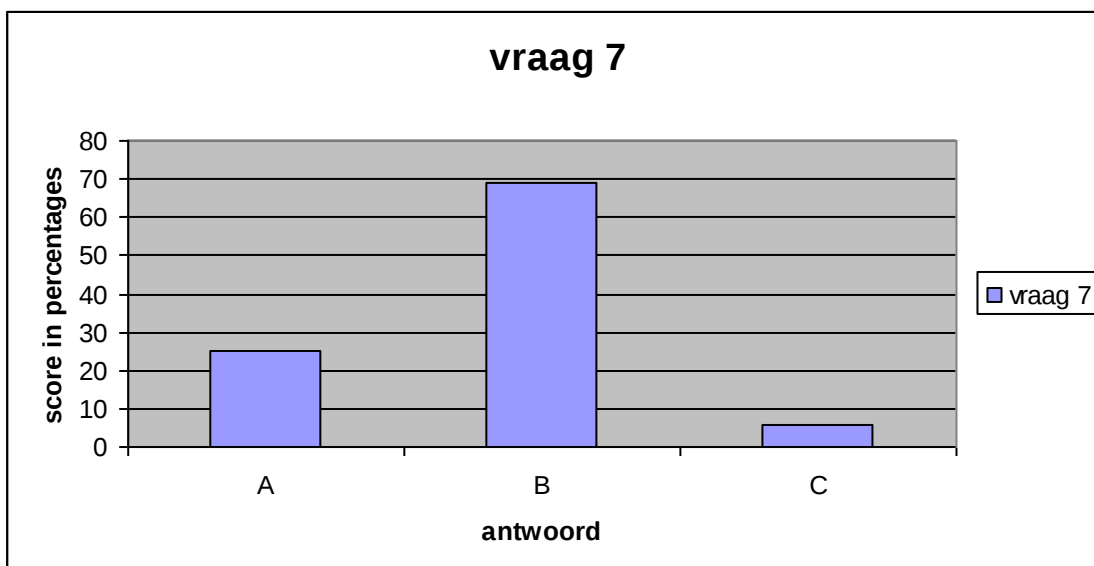
6. De leerkracht geeft mij het gevoel dat ik:

- A er mag zijn om wie ik ben
- B het altijd gedaan heb
- C een nieuwe kans krijg nadat het is misgegaan in de klas



7. Hoe vaak wordt je uit de klas verwijderd?

- A nooit
- B soms
- C dagelijks

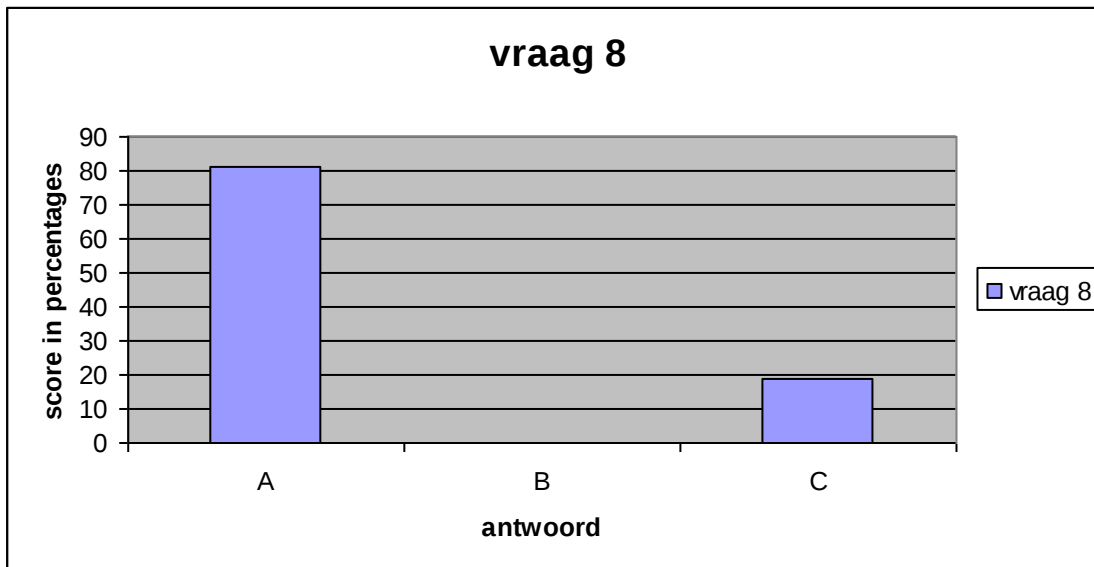


8. De leerkracht heeft duidelijke regels in de klas

A ja

B nee

C een beetje

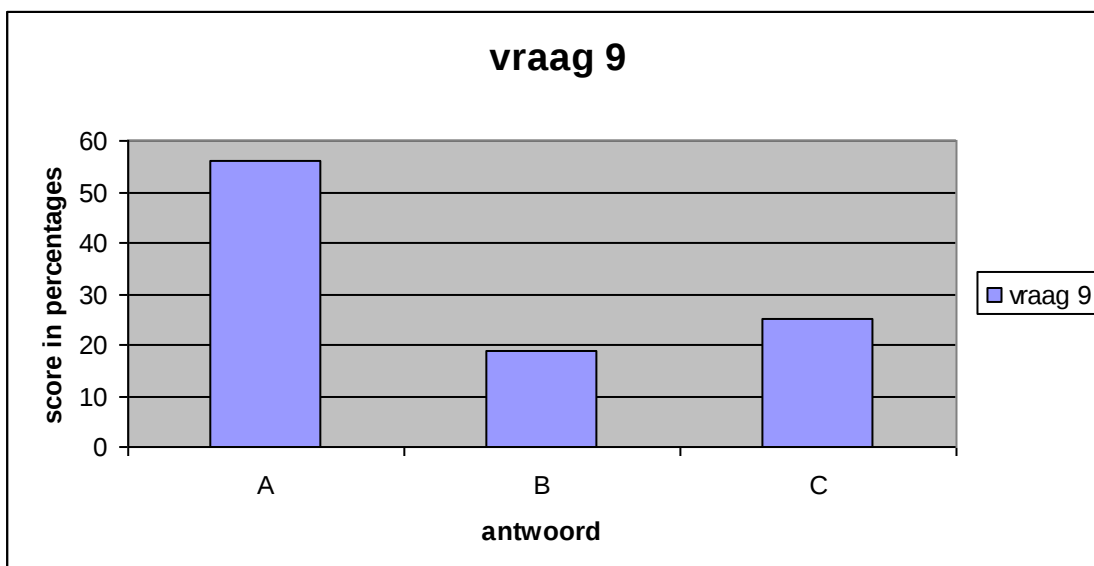


9. De leerkracht hanteert de klassenregels consequent?

A ja

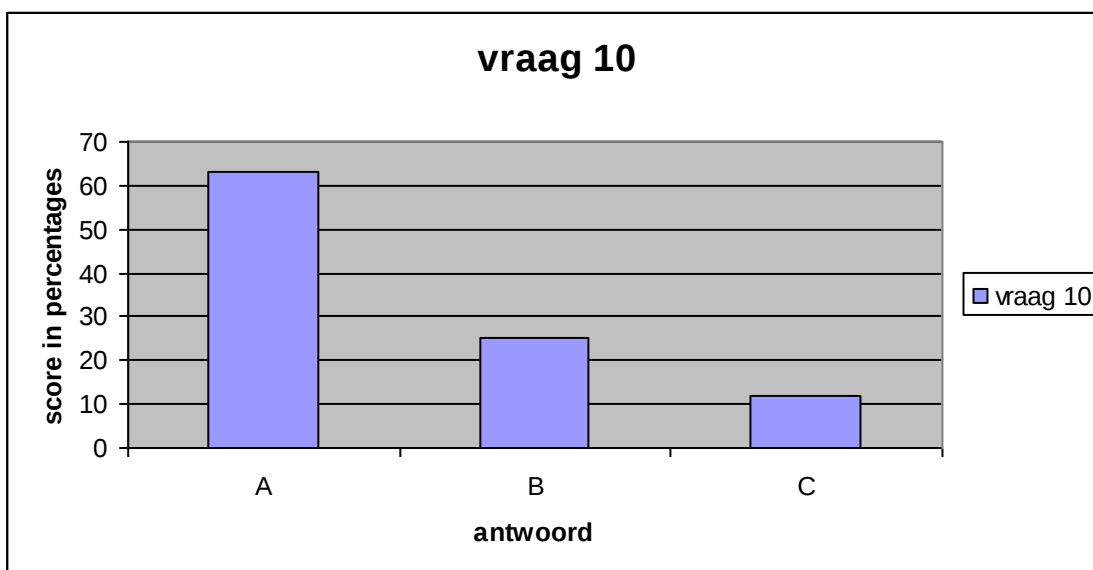
B nee

C geen mening



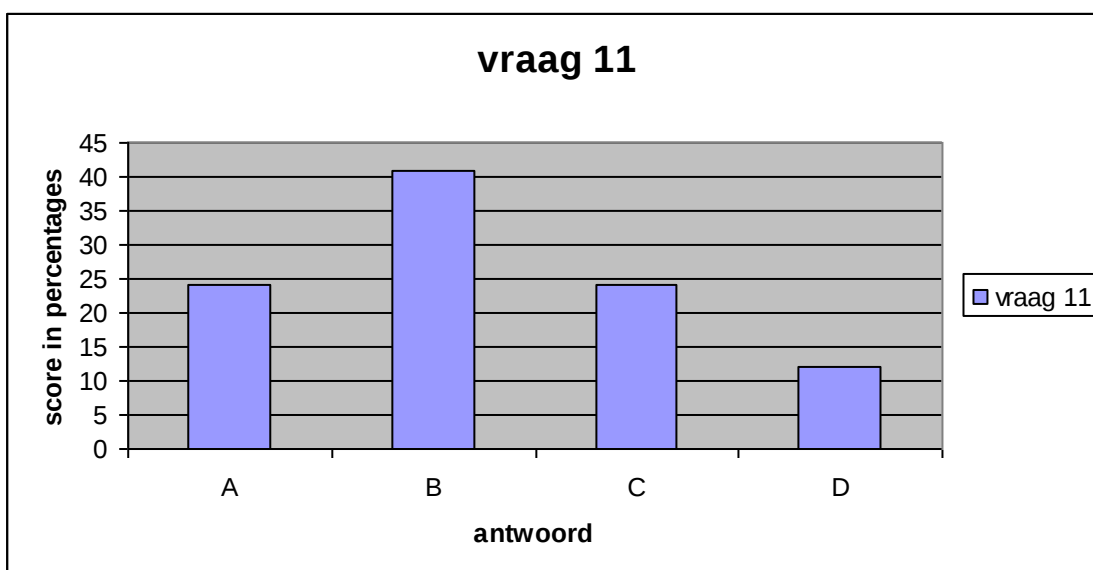
10. De leerkracht maakt gebruik van een beloningssysteem?

A ja B nee C soms



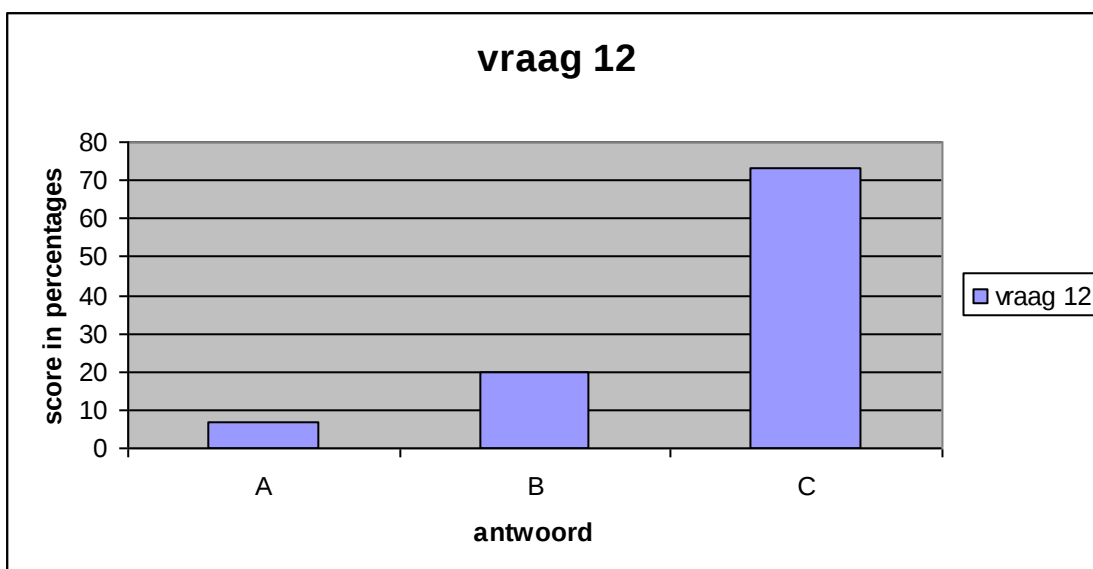
11. Wanneer wordt je beloond voor je gedrag?

- A direct na goed gedrag
B aan het eind van de dag
C aan het eind van de week
D niet, de leerkracht gebruikt het beloningssysteem als strafmaatregel



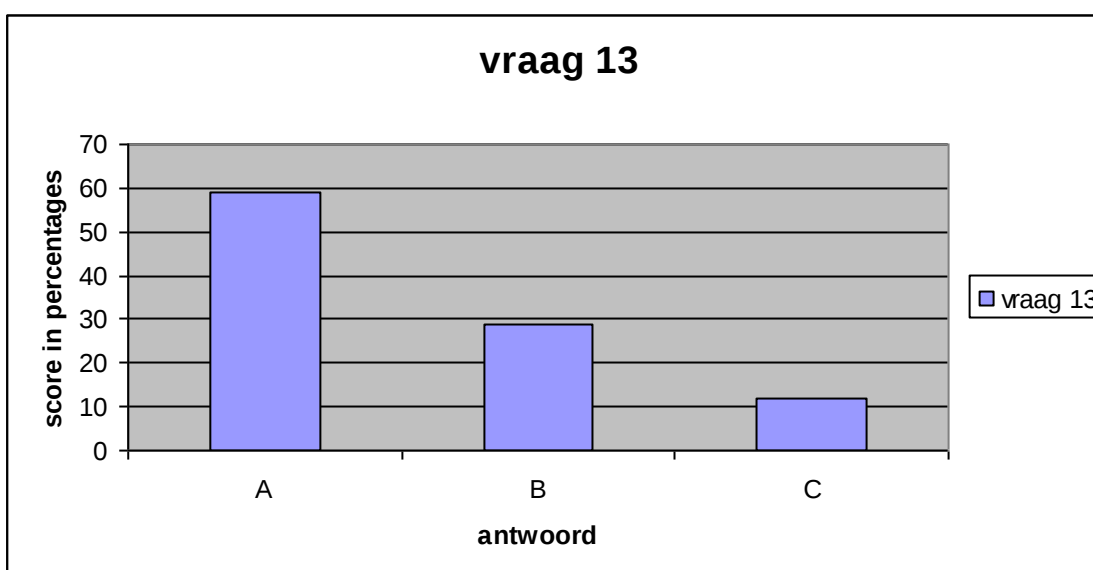
12. Een beloningssysteem zou mij helpen goed gedrag te laten zien als:

- A de leerkracht de beloningsactiviteiten bepaald
- B als ik mag meedenken over de beloningsactiviteit
- C geen van beide



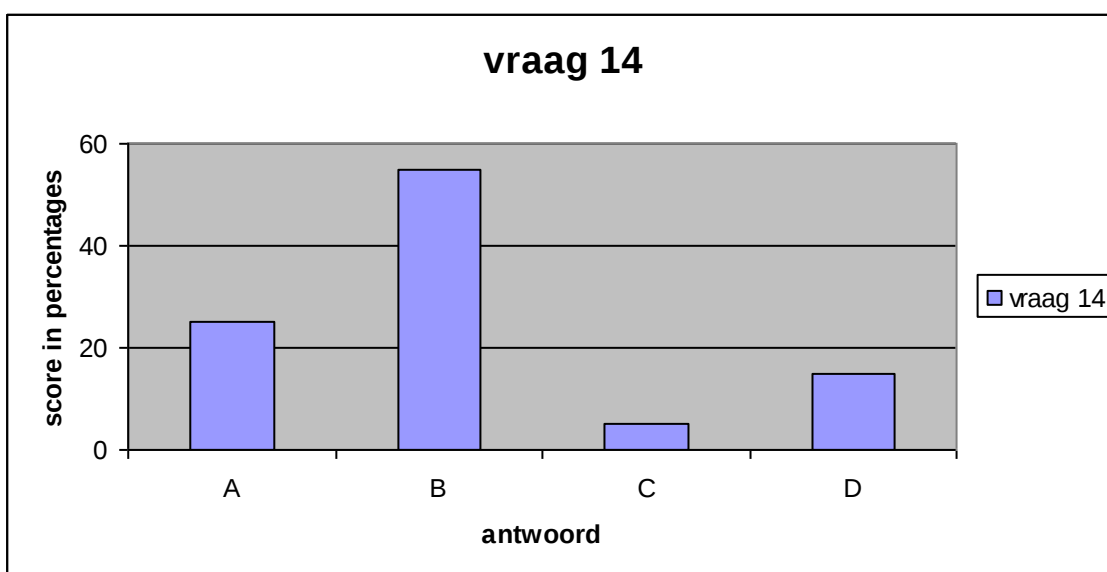
13. Ik heb weleens een conflict met de leerkracht?

- A ja
- B nee
- C geen mening



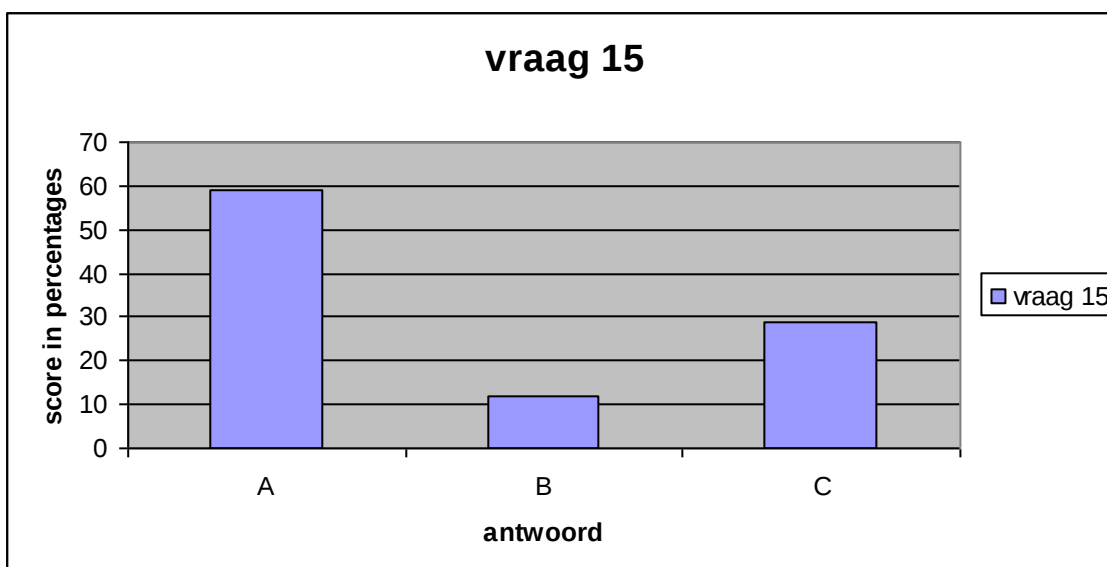
14. Na een conflict:

- A word ik uit de klas verwijderd
- B zoekt de leerkracht in de klas met mij naar een oplossing
- C wordt ik uit de klas verwijderd en zoekt de Intern begeleider met mij naar een oplossing
- D wordt ik uit de klas verwijderd en zoekt de Intern begeleider samen met de leerkracht en mij naar een oplossing



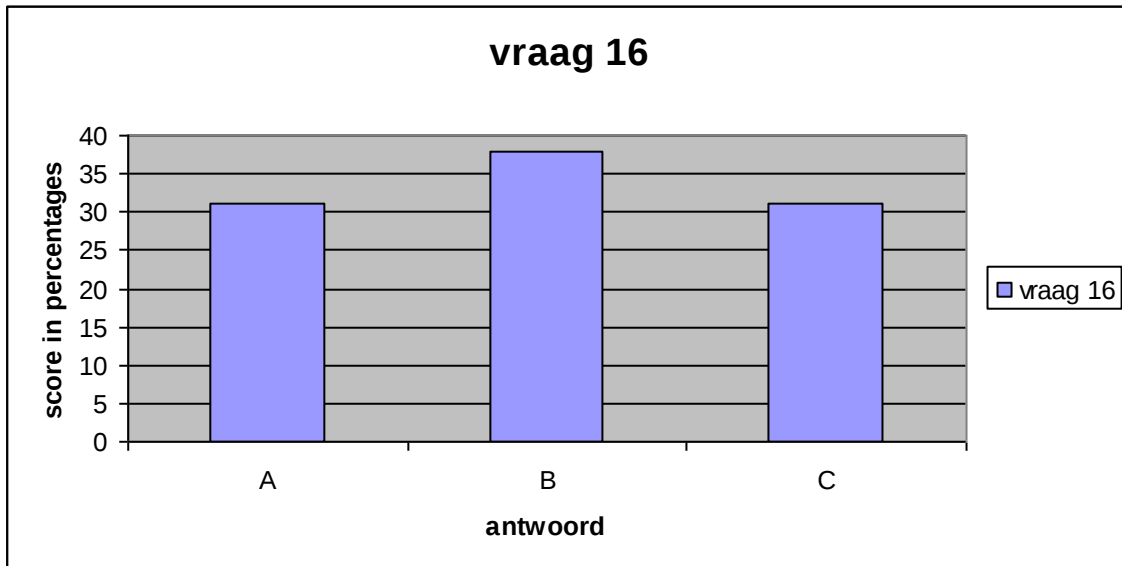
15. Er is op school een duidelijk systeem bij het oplossen van problemen?

- A ja
- B nee
- C weet ik niet



16. Zou het prettig zijn als er op school een duidelijk systeem zou zijn bij het oplossen van problemen?

A ja B nee C weet ik niet



Bijlage 14: Analyse ouderenquête

Uitwerking enquête, afgenomen onder 11 ouders van ODD leerlingen van het Aventurijncollege te Bergen op Zoom, 6 februari 2012.

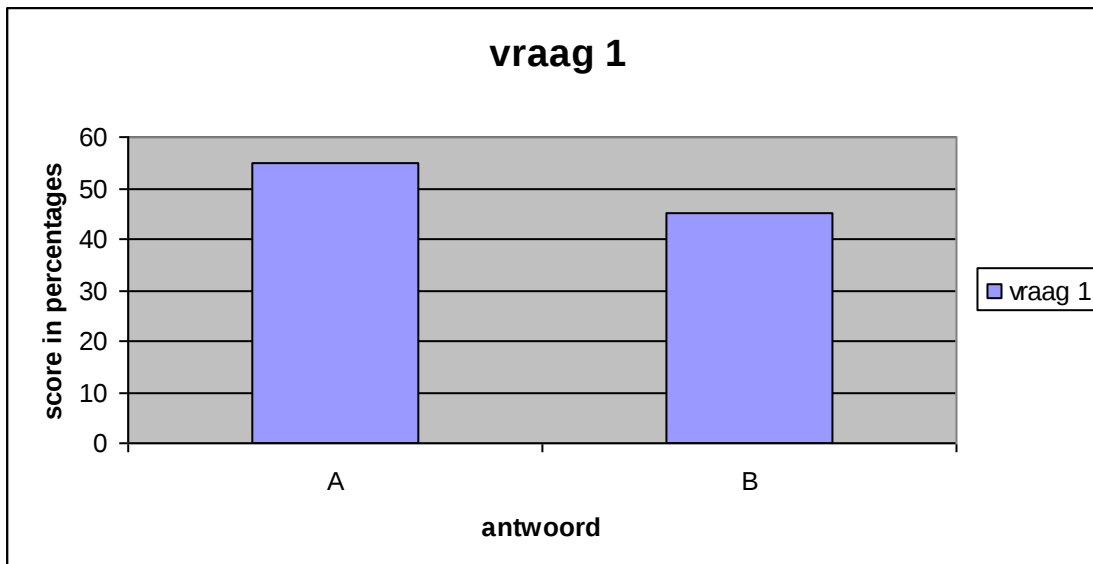
Per vraag geef ik een korte analyse gevolgd door een schematisch weergegeven frequentieverdeling.

Bij verschillende vragen was het mogelijk een of meerdere antwoorden te kiezen.

1. In welk leerjaar zit Uw kind??

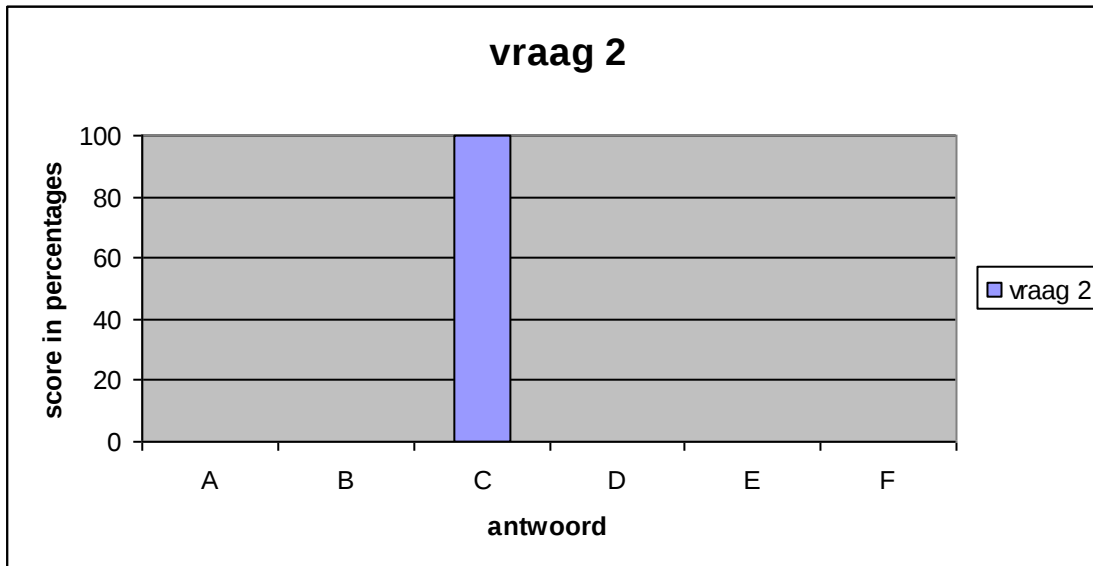
A leerjaar 1

B leerjaar 2



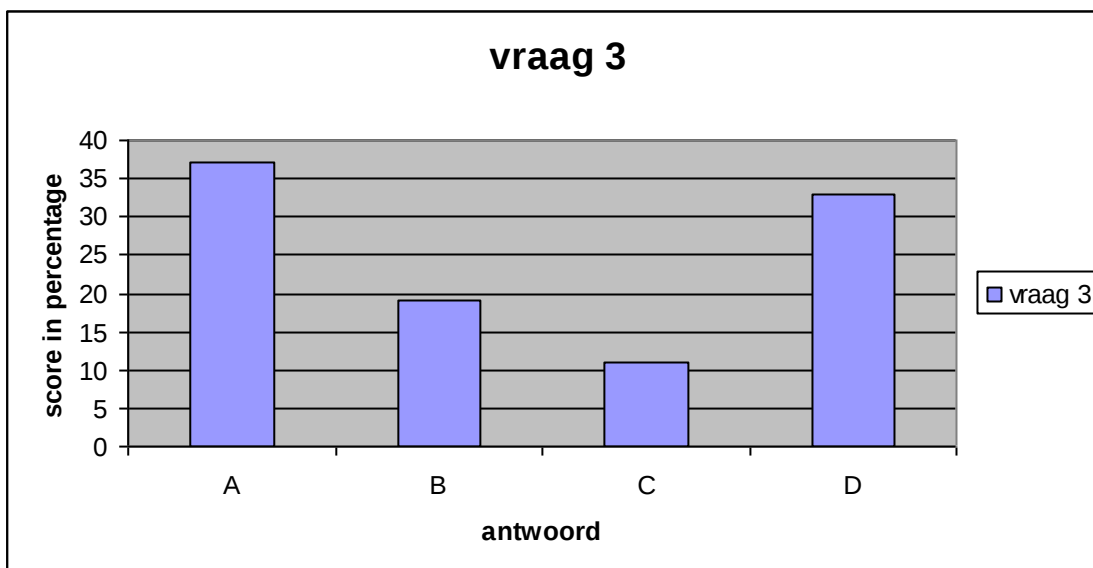
2. Weet U door welke problematiek Uw kind op het Aventurijncollege zit (benoem hoofd diagnose)?

- | | | | | | |
|---|---------|---|---------|---|-----------|
| A | Autisme | C | ODD | E | Asperger |
| B | AD(H)D | D | PDD-NOS | F | Geen idee |



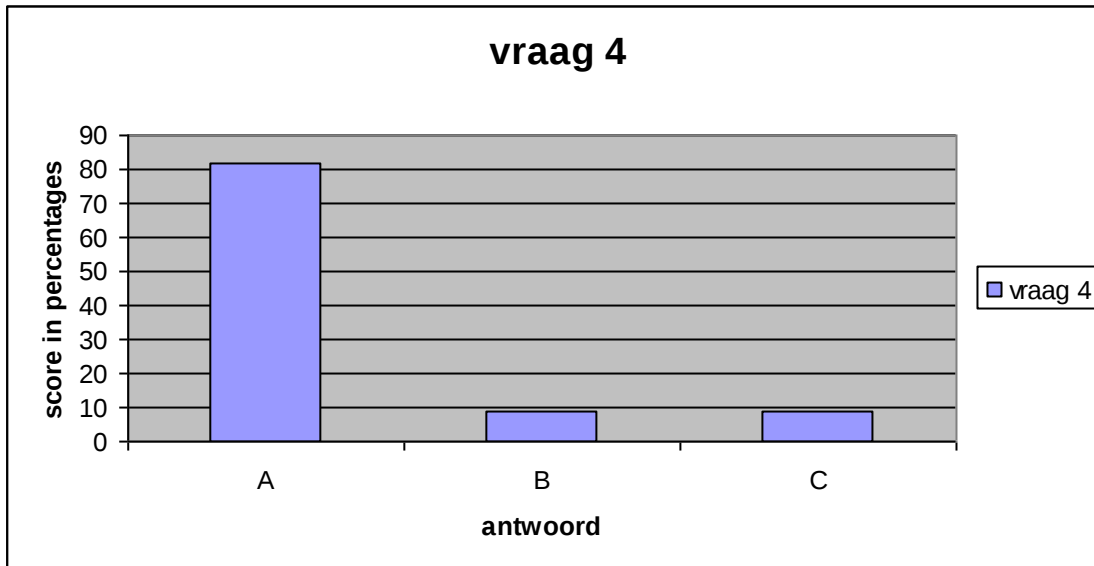
3. Welke kenmerken passen bij Uw kind? Mijn kind is:

- | | | | |
|---|-------------------------------------|---|---------------------------------|
| A | snel boos en geïrriteerd | C | druk en beweeglijk |
| B | band dat hij/zij het niet goed doet | D | snel van slag bij veranderingen |



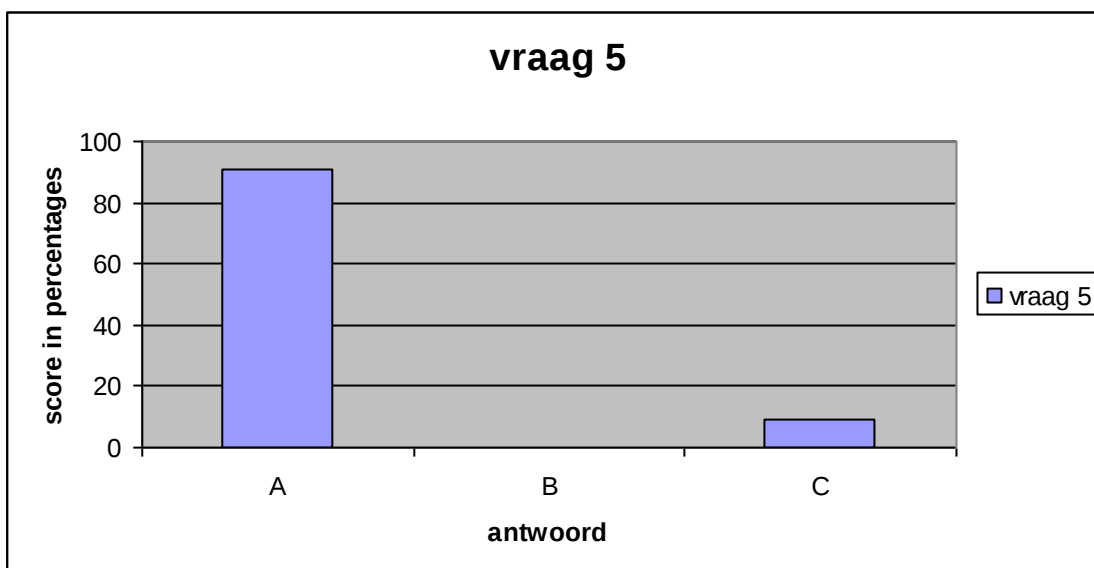
4. De leerkracht toont begrip voor de problematiek van mijn kind?

- A ja
- B nee
- C geen mening



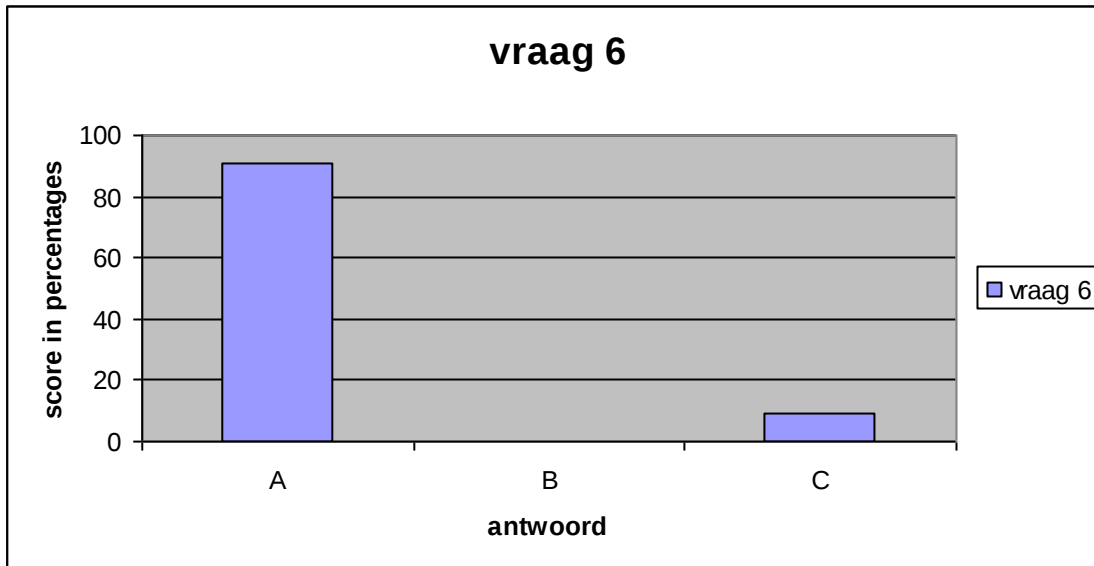
5. De leerkracht kan goed inspelen op de behoeften van mijn kind?

- A ja
- B nee
- C geen mening



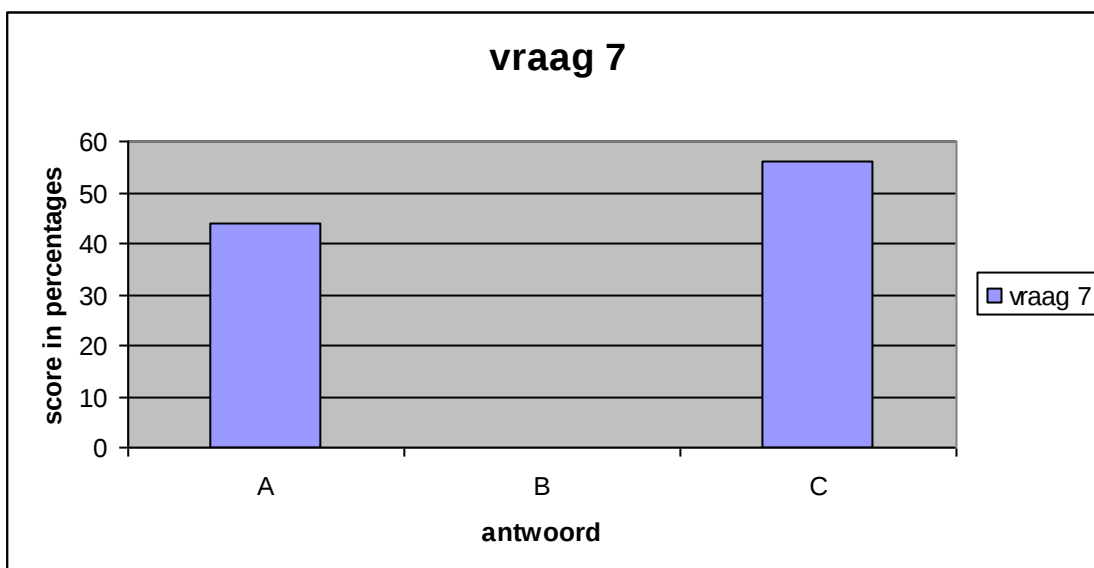
6. De leerkracht toont interesse in wat mijn kind bezig houdt

- A ja
- B nee
- C geen mening



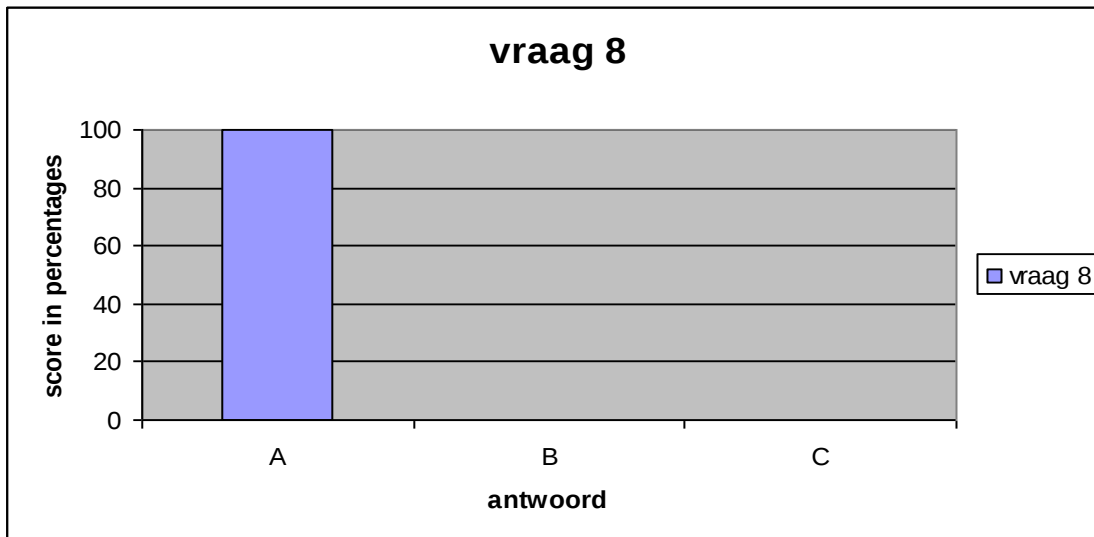
7. De leerkracht geeft mij het gevoel dat mijn kind:

- A er mag zijn om wie hij/zij is
- B het altijd gedaan heeft
- C een nieuwe kans krijgt nadat het is misgegaan in de klas



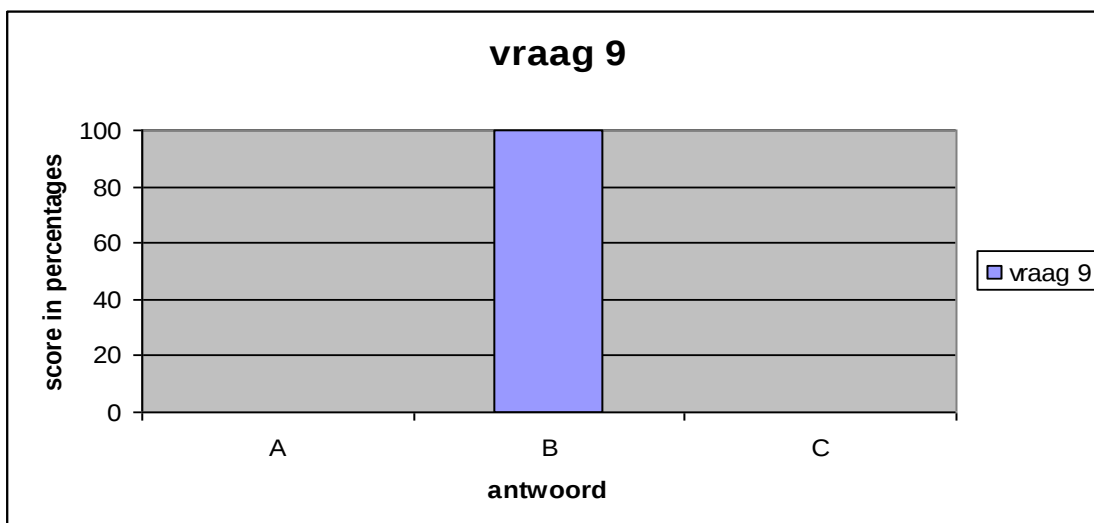
8. De leerkracht houdt mij voldoende op de hoogte over de ontwikkelingen van mijn kind en hoe het op school gaat.

- A ja
- B nee
- C geen mening



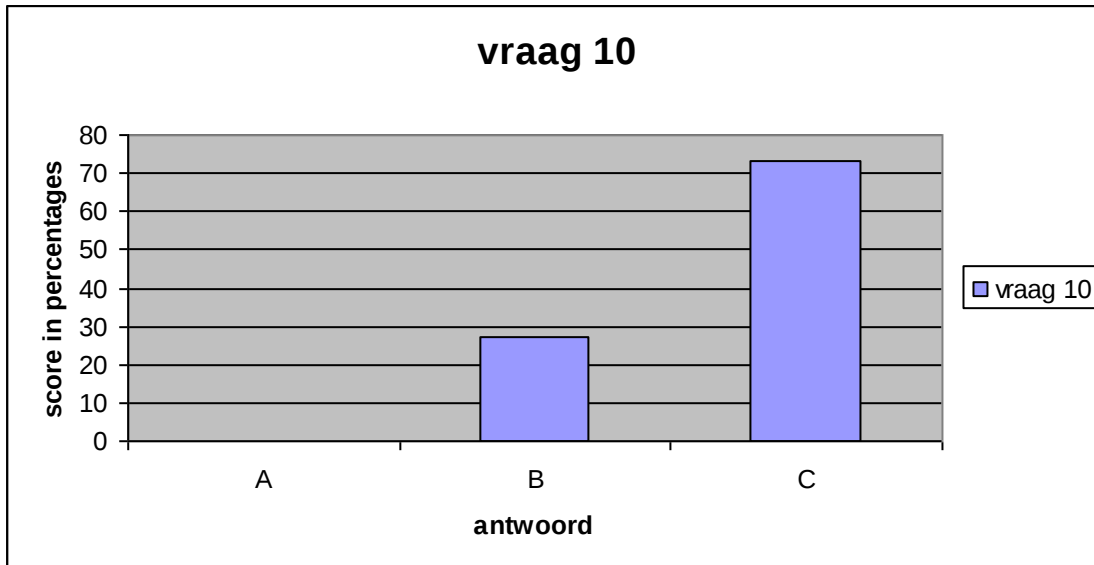
9. Wordt Uw kind weleens uit de klas verwijderd?

- A nooit
- B soms
- C dagelijks



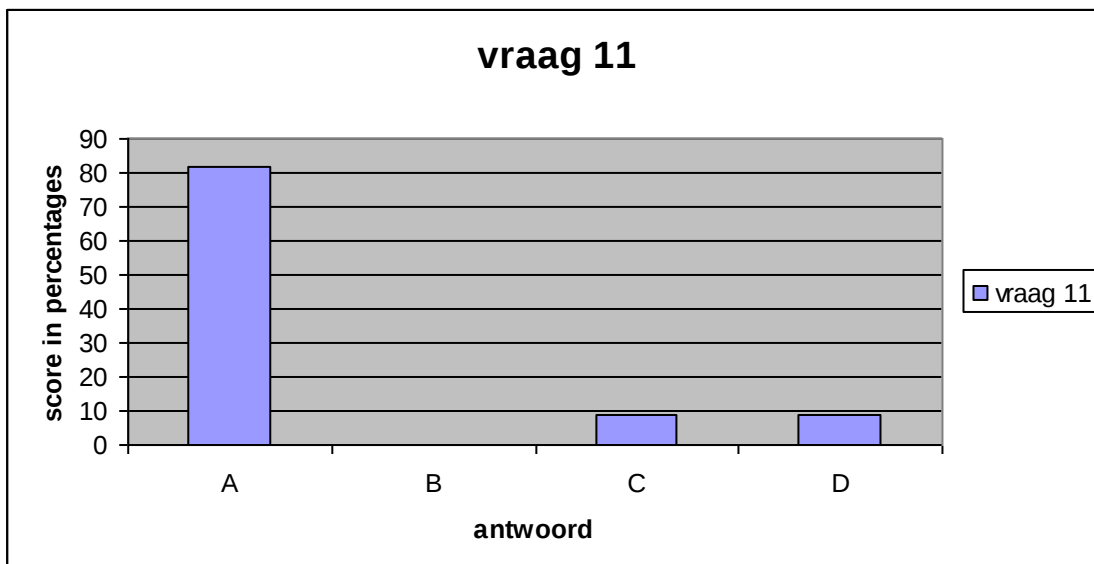
10. Zo ja, wordt U hiervan op de hoogte gebracht?

- A nooit C altijd, via de weekkaart of telefonisch
B soms D niet van toepassing



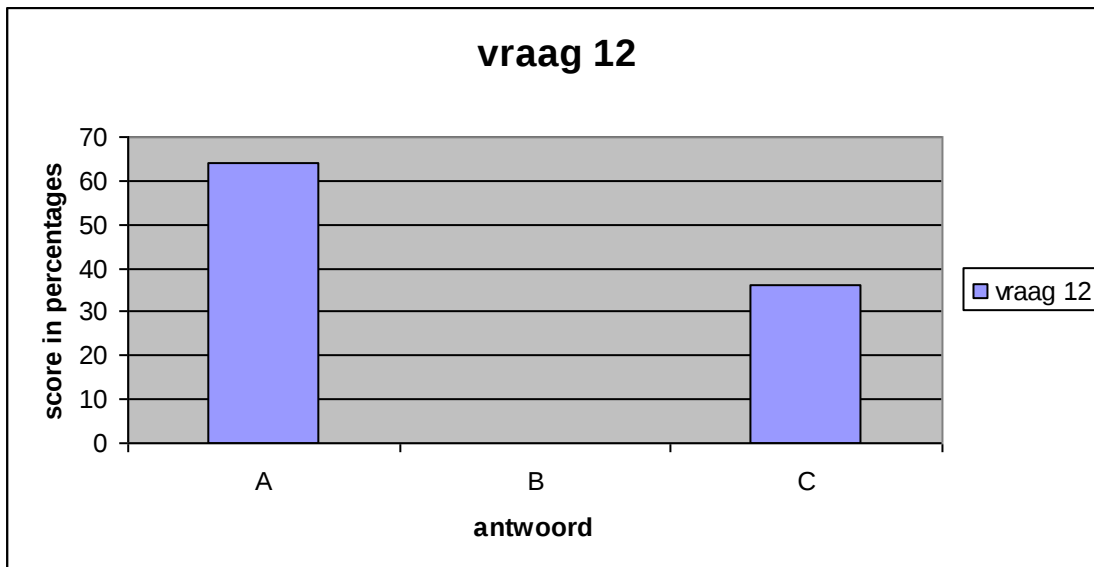
11. De leerkracht heeft duidelijke regels in de klas.

- A ja C een beetje
B nee D weet ik niet



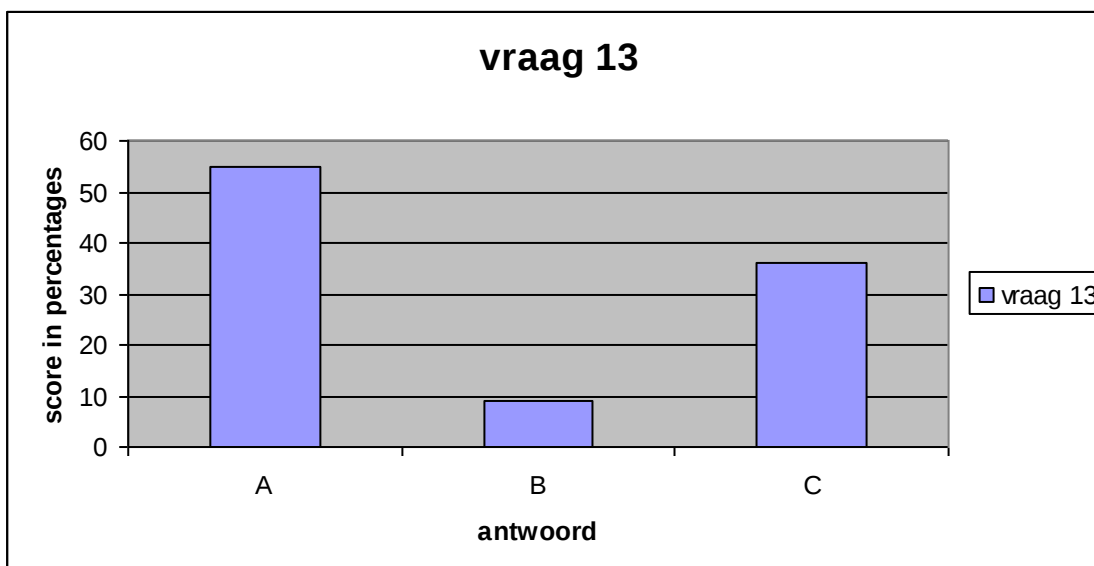
12. De leerkracht hanteert de klassenregels consequent.

- A ja C geen mening
B nee D weet ik niet



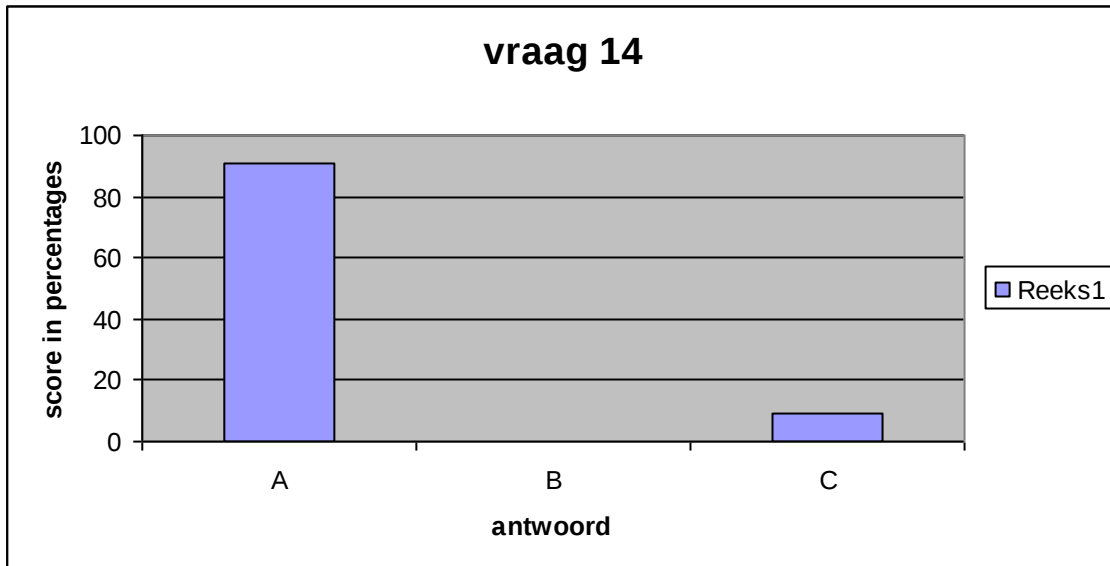
13. Maakt de leerkracht gebruik van een beloningssysteem?

- A ja C soms
B nee D weet ik niet



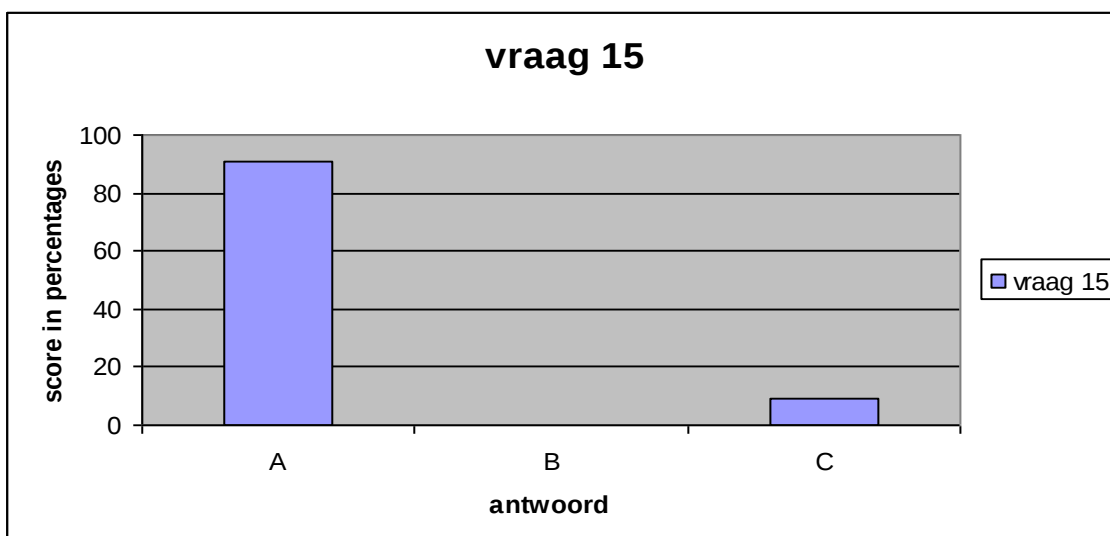
14. Er is op school een duidelijk systeem bij het oplossen van problemen?

- A ja
- B nee
- C weet ik niet



15. Zou het prettig zijn als er op school een duidelijk systeem gehanteerd zou worden bij het oplossen van problemen?

- A ja
- B nee
- C weet ik niet



16. Zou het wenselijk zijn dat U als ouder betrokken wordt bij het oplossen van problemen?

- A ja
- B nee
- C weet ik niet

