

ASS-jebliedt!

Een onderzoek in de gangen van de school voor Zeer Moeilijk Lerenden:

Hoe is voor (ASS*-) leerlingen het pedagogisch klimaat
veiliger te maken met behulp van het SWPBS* gedachtengoed?

wat doe ik in de gang?



1. Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben, loop ik in de rij.



2. Ik ben stil en als ik iets moet zeggen, praat ik zachtjes.



3. Ik let op mijzelf en op mijn spullen.



*Autisme Spectrum Stoornissen

*School Wide Positive Behavior Support

Student: Erna Lucassen- Groeneveld

Plaats: Nijmegen

Studentnummer: 2193879 (PCN: 266296)

Studiebegeleider: José Wichers-Bots

Fontys OSO: Master SEN Autismespecialist, gedrag

Periode: juni 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1 <i>Aanleiding en probleemstelling</i>	6
1.1 Aanleiding voor het onderzoek.	6
1.2 Praktijksituatie en mijn rol hierin.	6
1.3 Praktische en maatschappelijke relevantie van dit thema.	7
1.4 Wat is er al bekend over dit thema?	7
1.5 Doelstelling van dit onderzoek.	7
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.	8
Hoofdstuk 2 <i>Theoretisch kader</i>	9
2.1 Een positief en veilig pedagogisch klimaat.	9
2.2 School Wide Positive Behavior Support (SWPBS).	10
2.3 Regels.	11
2.4 Regels en autisme.	12
2.5 Regels aanleren.	13
2.6 Gedrag belonen of straffen.	14
2.7 Welke informatie heeft deze verkenning mij opgeleverd?	15
Hoofdstuk 3 <i>Onderzoeksmethodologie</i>	16
3.1 Doel van het onderzoek.	16
3.2 Onderzoeksparadigma.	16
3.3 Onderzoeksstrategie.	17
3.4 Respondenten/ deelnemers en hun rol binnen dit onderzoek.	17
3.5 Ethische aspecten.	18
3.6 Onderzoeksmethoden.	19
3.7 Kwaliteitsborging: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.	22
3.8 Analyse van data.	23
Hoofdstuk 4 <i>Data- analyse en resultaten</i>	25
4.1 Data instrument 1: vragenlijst	25
4.2 Data instrument 2: Gedrag (voor- en nameting)	28

4.3	Data instrument 3: Beeldopnamen en reflecties	29
4.4	Data instrument 4: gesprekken (focusgroep)	29
Hoofdstuk 5 <i>Beantwoording onderzoeksvraag: conclusie en discussie</i>		32
5.1	Conclusies deelvragen.	32
5.2	Conclusie hoofdvraag.	35
5.3	Bijdrage en betekenis onderzoek.	35
5.4	Inhoudelijke aanbevelingen voor onderzoeksschool en andere scholen.	36
5.5	Discussie.	36
Hoofdstuk 6 <i>Evaluatie en reflectie</i>		38
6.1	Betekenis van het onderzoek.	38
6.2	Schoolgerelateerde leeropbrengsten van het onderzoek.	38
6.3	Persoonlijke aanbevelingen voor andere onderzoekers.	39
Nawoord		40
Referentielijst		41
Bijlagen		43
Bijlage 1a	Opbrengsten vragenlijst 1 (voormeting), geanalyseerd	43
Bijlage 1b	Opbrengsten vragenlijst 2 (nameting), geanalyseerd	57
Bijlage 2	Voor- en nameting leerling gedrag SO-gangen in schema.	65
Bijlage 3	Uitgeschreven video-interactiegesprekken met SO-leerlingen, voor- en na de interventie.	72
Bijlage 4a	Opbrengst eerste gesprek focusgroep.	80
Bijlage 4b	Opbrengst tweede gesprek focusgroep.	83
Bijlage 5	Ontwikkelde materialen: Poster gedragsverwachtingen, keycordkaarten, foto's, (toelichting op-) lessenformat, PBS-poster en (NB: videomateriaal van leerlingen is op te vragen).	86

Samenvatting

De onderzoeksschool is een school voor Zeer Moeilijk Lerenden (ZML), waar ik aan verbonden ben als groepsleerkracht voor leerlingen met Autisme Spectrum Stoornissen (ASS). Ik ervaar op deze school een plezierige werksfeer en een warm pedagogisch klimaat. Praktijkervaringen overtuigen mij dat duidelijkheid en veiligheid basisbehoeften zijn van iedere ZML-leerling. Vanuit het vooronderzoek bleek echter dat verbetering haalbaar is in het bieden van duidelijkheid en eenduidigheid aan onze leerlingen, in het bijzonder aan leerlingen met ASS. Regels of heldere gedragsverwachtingen voor leerlingen zijn er niet in algemene ruimtes binnen de afdeling Speciaal Onderwijs (SO). Dit heeft mijn prioriteit in de centrale onderzoeksvraag en luidt:

Hoe kan ik samen met het team het pedagogisch klimaat in de SO-gangen voor de (ASS-)leerlingen veiliger maken middels het SWPBS-gedachtengoed?

In hoofdstuk 1 van dit onderzoekverslag wordt bovenstaande onderzoeksvraag en doelstelling verder uiteengezet. In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader verder uitgebouwd, waarin onder andere helder wordt wat regels betekenen voor een veilig pedagogisch schoolklimaat. De vorm van dit actieonderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 3. In chronologische volgorde worden de onderzoeksinstrumenten toegelicht. Dit zijn de vragenlijsten die worden afgenomen bij teamleden, gesprekken met de focusgroep (zes SO-leerkrachten), scores van leerlinggedrag in de gangen en video-interactiegesprekken met leerlingen. De methodiek School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) is helpend geweest bij het formuleren van helderdere, zichtbare gedragsverwachtingen voor in de SO-gangen en hieraan verbonden lessen voor leerlingen. In de data-analyse (hoofdstuk 4) wordt onder andere duidelijk dat deze interventie een bijdrage heeft geleverd aan een eenduidige aanpak door het SO-team in de gangen. In hoofdstuk 5 staat de conclusie beschreven: duidelijkheid bieden in gedragsverwachtingen draagt bij aan een veiliger pedagogisch klimaat.

Dit onderzoekverslag maakt eveneens duidelijk dat ik een ontwikkeling heb doorgemaakt als persoon, leerkracht en student. Mijn reflectief onderzoekende houding is versterkt, wat maakt dat ik meer analytisch kijk en minder intuïtief handel. Ik weet de koppeling tussen theorie en praktijk te maken, doordat deze Master- Special Education Needs (SEN) opleiding mij hierin heeft verrijkt (beschreven in hoofdstuk 6).

Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling.

In dit eerste hoofdstuk wordt de context van dit onderzoek uiteengezet en de praktische en maatschappelijke relevantie beschreven. Kernbegrippen en mijn (professionele) rol binnen de school worden toegelicht. Hiermee wordt duidelijk waarom dit thema een heel onderzoek waard is. Tot slot wordt de onderzoeksvraag met deelvragen beschreven.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek.

Dagelijks verwonder ik me over de diversiteit in gedragingen van mensen in openbare ruimtes van onze school voor Zeer Moeilijk Lerenden (ZML). Waar bijvoorbeeld de ene collega naar een leerling toeloopt en corrigeert door gewenst gedrag te benoemen, roept een andere collega van een afstand de leerling toe wat hij juist niet moet doen. Of waar de ene leerkracht de groep opdraagt stil te zijn en in een rij te lopen, holt een andere groep zonder begeleiding en luid pratend door de gang.

Het gaat mij niet om het (ver)oordelen van gedrag, maar om verschillen. En ondanks deze grote verschillen gaat veel alledaags gedrag goed samen en wordt zelfs afgestemd. De meeste van ons neurotypische¹ (NT) mensen kunnen zich aardig redden in de wereld die vol is met ‘verborgen’ regels, richtlijnen en gewoonten. Maar wat ik mij afvraag, als ‘verborgen’ regels als vanzelfsprekend worden aangenomen, hoe weten we dan wat er precies toe behoort en wat niet? Wat is gepast gedrag? Wat is ‘normaal’? Waar liggen grenzen? Tegelijkertijd is er een gevoelige grens als regels worden overtreden, want mensen spreken het uit: “Zoiets doe je toch niet!”. Voor leerlingen met autisme, maar ook met andere ontwikkelingsstoornissen, is het echter veel moeilijker om deze sociale ‘verborgen’ regels toe te passen.

Voor de Speciaal Onderwijs (SO-)afdeling van de onderzoeksschool zijn voor in de openbare ruimtes geen vastgelegde regels voor de leerlingen. Er zijn wel ‘verborgen’ (ongeschreven) regels, een aantal huisregels op papier en regels die door de groepen zelf zijn vastgelegd. Er lijkt geen sprake te zijn van eenduidigheid in een algemene pedagogische benadering. Er ontbreekt een gezamenlijke keuze in wat teamleden van leerlingen verwachten in gedrag in openbare ruimtes. In gesprekken met collega’s hoor ik hen de behoefte uitspreken om in gedragsverwachtingen meer op één lijn te komen. Ik deel deze mening en wil met dit onderzoek hier op inspelen.

1.2 Praktijksituatie en mijn rol hierin.

Na ruim 12 jaar werkzaam te zijn binnen het ZML-onderwijs, heb ik bewust de keuze gemaakt om me te specialiseren in autisme. De Autisme Spectrum Stoornis (ASS-)groep waarin ik werk, vraagt om nauwkeurige afstemming, veel differentiatie, maar ook kennis over autisme. Van begrijpen naar begeleiden

¹ Neurotypisch (NT) is een neologisme waarmee iedereen met een 'doorsnee' neurologische en psychologische ontwikkeling van de hersenen wordt bedoeld. Met NT wordt de ontwikkeling op het gebied van verwerken en gebruiken van sociale, linguïstische en zintuiglijke informatie algemeen gezien als normaal en aangepast. De term is een vertaling van het Engelse neurotypical.

(Peeters, 2009) is hier van toepassing. De Master-SEN opleiding biedt de mogelijkheid om theorie, praktijk en mijn mens- zijn te verbinden en hierin te ontwikkelen. Het onderzoek maakt dat ik in deze ontwikkeling collega's betrek. Ik ben sterk gemotiveerd om deze uitdaging aan te gaan, want ik wil met dit onderzoek een zichtbare verandering bewerkstelligen binnen de school. Ik betrek en enthousiasmeer collega's om het pedagogisch klimaat te versterken, waarbij ik tegelijkertijd kennis over de desbetreffende gedragsmethodiek en autisme overdraag.

1.3 Praktische en maatschappelijke relevantie van dit thema.

Het pedagogisch klimaat is een relevant onderwerp op scholen. Pesten is eveneens een actueel thema waaraan (media)aandacht wordt geschonken en waar veel protocollen en programma's voor zijn ontwikkeld. Scholen willen graag werken middels een preventieve, pro-actieve en positieve insteek, om zo het pedagogisch klimaat te versterken. In de maatschappij zijn groeperingen en organisaties ontstaan die zich richten op positief denken. Gunster (2012) heeft een trend gezet met 'omdenken', waarbij van een probleem een mogelijkheid wordt gemaakt. Schoolbrede aanpakken als School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) en de Vreedzame school zijn sterk in opkomst. Beiden gaan uit van het aanleren van goed gedrag, een positieve benadering door middel van belonen en een eenduidige aanpak. Een greep uit andere oplossingsgerichte benaderingen zijn Kids' Skills (Furman, 2011), Programma Alternatieve Denkstrategieën- PAD (Greenberg, 1987) en de Kanjertraining (2003).

1.4 Wat is er al bekend over dit thema?

Internet maakt het mogelijk om eenvoudig internationale gebieden te verkennen over het onderwerp pedagogisch klimaat gerelateerd aan autisme. PBS vindt zijn oorsprong in Amerika (Oregon Research Institute), maar heeft zich succesvol wereldwijd verspreid. Kenmerkend is dataverzameling en het aanleren van gedragsverwachtingen. In hoofdstuk 2 wordt dit verder uiteengezet.

In de literatuur is veel te vinden over pedagogische benaderingen welke het klimaat op scholen verbeteren. Hierbij kan ook gedacht worden aan school video interactie begeleiding (SVIB), oplossingsgericht- en handelingsgericht werken (OGW en HGW). Eerder zijn er al onderzoeken verricht rondom dit thema door Master-SEN studenten. De combinatie SWPBS, ZML en autisme is op HBO-kennisbank echter niet bekend.

1.5 Doelstelling van dit onderzoek.

In dit onderzoek wil ik eenduidigheid creëren binnen het pedagogisch klimaat in de (SO-)gangen. Het opstellen en aanleren van heldere gedragsverwachtingen is de belangrijkste interventie, waarbij de

SWPBS aanpak inspirerend en richtinggevend is. De triangulatie van onderzoeksinstrumenten wordt ingezet op zowel leerkracht- als leerlingniveau.

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook:

Hoe kan ik samen met het team het pedagogisch klimaat op de SO-gangen voor de (ASS-)leerlingen veiliger maken middels het SWPBS-gedachtengoed?

Deelvragen:

- Welke regels worden op dit moment toegepast in de gangen van ons schoolgebouw?
- Hoe ervaren SO-teamleden de eenduidigheid in deze gedragsregels voor (ASS-)leerlingen binnen het huidige pedagogische klimaat in de SO-gangen?
- Waar en wanneer doen zich knelpunten voor in de SO-gangen en met betrekking tot eenduidigheid in deze gedragsregels?
- Hoe ervaren leerlingen de eenduidigheid in deze gedragsregels voor zichzelf binnen het huidige pedagogische klimaat in de SO-gangen?
- Welke drie gedragsverwachtingen stel ik samen met de focusgroep op voor een veilig klimaat voor de (ASS-)leerlingen in de SO-gangen?
- Wat is het effect van de invoering van de gedragsverwachtingen?

Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader rondom de belangrijkste begrippen van het onderzoek verhelderd: wat wordt onder een positief en veilig pedagogisch klimaat verstaan? Wat zijn regels en wat is er bekend over regels op scholen? Zowel de preventieve pedagogische aanpak van SWPBS wordt toegelicht, als straffen en belonen. Overstijgend is het thema regels en hoe dit zich verhoudt tot autisme en verstandelijke beperkingen. Om deze ontwikkelingen te vergelijken met de Nederlandse schoolcultuur worden diverse (inter)nationale bronnen aangeboord.

2.1 Een positief en veilig pedagogisch klimaat.

Van Beukering en Van der Wolf (2009) stellen dat voor een positief, veilig pedagogisch klimaat de leerkracht zich dient te ontwikkelen tot een deskundige, bewuste, creatieve en geschakeerde professional. Hun onderzoek laat zien dat deze kwaliteiten nodig zijn om een goede, pedagogische relatie met de leerling aan te gaan. Machtsstrijd, emotionele overreactie, zich laten uitdagen en cynisme dient vermeden te worden. Het gaat om zelfreflectie, waarbij de leerkracht sterke en minder sterke kanten onder ogen leert te zien. Om een veilig pedagogisch klimaat binnen de school te bewerkstelligen, geven Van Beukering en Van der Wolf (2009) de leerkracht adviezen:

- stel geen betekenisloze of retorische vragen over evident probleemgedrag;
- vermijd onnodige dreigementen en gezagsvertoon;
- geef geen loze waarschuwingen;
- blijf niet te lang stil staan bij het probleemgedrag.

Werkende strategieën zijn het gebruik van humor, rustig en empathisch blijven, werken met maatjes, de leerling een speciale taak geven, negeren, time-out, goed gedrag benoemen en belonen en fysieke nabijheid (Van Beukering & Van der Wolf, 2009). Een studiedag over communicatie heeft onze school het inzicht opgeleverd dat veel collega's een 'OEN' zijn voor leerlingen: Open, Eerlijk en Nieuwsgierig (Derks, 2012). Dat is een sterk pedagogische kwaliteit.

Uiteindelijk is de vraag wat leerlingen willen. Stevens (2006) spreekt over relatie, autonomie en competentie. Dit komt overeen met wat Gunster (2012) zegt: het kind verlangt ten diepste naar erkenning. Gunsters manier van 'omdenken' staat voor een probleem een mogelijkheid maken. Kijk naar wat er is, in plaats van wat er zou moeten zijn. Maak van gebrek een talent. Het is een positief gedachtengoed dat wordt meegenomen in dit onderzoek.

2.2 School Wide Positive Behavior Support (SWPBS).

SWPBS (Golly & Sprague, 2009) onderscheidt zich met de vraaggestuurde aanpak van diverse methoden en interventiestrategieën die probleemgedrag bij leerlingen willen voorkomen. SWPBS is gericht op preventie en streeft naar een positief schoolklimaat voor leerlingen én leerkrachten. De methodiek is volledig gestoeld op het idee dat goed gedrag te leren is. Golly en Sprague (2009) reiken leerkrachten doelmatig strategieën aan en geven inzichten over gedrag van leerlingen. Vaardigheden in gedrag moeten net zo goed worden aangeleerd als schoolse vaardigheden (Walker, 1995). Het veelvuldig voorkomen van probleemgedrag bedreigt effectief onderwijs. Gemiddeld 5 % van alle leerlingen binnen een school is verantwoordelijk voor de helft van alle disciplinaire maatregelen op de school (Horner & Walker, 2000). De meeste leerlingen reageren positief op klassen waar gedragsregels worden gehandhaafd, waar duidelijk is waar regels zijn en waar veel positieve bekrachtiging wordt geboden (zie de groene groep binnen onderstaande piramide, figuur Blonk 2010). Maar voor hen die niet goed reageren op het preventieprogramma op schoolniveau, moet specialistische steun ingeroepen worden (Sprague et al., 2001). Deze leerlingen vragen om een individuele aanpak, de rode groep van de PBS piramide.

SWPBS stelt dat het essentieel is om 'gedragsverwachtingen' (dat een andere inhoud heeft dan 'regels') in gewenste- in plaats van ongewenst vorm te formuleren. Met een gedragsteam worden drie gezamenlijke (school)waarden opgesteld en onder deze 'paraplu' kunnen gedragsverwachtingen per locatie en/ of activiteit worden gehangen. Een voorbeeld van basiswaarden:

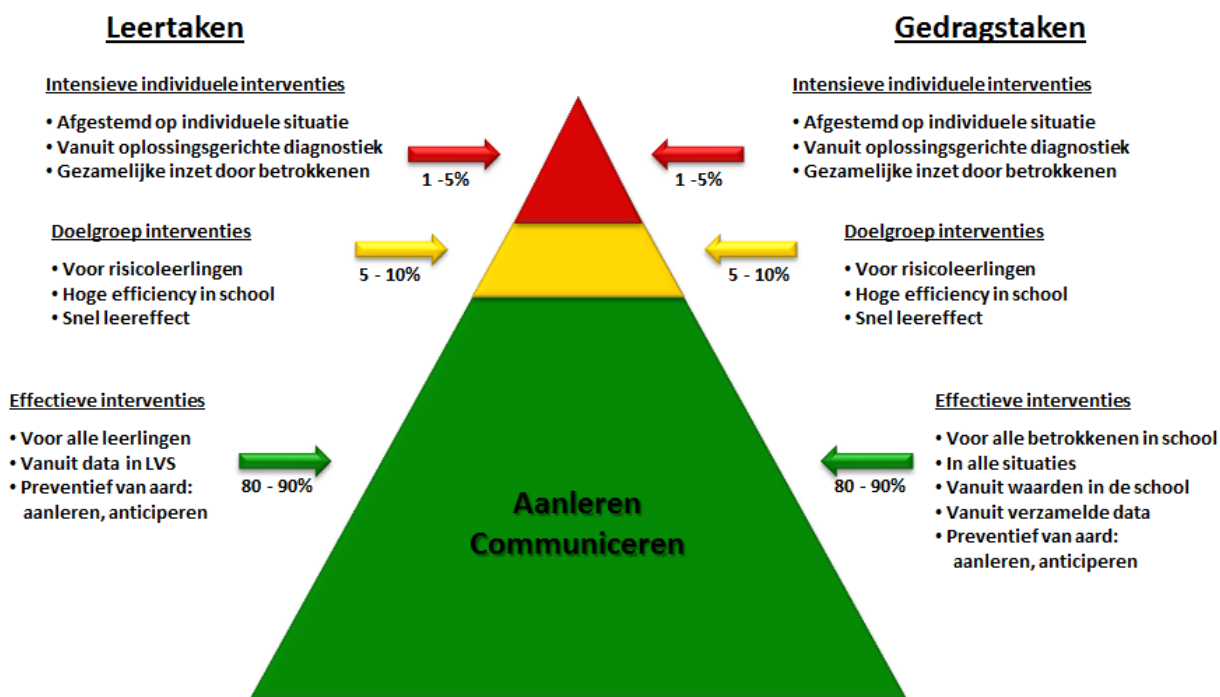
'Respect Yourself, Respect Others, and Respect Property

Be Safe, Be Responsible, Be Respectful,

Respect Relationships and Respect Responsibilities.'

(Bron: OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2012)

Schoolbrede aanpak om succes op leer- en gedragsgebied bij leerlingen te bevorderen



Mijn regelmatige bezoek in Noord-Denemarken is de reden om te onderzoeken hoe in Scandinavië SWPBS is doorgevoerd. Op de bezochte dorpsschool aldaar wordt niet met SWPBS gewerkt en ook andere leermiddelen lijken verouderd. Verder onderzoek laat zien dat dit beeld niet tekenend is voor heel Denemarken. In 2002 is Noorwegen door het Centre for Child Development het model 'Positiv Adfærd i Læring og Samspil' (PALS) ontwikkeld, gebaseerd op SWPBS. In Noorwegen werken maar liefst ruim tweehonderd scholen met PALS, in Denemarken zijn meer dan twintig scholen gecertificeerd. Ter vergelijking: in Nederland lopen PBS-pilots op honderdzeventig scholen en is pas in 2013 de eerste (en tot nu toe enige) school PBS- gecertificeerd. Opvallend, aangezien Denemarken veel minder inwoners heeft dan Nederland (ruim vijf en half miljoen). Daarnaast heeft de commune (gemeente) Ikast-Brande 'Ouders-PALS' ontwikkeld, gericht op ondersteuning binnen het gezin. Door ondersteuners wordt aan ouders geleerd om eenvoudiger en meer positief op te voeden, uitgaande van PALS-principes. Het ecologisch model van Bronfenbrenner (1994) is hieraan te verbinden. In de schoolsituatie wordt de leerling namelijk beïnvloedt door de leerkracht, de groep en de school. Het functioneren van de leerling wordt echter ook bepaald door factoren zoals ouders, familie, buurt en sociaal-economische factoren. De systeemgerichte 'ouders-PALS' benadering spreekt mij aan, omdat de leerling altijd onderdeel uitmaakt van een groter geheel. De samenwerking tussen school en ouders kan worden versterkt, evenals de eenduidigheid binnen de pedagogische benadering.

2.3 Regels.

In het Nederlands woordenboek wordt het begrip 'regels' op twee manieren geciteerd:

1) gebruik dat ontstaan is uit een afspraak of een gewoonte

VOORBEELD: *`Bidden voor de maaltijd is hier een vaste regel.'*

SYNONIEM: Conventie

2) voorschrift over wat wel of niet mag

VOORBEELDEN: *`spelregels',*
`Wat zij daar doen is tegen de regels.',
`je houden aan de regels'

Regels zijn onder te verdelen in twee soorten: zichtbare regels en 'verborgen' regels. Zichtbare regels zijn duidelijk aanwezig, want deze zijn omschreven en/ of gevisualiseerd door middel van foto's, pictogrammen of tekeningen. Het zijn regels over wat wel en niet mag. Een voorbeeld is een lijst van klassenregels die zichtbaar in de klas op school hangt. In het kader van Passend Onderwijs krijgt een leerkracht meer te maken met diversiteit binnen de leerlingenpopulatie. Op school zie ik leerkrachten regels afstemmen middels woordgebruik en visualisatie op niveau en diversiteit binnen de leerlingpopulatie. Doordat de leerkracht regels met leerlingen heeft besproken en verhelderd, wordt er dikwijls vanuit gegaan dat leerlingen begrijpen wat deze regels inhouden.

Er zijn echter ook regels die universeel zijn, zoals een verkeersbord met het teken 'stop'. In vrijwel alle landen wordt deze regel door mensen begrepen en toegepast in het verkeer. Mensen worden gecompimenteerd bij goed gedrag, gewaarschuwd of gestraft als de regel niet nageleefd wordt.

‘Verborgen’ regels in de sociale interactie tussen mensen, spelen misschien nog wel een grotere rol dan zichtbare regels. Het zijn gebruiken, afspraken en gewoonten. Deze sociale cognitie omvat de sociale waarneming, begripsvorming en het logisch denken op sociaal gebied (Myles, 2006).

Voor mensen met een NT-ontwikkeling geven deze ‘verborgen’ regels doorgaans relatief weinig problemen: zij pikken de signalen op. Er is geen duidelijk omschreven regel voor hoe hard je praat, hoe lang je aan het woord bent of hoe dicht je bij de persoon staat met wie je spreekt. Dit voel je van ‘nature’ aan. Myles (2006) spreekt over het overtreden van ‘verborgen’ regels: uiteraard kunnen NT-mensen dit doen, maar er is een groep voor wie deze regels complex en ongrijpbaar zijn. De sociale cognitieproblemen die hiermee samenhangen, komen voor bij kinderen met stoornissen zoals autisme, Attention Deficit Disorder (ADD), Non- Verbal Learning Disorder (NLD), Gilles de la Tourette, sensorische integratieproblemen of emotionele stoornissen.

Internationaal gezien zijn er eveneens grote verschillen in regels. Regels zijn onlosmakelijk verbonden met culturen. In China laat men een harde boer na de maaltijd als teken van waardering voor het heerlijke eten. In Arabische landen geven de mannen elkaar een zoen op de wangen als zij elkaar begroeten. Dit zijn voorbeelden van ‘verborgen’ regels die in de Nederlandse cultuur niet of beperkt worden erkend of begrepen.

2.4 Regels en autisme.

Binnen de ZML-doelgroep met autisme herken ik veel van het sociale onvermogen rondom het omgaan met regels. Het gaat niet om onwil, maar om onmacht. Ik zie het als een belangrijke taak voor de leerkracht om deze onmacht om te buigen naar vermogen. Vermogen waarbij via juiste begeleiding, hulpmiddelen en langdurige training concreet gedrag (aan)geleerd kan worden.

Theory of Mind. Autism is een pervasieve² ontwikkelingsstoornis en dat maakt dat deze leerlingen niet als vanzelfsprekend leren op sociaal gebied. Door hun specifieke cognitieve stijl en vaak voorkomende disharmonische profiel verloopt hun ontwikkeling afwijkend en/ of vertraagd (al dan niet in combinatie met verstandelijke beperking). Bij NT-mensen lijkt het erop dat spiegelneuronen dezelfde taken in de hersenen uitvoeren als wat zij bij anderen waarnemen (Bien, 2007). Bij leerlingen met autisme lijkt dit veel minder goed te werken. Volgens Baron-Cohen (1995) zijn zij blind voor de mentale processen die zich bij andere afspelen, ofwel de zogenaamde Theory of Mind (TOM). Leerlingen met autisme kunnen zich niet of nauwelijks verplaatsen in een ander en dat heeft uiteraard grote gevolgen voor de sociale ontwikkeling. Zij zien niet in één oogopslag waar de situatie over gaat, zoals NT-ers. Vermeulen (1999) benadrukt dat ‘berekenen’ tijd in beslag neemt en dat daarom autistische leerlingen vertraagd reageren en uitgestelde reacties vertonen. De wereld gaat te snel en de leerling met autisme krijgt dikwijls te weinig tijd om te ontcijferen.

² Pervasief: de stoornis autisme beïnvloedt alles-doordringend (pervasief) het handelen van de persoon op allerlei ontwikkelingsgebieden en in allerlei situaties, waardoor het een van de meest complexe en ernstige psychische stoornissen is (van Lieshout, 2002).

Centrale Coherentie. Naast een gebrekkige TOM, heeft de leerling met autisme moeite met het samenvoegen van informatie. Van Berckelaer-Onnes (2007) stelt hiermee een zwakke Centrale Coherentie (CC) centraal. De Bruin (2004) beschrijft dit treffend als waarnemen in puzzelstukjes. Als gevolg van deze losse puzzelstukjes kan de leerling met autisme snel het overzicht verliezen en in paniek raken. Ook leidt een zwakke CC tot moeilijkheden van (taal-) betekenissen. Veel autistische leerlingen blijven bijvoorbeeld moeite houden met de ik-jij verwarring. Kanner (1994) merkte dit op als typisch voorbeeld van problemen met de onzichtbare samenhang van woorden. Vermeulen (1999) zegt dat het woord 'ik' naar iedereen kan verwijzen. Dat een foto bij het woord 'ik' kan wisselen, namelijk met een ander persoon die het over zichzelf heeft, is moeilijk een leerling met autisme. Schrurs en Miniankova (2012) adviseren evenals Gray (2011) in de ik-vorm te spreken of te schrijven, indien regels worden aangeboden. Bij het aanspreken van de leerling met autisme op gedrag(regels) ontstaan regelmatig problemen. Logischerwijs gebruiken leerkrachten vaak de jij-vorm: "*Jij* mag lopen op de gang, rennen mag *je* op het speelplein". Dat is soms verwarrend. Nog moeilijker: "Rennen doen *wij* niet!", want 'wij' is moeilijk te vertalen naar het eigen gedrag van de leerling. In mijn klassenpraktijk maken leerlingen zich regels eerder eigen, indien deze in de ik-vorm zijn geschreven: 'ik' gaat over de leerling zelf.

Executieve functies. Behalve een gebrekkige TOM en CC hebben leerlingen met autisme een tekort aan executieve functies (EF). Dit heeft gevolgen op het gebied van plannen, organiseren, aandachtsregulering en probleemoplossing (Ozonoff, 1991). Sociale codes en regels betreffende sfeer op school zijn vaak impliciet en door hun gebrek aan sociale intuïtie pikken autistische leerlingen die niet spontaan op (Vermeulen, 2002). Zichtbare regels bieden juist veel houvast voor deze leerlingen. Vermeulen (2002) spreekt over autistische leerlingen die regels té perfect willen naleven en in paniek raken bij uitzonderingen. Verminderd of niet flexibel om kunnen gaan met veranderingen, hangt samen met een tekort aan EF en wordt overgeneralisatie genoemd. Wordt de regel te weinig of te selectief toegepast en dus niet in situaties waarin het wel aangewezen is, dan heet dit hyperselectiviteit. Vanuit de filosofie van TEACCH³ beredeneerd, zegt Peeters (1994) dat het essentieel is om ASS-gedrag te begrijpen, voordat de leerkracht naar begeleiden kan overstappen.

2.5 Regels aanleren.

Regels zijn er met een reden. Van oudsher brengen regels rust, orde en duidelijkheid. Het niet opvolgen van regels kan leiden tot problemen op diverse gebieden. In een school uit zich dit vaak tot gedragsproblemen bij leerlingen. In Australië heeft Durrant (2007) zich verdiept in creatieve oplossingen bij gedragsproblemen in de school en pleit voor een gezamenlijke uitwerking en aanpak. Durrant (2007) stelt dat leerkrachten echter snel over gaan tot de orde van de dag en komt hiermee tot de kern van dit onderzoek: het aanleren van regels, ofwel gedragsverwachtingen. Nu worden klassenregels op de ZML-school aan het begin van het jaar bekend gemaakt en hangen in de lokalen. Ik hoor leerkrachten zeggen: "De leerlingen weten heus wel hoe het moet." Maar is dat ook zo? Durrant (2007) wil vaart zetten achter

³ TEACCH (Schopler, 1972) Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren, is een interventieprogramma voor de behandeling en begeleiding van personen met ASS.

context therapeutisch gedrag; scholen steken te weinig tijd in het 'waarom' en leerkrachten vinden 'de algemene theorie' maar af en toe interessant. De rest van de tijd hebben wij onderwijspersoneel, (didactisch) werk te doen en dat doen we het liefst op onze vertrouwde manier. Ik ben geraakt tijdens het nationale SWPBS-congres in Zwolle, door een vraag van Horner (2012); "Are we doing what we said we do?". Ofwel: 'Zeg wat je doet en doe wat je zegt'. Horner (2012) pleit hiermee voor 'Teach bij showing' en benadrukt hiermee het belang van aanleren van goed en gewenst gedrag. Leerkrachten steken veel tijd in het aanleren van didactische begrippen binnen alle vakgebieden en weten goed hoe zij dat moeten aanleren. Binnen het onderzoek wordt deze leerkrachtkwaliteit ingezet bij het aanleren van gedragsverwachtingen.

Pedagogisch eenduidig werken houdt in dat alle teamleden van één school zich houden aan dezelfde regels. Het bevordert voorspelbaarheid in de omgang en maakt duidelijk wat wordt verwacht in gedrag van leerlingen. Sprague (2011) stelt dat als alle teamleden op school het eens zijn over gedragsregels en deze ook kennen, het aantal kleine gedragsovertredingen aanmerkelijk afneemt. In een algemene ruimte komt pedagogisch eenduidig werken eerder in het gedrang dan in de klas, doordat meer leerlingen en personeel met elkaar omgaan. Dat vraagt om afstemming, duidelijkheid en heldere gedragsverwachtingen. Door een methodiek als SWPBS in school te integreren, maakt het team afspraken over gedragsverwachtingen en de pedagogische bejegening en wordt eenduidig werken versterkt.

2.6 Gedrag belonen of straffen

Bij het aan- of afleren van gedrag, lijkt belonen en straffen hiermee verbonden te zijn. Zo maakt PBS veel gebruik van positieve bekrachtiging en gaat ervan uit dat gedrag legitiem is: het gebeurt om een reden. Gedrag wordt toegepast met een bepaald doel; omdat het toegang geeft tot een beloning, waardoor de kans vergroot dat het gedrag herhaald wordt (Golly & Sprague, 2009).

Belonen staat dus voor gedrag of inzet krachtig prijzen en heeft een positieve insteek. Straffen is een stevige vorm van grenzen stellen en wordt vaak gezien als niet wenselijk (Van Geel, 2006). Straf staat synoniem voor een sanctie, maatregel, berispen, correctie, of 'negatieve' bekrachtiging. De uitvoering en bedoeling van de straf zijn echter bepalend voor het gevolg en effect van deze maatregel. Straf wordt doorgaans gegeven nadat een zichtbare of 'verborgen' regel is overgeschreden, al dan niet voorafgaand door een waarschuwing. In een schoolse situatie geeft de leerkracht de leerling straf en is er vaak nog een 'backup' van directie, indien er overgegaan moet worden tot schorsing in ernstige gevallen. Driesen (2007) onderscheidt verschillende soorten straffen. Voorbeelden zijn de materiele straf (waarbij er iets van de leerling wordt afgepakt), sociale straf (boos worden), stemverheffing, activiteitenstraf (uitvoeren van taak) en de methode om de leerling het gedrag nogmaals, maar dan correct te laten uitvoeren.

Recent onderzoek door het Sociaal Cultureel Planbureau (2012) wijst uit dat leerlingen beter presteren als ouders en school samenwerken. Dit zorgt voor een plezieriger en veiliger leerklimaat voor iedereen. Hetzelfde onderzoek zegt ook dat ouders verwachten dat de school stevige regels stelt. Als een docent hun eigen kind straf geeft, is hun steun voor een stevige lijn echter niet vanzelfsprekend. Ik denk dat dit een

kenmerkende tijdsontwikkeling is, die het interessant maakt om terug te kijken in het verleden en hoe men omging met regels versus belonen en straffen.

In de zestiende en zeventiende eeuw, werd er niet beloond op Nederlandse basisscholen; het was de plicht van de leerlingen om zich goed te gedragen en als zij dit niet deden, dan kregen ze straf. Pas na achttienhonderd werd er een andere manier van straffen en belonen ontwikkeld. Het gebruik van lijfstraffen was nu achterhaald en de nadruk kwam te liggen op het belonen van goed gedrag. Vanaf de negentiende eeuw gingen Nederlanders zich druk maken over opvoeding en verzorging van eigen en andermans kinderen. Ongewenst of crimineel gedrag zou een direct gevolg zijn van een slechte opvoeding of verwaarlozing. Kinderopvang en opvoeding werden een maatschappelijke taak en met discipline en autoritair aangepakt. In de jaren zestig en zeventig waren de jongeren van die tijd met 'pedagogische tikken' opgegroeid, echter kozen zij ervoor om hun kinderen vrijer op te voeden. Er waren veel minder regels. In de jaren tachtig raakten deze 'laisser-faire' opvoeding uit de mode en ontwikkelde het 'democratisch' model zich. In de huidige tijd is meer aandacht voor belonen, positief benaderen, oplossings- en vraaggericht onderwijzen. Er zijn ook tegengeluiden vanuit de maatschappij, met de vraag of kinderen en jongeren die regels overtreden, niet harder aangepakt moeten worden. Een andere vraag is of we kinderen niet overdreven positief benaderen, in de zin van problematische verwenning. Kinderen die hieraan blootgesteld worden, vallen onder andere op door hun lage frustratietolerantie en hun koppige en soms oppositionele en manipulerende gedrag. De Jong (2011) noemt dit een vorm van verwaarlozing.

2.7 Welke informatie heeft deze theoretische verkenning mij opgeleverd?

Verschillende theorieën overtuigen dat gedragsverwachtingen leerkrachten en leerlingen op een school verbinden. Essentieel is een heldere formulering en een eenduidige benadering door het team. Een (internationale) verkenning van PBS bewijst de effectieve, positieve aanpak. In de ZML-school worden duidelijke formuleringen en zichtbare aanwezigheid van gedragsverwachtingen gemist. Daarnaast dient er een algehele missie opgesteld te worden die verbonden wordt met het (uit)dragen van gedragsverwachtingen. Het is onmogelijk om al deze doelen te bewerkstelligen met het kleinschalige onderzoek. Eén heldere hoofdvraag met deelvragen kunnen het belangrijkste doel bereiken: opstellen en aanleren van drie gedragsverwachtingen. Het gedachtengoed van SWPBS biedt een solide en positieve basis. Theoretische kennis over autisme is helpend om vanuit begrijpen de overstap naar begeleiden te maken.

Hoofdstuk 3, Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethodologie, het bijpassende paradigma en de strategie beschreven. Er wordt ingegaan op de triangulatie van instrumenten en de wijze waarop data worden verzameld. Ethische aspecten, borging en analyse worden eveneens toegelicht. Al deze aspecten vormen samen een methodisch beeld van het praktijkonderzoek.

3.1 Doel van het onderzoek

Het onderzoeksdoel is eenduidigheid creëren in gedragsverwachtingen voor SO-leerlingen, waarbij afstemming op de leerling met autisme een belangrijk onderdeel vormt. In algemene ruimtes zijn gedragsverwachtingen vaak onduidelijk (Golly & Sprague, 2009). Binnen dit onderzoek wordt één ruimte centraal gesteld: de gangen van de SO-afdeling. Het (on)gewenste gedrag van SO-leerlingen is een subjectieve waarneming en wordt in dit onderzoek omgezet naar objectieve data (zie 3.6).

Het onderzoek is gericht op het verbeteren van de praktijksituatie, ofwel ik probeer hierin een alternatieve handelingswijze te ontwikkelen en uit te proberen (de Lange et al., 2011). Volgens de SWPBS-principes ga ik gezamenlijk met zes SO-teamleden drie gedragsverwachtingen opstellen voor in de SO-gangen. Essentieel is het verkrijgen van duidelijkheid in deze gedragsverwachtingen, waardoor eenduidigheid ontstaat in het aanleren en pedagogisch handelen van alle SO-teamleden.

3.2 Onderzoeksparadigma

Kuhna (1970) is de grondlegger van de paradigma(verandering) in de wetenschap en omschrijft paradigma's als: *“Universally recognised scientific achievements that for time provide model problems and solutions to a community of practitioners”* (Kuhna in de Lange et al., 2011). Dit onderzoek heeft eveneens het grondmotief om iets aan de bestaande situatie te veranderen. Door kennis een weergave van inzichten en belangen van een dominante groep te laten zijn, is het toegepaste onderzoeksparadigma kritisch-emancipatorisch (de Lange et al., 2011). Kennis berust daardoor niet alleen op feiten, maar (vooral) ook op meningen. Het is verankerd in 'praxis': handelen dat wordt geïnspireerd door reflectie en gericht is op emancipatie (de Lange et al., 2011). Zo tracht ik teamleden met PBS-technieken te inspireren en te laten reflecteren ten opzichte van hun eigen pedagogische 'tact' (afgestemd handelen). Emancipatie wordt bevorderd door inbreng en zeggenschap van teamleden en leerlingen. De grootste uitdaging ligt in het ontwikkelen van zelfreflecterend vermogen van leerlingen (zie 3.6 onderzoeksmethodes, beeldopnamen).

3.3 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie is actieonderzoek. Het is relevant aan de kritische theorie. Hiermee is het een strategie waarin notities als emancipatie, participatie, empowerment en sociale rechtvaardigheid, ofwel de normatieve aspecten van menselijk handelen aan bod komen (de Lange et al., 2011). Het staat voor (onderwijs)professionals die onderzoek verrichten omdat zij zich verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van hun dagelijks handelen. Het onderzoek heeft impact op leerlingen en collega's en verbeteren het praktijkdoel waar mogelijk en wenselijk (Ponte in de Lange et al., 2011).

In actieonderzoek is er altijd sprake van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel (de Lange et al., 2011). Naast literatuuronderzoek wordt het probleem praktisch en middels onderzoeksinstrumenten verkent: wat is het huidige pedagogisch klimaat binnen de SO-afdeling? Wat ik zie, klopt dat? Waar zit de 'pijn'? Hoe ervaren andere leerkrachten dat? Middels video-interactie analyse worden eveneens ervaringen van leerlingen meegenomen.

Als 'aandachtfunctionaris autisme' draag ik zorg voor een pASSende plek voor de leerling met ASS bij ons op school. De 'auti-proof'-benadering wordt duidelijk in eenduidig geformuleerde en gevisualiseerde gedragsverwachtingen. Carr en Kemmis (in de Lange et al., 2011) stellen dat een onderzoeker moet kunnen organiseren, loslaten, bijstellen, andere invalshoeken kiezen en voor elk onderdeel het cyclisch onderdeel van 'plan- act- observe- reflect' moet doorlopen. Ik stel mij zo flexibel, creatief en sterk organisatorisch mogelijk op.

3.4 Respondenten/ deelnemers en hun rol binnen dit onderzoek

De SO- afdeling van de ZML-school waarbinnen ik het onderzoek verricht, telt momenteel een- en zeventig leerlingen (vier- tot en met twaalf jarigen) verspreid over zeven groepen, met diverse leerroutes. In iedere groep is dagelijks één leerkracht en één assistent aanwezig en wordt voor enkele zorgintensieve leerlingen Zorg Binnen Onderwijs (ZBO) verleend. Op micro- meso- en macroniveau zijn de respondenten betrokken:

Micro-niveau

Ikzelf als onderzoeker.

Meso-niveau

Teamleden van zeven SO-groepen. De zes focusgroepleden (leerkrachten vanuit iedere SO-groep, waarvan één leerkracht in twee groepen staat) zijn intensief betrokken.

Alle een- en zeventig leerlingen van zeven SO-groepen.

Ouders van bovenstaande leerlingen worden geïnformeerd over het onderzoek en om toestemming gevraagd met betrekking tot filmopnames van hun kind.

Overige scholen. Indien deze aanpak blijkt te werken, kunnen andere ZML-scholen hiervan profiteren en is deze ervaring te delen en te gebruiken.

Toelichting: De vragenlijsten worden aan álle SO-teamleden uitgereikt. Bij het maken van videobeelden, het reflecteren hierop en het verzamelen van data (scoren gedragingen) zijn SO-leerlingen betrokken. Ouders worden om toestemming gevraagd voor filmopnames en op de hoogte gesteld van het lesaanbod gedragsverwachtingen. Het aanleren van gedragsverwachtingen wordt door leerkrachten van iedere SO-groep gedaan, klassenassistenten zijn hierbij betrokken.

3.5 Ethische aspecten

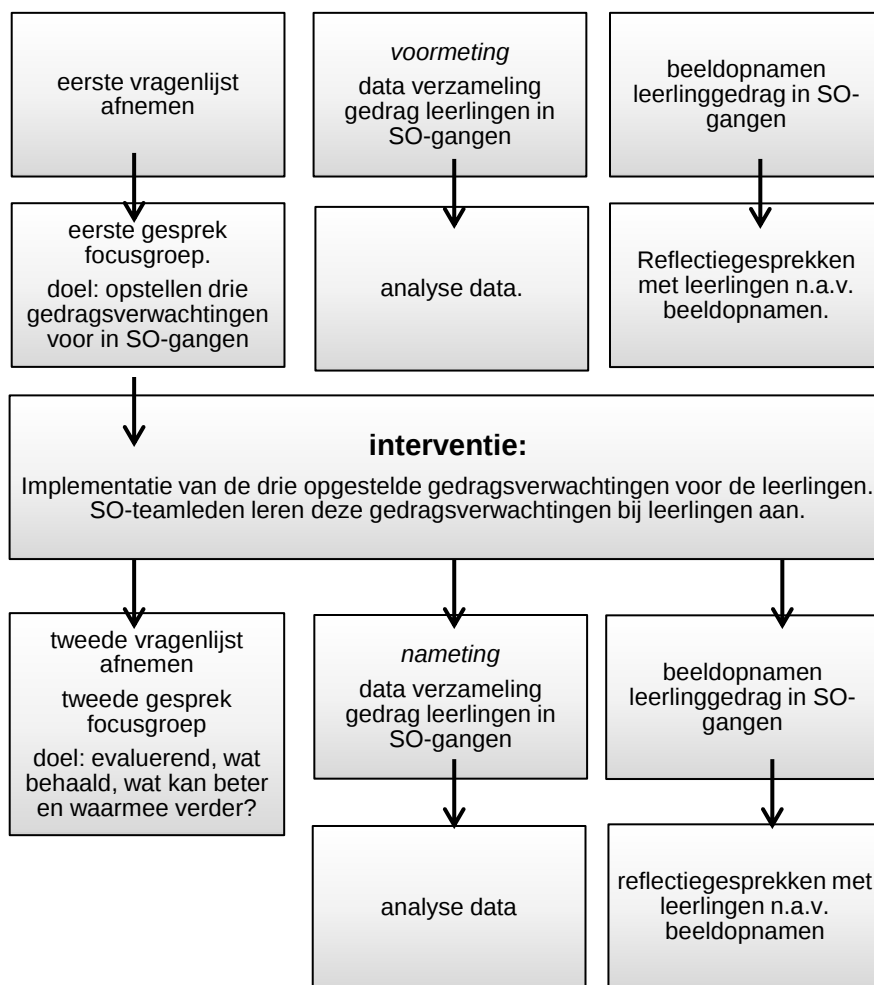
Een onderzoek waar de onderzoeker zelf een rol in speelt, dient ethisch goed te worden uitgevoerd omdat de onderzoeker aannames heeft ten aanzien van het resultaat. Het onderzoek is immers het gevolg van een situatie waarvan de onderzoeker denkt dat het goed zou zijn als daar verandering in zou komen (Bolhuis & Kools, 2008). Ik heb bijvoorbeeld de overtuiging dat PBS werkt en dat de huidige schoolregels niet helder en eenduidig zijn geformuleerd en daarmee onvoldoende (kunnen) worden nageleefd door onze (autistische) leerlingen. Door deze aannames 'uit te schakelen', wordt een onderzoekende, professionele houding aangenomen.

Over de rol van onderzoeker wordt binnen de literatuur vooral gewezen op twee aspecten die van belang zijn voor de ethiek in het praktijkonderzoek: de wijze van handelen en de integriteit (Pring, 2000). Handelen houd ik zuiver en transparant door open te communiceren en feedback te vragen. Feedback van critical friends wordt verwerkt in het onderzoek. Het is van belang dat het handelen consistent is met de onderzoeksdoelen zoals gesteld. Het tijdspad wordt zoveel mogelijk aangehouden en afspraken worden nagekomen. Als praktijkgerichte onderzoeker dien ik reflectief te zijn en op ieder moment van het onderzoek te weten waar ik mij bevind en waarom ik bepaalde handelingen juist wel of niet verricht (de Lange et al., 2011). Belangrijk is ook de betrouwbaarheid van bronnen.

Ik maak gebruik van opgedane filmervaringen met SVIB 1. De gedragscode wordt juist uitgevoerd, waaronder het om toestemming vragen van ouders. Gegevens worden in vertrouwen verwerkt en vernietigt na afronding van het onderzoek. Er worden nooit namen van personen, scholen en plaatsen genoemd in verslagen. Uiteraard ben ik aanspreekbaar op mijn gedrag tijdens het uitvoeren van onderzoek, autonoom in de analyse en onpartijdig in de rapportage (Bolhuis & Kools, 2008).

3.6 Onderzoeksmethoden

Een handelingsdeel dat verandering of vernieuwing laat zien, is bepalend voor actieonderzoek (de Lange et al., 2011). De gekozen onderzoeksinstrumenten bestaan uit vragenlijsten, focusgroepbijeenkomsten, beeldopnamen, gesprekken met leerlingen en het scoren van leerlinggedrag in gangen. De interventie is het aanleren van gedragsverwachtingen aan SO-leerlingen. Ik ben mij ervan bewust dat standaardoplossingen in het onderwijs dikwijls niet werken, omdat contexten sterk van elkaar kunnen verschillen. De instrumenten hebben echter een vaste volgorde en samenhang en worden in onderstaand schema weergegeven.



▪ Instrument 1. Vragenlijst(en)

Als eerste instrument wordt een vragenlijst ingezet, begin maart. Deze vragenlijst richt op het huidige pedagogisch klimaat en de toepassing van gedragsverwachtingen in de SO-gangen (zie bijlage 1a). Het beantwoordt deelvraag 1:

Welke regels worden op dit moment toegepast in de gangen van ons schoolgebouw?

en deelvraag 2:

Hoe ervaren SO-teamleden de eenduidigheid in deze gedragsregels voor (ASS-) leerlingen binnen het huidige pedagogische klimaat (in de SO-gangen)?

De openingsstellingen zijn pedagogisch gericht, waarvoor als bron de checklist uit het boek 'Positive Behavior Support' (Golly & Sprague, 2009) wordt gebruikt. Stellingen en open vragen worden afgewisseld en bij de multiple-choice stellingen wordt gebruik gemaakt van de Likert-schaal (Likert, 1932). De schaal is de meest gebruikte schaal in vragenlijsten. Ik kies voor de klassieke vijf-punt schaal, wat de mogelijkheid openhoudt voor de gemiddelde mening van de respondent. De formulering is bepalend voor de wijze waarop respondenten de vragenlijst invullen. Op basis van ervaringen rondom het pedagogisch klimaat in de SO-gangen wordt gevraagd welke veranderingen prioriteit hebben. De benadering van leerlingen met autisme wordt hierin meegenomen. In de analyse zoek ik naar overeenkomsten en vanuit dát punt worden PBS-gedragsverwachtingen opgesteld (met hulp van focusgroepleden) en aangeleerd aan leerlingen.

Een tweede, aangepaste en verkorte vragenlijst (bijlage 1b) wordt half mei afgenomen, ná de interventie (aangeleerde gedragsverwachtingen). SO-teamleden krijgen een aantal dezelfde stellingen voorgelegd, met als doel of zij veranderingen ervaren binnen het pedagogisch klimaat en het eenduidig handelen. Daarnaast worden vragen voorgelegd met betrekking tot continuering van de (PBS-) werkwijze en het handelingsbewustzijn.

De Lange et al. (2011) geeft het advies om een vragenlijst te beperken tot de informatie die de onderzoeker nodig heeft en het de gebruiker makkelijk en laagdrempelig te maken. Richtinggevend is de onderzoeksvraag, het theoretische onderzoekskader, de gekozen onderzoeksstrategie en de geplande verwerking van de resultaten. Digitaal ingevulde lijsten die worden geprint, geven een grotere kans op respons (want geprint ingeleverd, is gewaarborgde anonimiteit). Schriftelijk invullen mag ook. Een herinneringsmail en persoonlijk navraag helpt om de vragenlijsten retour te krijgen. Ik houd rekening met vooronderstelde kennis van respondenten. Zie bijlage 1a en 1b voor de vragenlijsten.

- Instrument 2: Data verzameling gedrag (voor- en nameting)

Na afname van de eerste vragenlijst wordt het kenmerkende instrument van PBS ingezet: het verzamelen van data rondom gedrag. Hiermee wordt deelvraag 3 beantwoordt: *Waar en wanneer doen zich knelpunten voor in de SO-gangen en met betrekking tot eenduidigheid in deze gedragsregels?*

Denscombe (in de Lange et al., 2011) benadrukt dat observatie haar kracht ontleent aan de mogelijkheid bewijsmateriaal 'uit de eerste hand te verkrijgen'. Maar het is als onderzoeker niet eenvoudig om onderscheid te maken tussen registratie en interpretatie. Om te voorkomen dat alle gedragingen (subjectief) worden uitgeschreven en het onwerkbaar wordt, stel ik vooraf een scorelijst op (bijlage 2). De lijst is een opsomming van objectieve gedragsomschrijvingen van leerlingen in de SO-gangen, welke eenvoudig af te vinken zijn. Hiermee wordt gebruik gemaakt van een gesloten, gestructureerd observatiesysteem (de Lange et al., 2011). Het gedrag van een groep leerlingen wordt door mij gescoord

als zij door de SO-gang lopen na een pauze. Er worden voor- en nametingen verricht: tussentijds worden de gedragsverwachtingen aangeleerd. Voor verdere toelichting en de scorelijsten, zie bijlagen 2.

Parallel aan de verkregen data worden de leerroutes van de SO-groepen vergeleken (ingeschaald in leerlingvolgsysteem Datacare LVS 2000). Doel is dat eventueel gedrag op groepsniveau gekoppeld kan worden aan leerroutes. De leerroutes op de ZML-school verschillen sterk: een leerling uit leerroute 1 (MG indicatie, rolstoel, spreekt niet, maakt enkel harde klanken) laat ander gedrag in de gangen zien dan een leerling uit leerroute 4 (uitstroomprofiel Praktijkonderwijs). Deze data worden genoteerd op de gedragsscorelijsten (bijlage 2) .

▪ Instrument 3: Beeldopnamen en reflecties

Beeldopnamen van groepen leerlingen die door de gang heen lopen (dus van speelplaats naar klaslokaal) worden ondersteunend gebruikt bij reflectiegesprekken met leerlingen. In de video interactie-analyse reflecteert de leerling op zijn/ haar gedrag (en dat van anderen uit de groep). Het beantwoordt deelvraag 4: *Hoe ervaren leerlingen de eenduidigheid in deze gedragsregels voor zichzelf in de gangen?* Wels (in de Lange et al., 2011) spreekt over video-opnamen die de kwaliteit van interacties in de beroepspraktijk zichtbaar, herhaalbaar, toegankelijk, controleerbaar en bespreekbaar maken voor en met anderen. Vertaalt naar het onderzoek laten beelden letterlijk zien hoe leerlingen zich bewegen in de SO-gangen bij aanvang- en afronding van het onderzoek. In overleg met leerkrachten zal ik met vier SO-leerlingen reflecteren op (on)gewenst gedrag in de SO-gangen. In totaal zijn er acht gesprekjes: vier aan het begin van het onderzoek en nogmaals vier met dezelfde leerlingen bij afronding.

Door mijn positieve ervaringen met foto's en videomateriaal, dat communicatie uit lokt bij zelfs niet-spreekende leerlingen, wordt in het onderzoek videomateriaal ingezet. In de literatuur spreekt De Lange et al. (2011) over sterke kanten van observaties met behulp van de videocamera, zoals kennis nemen van gedrag (boven de waterspiegel in de metafoor van de ijsberg) en gedrag waar te nemen waarvan de geobserveerde personen zich onvoldoende of in het geheel niet bewust van zijn. Middels een 'open agenda' (doel is vooraf vastgesteld, de vragen niet) kijk ik met de leerling naar de beelden. De uitdaging is om in te gaan op reacties van de leerling, maar ook boven water te krijgen hoe de leerling zijn/ haar gedrag 'ziet'. Het ontwikkelingsniveau van leerlingen is te divers voor een standaard vragenlijst. Roeden en Bannink (2007) hebben een raamwerk oplossingsgerichte vragen opgesteld dat wordt ingezet. De observatie wordt verkort uitgeschreven. Deze transcriptie geeft overeenkomsten, verschillen en vooral de mogelijkheden in de gedragsontwikkeling van de leerling weer. Gedeeltelijk zal het in transcriptie gaan om interpretatie: geen enkel transcript is waardenneutraal (de Lange et al., 2011). Zie bijlage 3 voor de uitgeschreven video-interactie-gesprekken.

- Instrument 4: gesprekken (focus-groep).

De focusgroep beantwoordt twee deelvragen. Deelvraag 2: *Hoe ervaren SO-teamleden de eenduidigheid in deze gedragsregels voor (ASS-)leerlingen binnen het huidige pedagogische klimaat (in de gangen)?* wordt besproken naar aanleiding van de opbrengsten vanuit de vragenlijst. De opbrengsten van de ingeleverde vragenlijsten worden ondergebracht in heldere grafieken en overzichten. Dit geeft richting aan de waarden die het SO-team belangrijk vindt. Welke gedragsverwachtingen voor in de SO-gangen koppelt de focusgroep hieraan vast? Vervolgens werk ik samen met de focusgroep toe naar deelvraag 5, dat in relatie staat tot de interventie binnen het onderzoek: *Welke drie gedragsverwachtingen stel ik samen met de focusgroep op voor een veilig klimaat voor de (ASS-)leerlingen in de SO-gangen?*

Als de drie gedragsverwachtingen zijn vastgesteld, dienen de focusgroepleden eveneens helder te formuleren wat zij precies hieronder verstaan. Alleen dan kan eenduidig handelen worden bereikt door alle SO-teamleden. Vervolgens wordt vastgelegd hoe en wanneer de gedragsverwachtingen aan de leerlingen worden aangeleerd. Ik draag zorg voor een overdracht naar overige teamleden en verdere implementatie (uitwerking, bijlage 5).

Nadat de gedragsverwachtingen zijn gekozen en aangeleerd (dit is de interventie), wil ik de cyclus herhalen. Een tweede gesprek met de focusgroep zal plaatsvinden, met een evaluerend karakter.

Senge en Scharner (in de Lange et al., 2011) spreken over de meerwaarde van focusgroepen in situaties waarin het belangrijk is de impliciete kennis van professionals te verbinden met de ontwikkeling van nieuwe en betere verklaringen en werkwijzen. Het is belangrijk dat het gesprek goed wordt voorbereid, door een overzicht te maken van gespreksonderwerpen en bijbehorende vragen (uitgewerkt in bijlage 4a en 4b). Tussentijds samenvatten is belangrijk.

De Lange et al. (2011) geven de moderator als belangrijkste taak:

- ervoor te zorgen dat de geformuleerde thema's en vragen inderdaad aan bod komen;
- dat de discussie gefocust blijft; en
- dat alle deelnemers betrokken worden bij het gesprek.

3.7 Kwaliteitsborging: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Triangulatie wordt gewaarborgd doordat meerdere bronnen worden aangeboord (Ponte in De lange et al., 2011): de vragenlijst voor teamleden, scoren van leerlinggedrag (dataverzameling), beeldopnamen, focusgroep en gesprekken met leerlingen.

Halverwege het onderzoek wordt een bezoek aan een PBS-school (het Mozaïek te Hilversum) ingepland om daar andere 'ervaringsdeskundigen' te spreken. Essentieel is het verkrijgen van feedback, zowel van mijn directeur, collega's als critical friends.

Naar verwachting is betrouwbaarheid te behalen op kleine schaal. Het onderzoek dient zó opgezet te zijn dat een volgende keer, onder soortgelijke omstandigheden, een gelijkwaardige uitkomst wordt behaald. Hiervoor dient de vragenlijst helder en objectief te zijn, is de focusgroep een reële afspiegeling van het personeel (leerkrachten uit verschillende leerroutes) en wordt de dataverzameling beperkt tot vaste momenten en locaties.

3.8 Analyse van data

Data in dit onderzoek worden geanalyseerd door gebruik te maken van diverse analyse instrumenten.

- Instrument 1, de vragenlijsten: Er wordt gebruik gemaakt van WORD-EXCELL grafieken, welke de voor- en nameting inzichtelijk maken. Er worden geen procenten aan de gegevens gekoppeld; het aantal bevroegden is bij de voor- en nameting gelijk en waarborgt validiteit.
- Instrument 2, Dataverzameling leerlinggedrag in SO-gangen (voor- en nameting): In zelfontworpen schema's worden zowel de voor- als nametingen weergegeven.
- Instrument 3, beeldopnamen en reflecties: Het raamwerk oplossingsgerichte vragen van Roeden en Bannink (2007) is leidend voor het uitschrijven van de video interactie gesprekken met leerlingen. De gesprekken worden opgenomen met videocamera.
- Instrument 4, gesprekken focusgroep: Middels een vaste agenda worden door mij de notulen uitgeschreven.

Door het analyseren van data wordt inzichtelijk:

- Hoe vaak en welke gedragsincidenten zich voordoen in de SO-gangen, voor en ná het aanleren van de drie aangeleerde gedragsverwachtingen.
- Hoe SO-teamleden denken over gedragsverwachtingen.
- Welke eventuele interventies ingezet worden ten behoeve van de drie gedragsverwachtingen.
- Hoe leerlingen naar hun eigen gedrag kijken en reflecteren op (on)gewenst gedrag in de SO-gangen.
- Relatie van verkregen data ten opzichte van leerroutes van SO-leerlingen.

Ik ben tot de kern van het onderzoek gekomen, doordat in concrete uitvoering:

- Drie gedragsverwachtingen voor in de SO-gangen zijn opgesteld (met hulp van focusgroepleden) én zichtbaar in de school hangen.

- Drie gedragsverwachtingen zijn aangeleerd en eenduidig worden uitgedragen door alle SO-teamleden.
- Alle SO-leerlingen weten wat deze drie gedragsverwachtingen inhouden.
- Ouders op de hoogte zijn van de drie gedragsverwachtingen (verspreiding nieuwsbrief en weekbrief, website en zichtbaarheid gedragsverwachtingen in de school).

Hoofdstuk 4: Data- analyse en resultaten

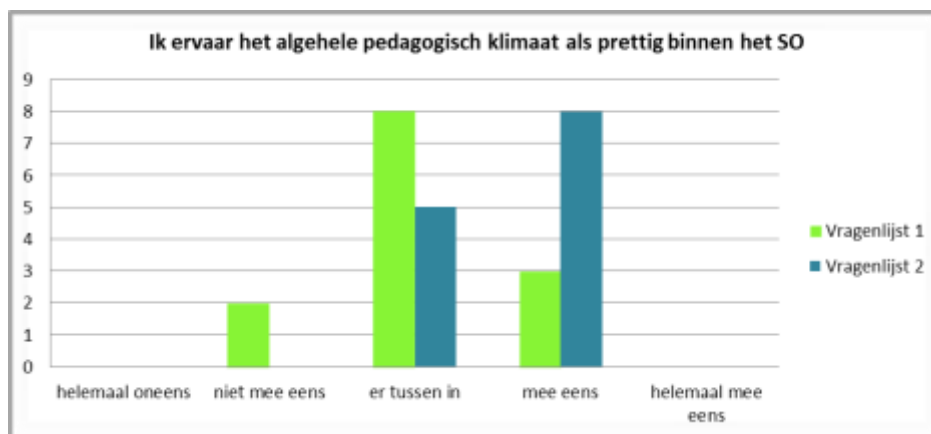
Relevante data worden in dit hoofdstuk systematisch gepresenteerd, waarbij helder wordt waartoe dit heeft geleid in het tweedelige cyclisch proces. De analysemethode wordt per instrument beschreven en kenmerkende resultaten worden op dataniveau toegelicht. Uitgebreide datagegevens zijn te vinden in bijlagen 1a tot en met 4b.

4.1 Data instrument 1: vragenlijsten

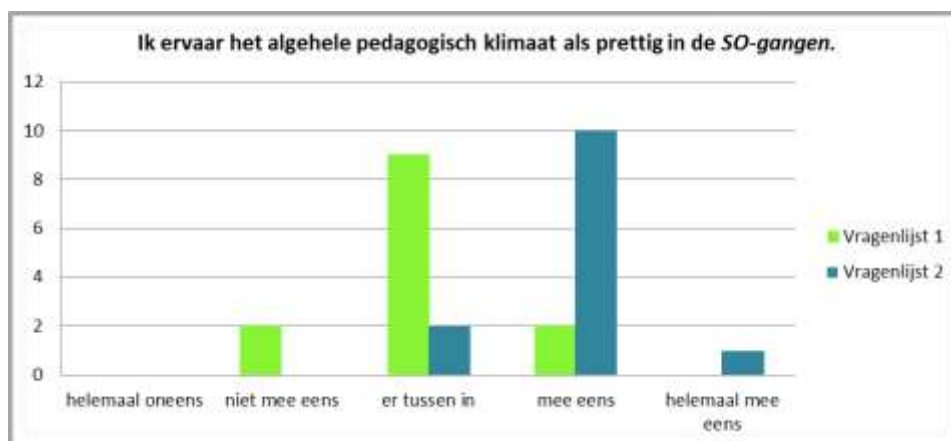
De vragenlijst heeft alle leerkrachten en assistenten van de SO-afdeling van mijn ZML-school stellingen voorgelegd, welke beantwoord zijn met een schaal van 1 (helemaal oneens) tot en met 5 (helemaal mee eens). Zowel bij de voor- als nameting zijn door dertien teamleden vragenlijsten beantwoord en de gegevens geanalyseerd. Bij de eerste afname is het voornaamste doel overeenkomsten en verschillen in pedagogische benaderingen van teamleden vastleggen. Op basis hiervan zijn met teamleden gedragsverwachtingen opgesteld. De tweede meting is verricht na het aanleren van de gedragsverwachtingen, met als doel te ontdekken of deze interventie een positief effect heeft gehad op het pedagogisch klimaat in de SO-gangen. Daarnaast geeft de vragenlijst de mogelijkheid om ervaringen en ideeën van de ondervraagde te delen.

Hieronder volgen de antwoorden waarin grote overeenstemming of juist niet wordt bereikt (voor volledige uitwerking, zie bijlage 1c en 1d)

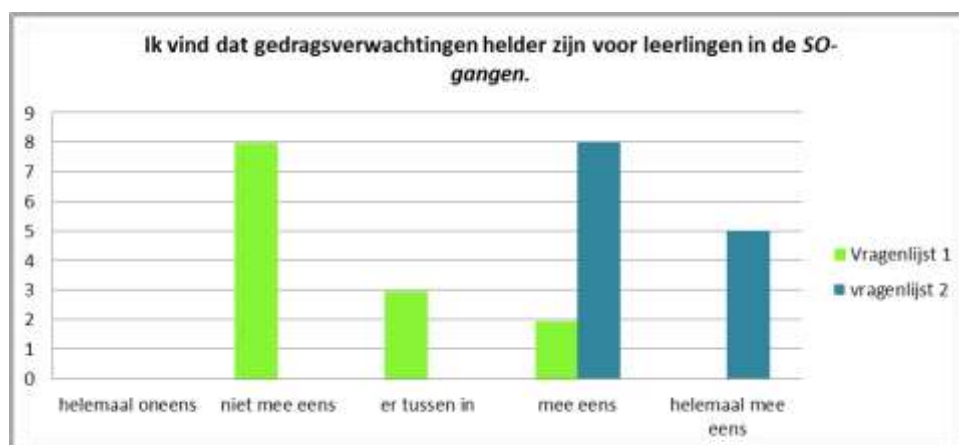
- Bij de eerste afname (vragenlijst 1) wordt op vraagstelling 2 ('Ik ervaar het algehele pedagogische klimaat binnen het SO als prettig') door acht van de dertien ondervraagden 'er tussen in' gescoord. In vergelijking tot de ervaring van het pedagogisch klimaat in de klas is dit een lage score. Wanneer gevraagd wordt of het klimaat hier prettig is, wordt door dertien ondervraagden 'mee eens' of 'helemaal mee eens' gescoord. Bij de afname van vragenlijst 2 wordt wederom de vraagstelling voorgelegd: 'Ik ervaar het algehele pedagogisch klimaat binnen het SO als prettig'. Nu wordt door acht van de dertien ondervraagden 'mee eens' gescoord.



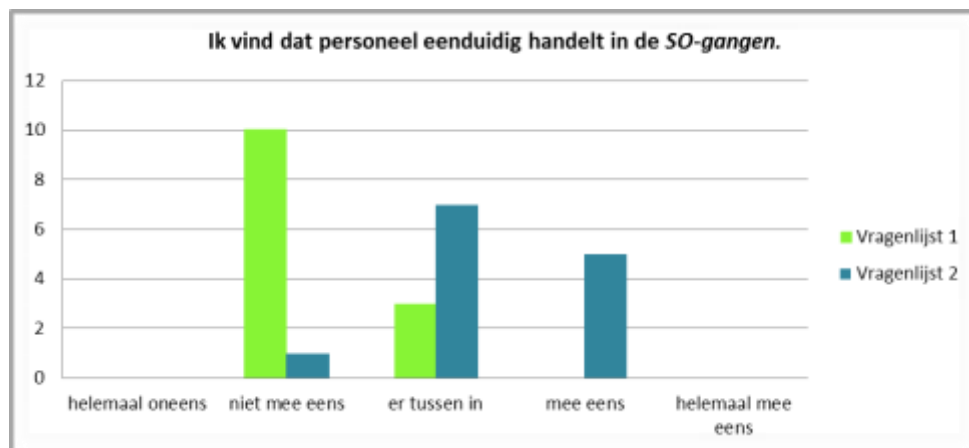
- Bij de eerste afname wordt op vraagstelling 3 ('Ik ervaar het algehele pedagogische klimaat als prettig in de SO-gangen') door negen van de dertien ondervraagden 'er tussen in' gescoord. Na de interventie (het opstellen en aanleren van gedragsverwachtingen) is de tweede vragenlijst met dezelfde vraagstelling voorgelegd. Nu wordt door de grootste groep ondervraagden 'mee eens' gescoord (tien van de dertien).



- Bij de eerste afname scoren acht van dertien ondervraagde leerkrachten en assistenten dat gedragsverwachtingen niet helder zijn voor leerlingen in de SO-gangen (vraag 4). In de eigen groep vindt het merendeel (negen van dertien ondervraagden) de gedragsverwachtingen wel helder (vraag 7). Bij de afname van de tweede vragenlijst wordt nogmaals de vraag voorgelegd of gedragsverwachtingen helder zijn voor leerlingen in de SO-gangen. Nu scoren alle dertien ondervraagden 'mee eens' of 'helemaal mee eens'.



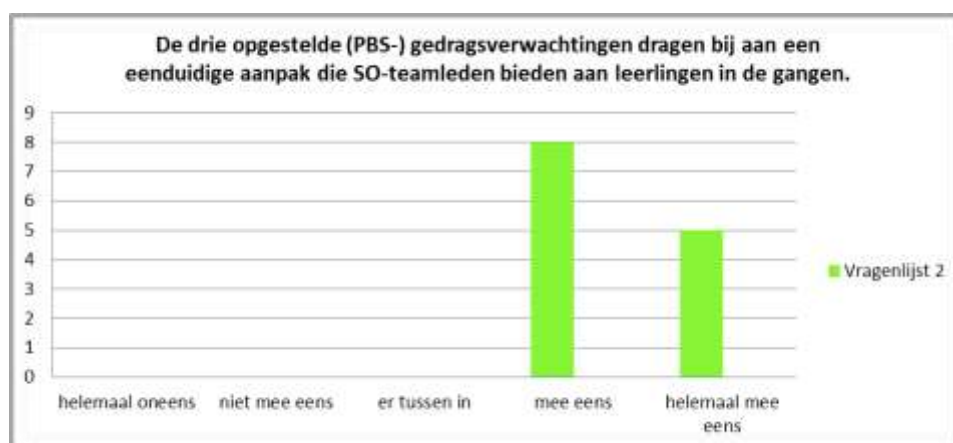
- De eerste afgenomen vragenlijst laat zien dat het merendeel (tien van dertien) het niet eens is met de stelling dat personeel eenduidig handelt in de SO-gangen. Bij de tweede vragenlijst is er een verandering te zien in de antwoorden: nu scoren zeven ondervraagden 'er tussen in' of 'mee eens'.



- Bij de eerste afname kiezen twaalf mensen voor het antwoord 'met eenduidige gedragsverwachtingen zou er meer rust zijn op de gang. Zowel leerlingen als personeel weten waar zij aan toe zijn.' Eén persoon scoort een afwijkend antwoord: 'Iedereen heeft toch zijn eigen gedragsverwachtingen. Laten we die verschillen per groep/ leerstroom zo maar houden.'

- Bij de eerste afname heb ik de dertien ondervraagden gevraagd 'Wat vind je belangrijk aan *specifieke* vaardigheden om gedragsverwachtingen te verduidelijken voor leerlingen met autisme?' Elf mensen scoren 'eenduidigheid'. Ook 'helder, concreet, letterlijk taalgebruik' en 'visualisering van regels en gedrag' scoren hoog (resp. tien en negen). De laagste score (vier) is voor 'opstellen van een stappenplan'.

- De tweede vragenlijst legt bij vraag 11 de stelling voor of PBS- gedragsverwachtingen bijdragen aan een eenduidige aanpak. Alle dertien ondervraagden scoren 'mee eens' of 'helemaal mee eens'.



Daarnaast wordt gevraagd of het gewenst is dat er gedragsverwachtingen worden opgesteld voor meerdere ruimtes in de school, op de wijze zoals dat ook in de SO-gangen is gebeurd. Hier wordt positief op gereageerd (twaalf ondervraagden scoren 'mee eens' of 'helemaal mee eens'). Uit de tweede vragenlijst blijkt eveneens dat teamleden zich meer bewust zijn geraakt van het (aanleren van) gedrag van leerlingen in de gangen (vraag 10). Op de vraag of de opgestelde PBS-gedragsverwachtingen bijdragen aan een eenduidige aanpak die SO-teamleden bieden aan leerlingen, wordt acht keer 'mee eens' en vijf keer 'helemaal mee eens' gescoord (vraag 11).

4.2 Data instrument 2: Gedrag (voor- en nameting)

Het gedrag van de zeven groepen leerlingen in de SO- gangen is op twee momenten gescoord: begin maart en na de interventie (aanleren van gedragsverwachtingen) half mei. Er is een schematische analyse gemaakt hoe zij als groep in de gang lopen en hoe vaak en welk type incidenten zich voordoen. In een schema zijn deze data ondergebracht (zie voor alle schema's bijlage 2).

Van iedere groep is in een schema de voor- en nameting ondergebracht. De voormeting is in zwart gescoord, de nameting in rood. Iedere groep heeft een lagere score aan incidenten na invoering van de gedragsverwachtingen. Groep E, leerroute 4, laat het meest significante verschil zien in de voor- en nameting van alle zeven groepen (tabel 2.5). Met veertien incidenten is dit afgenomen tot één incident tijdens de nameting.

Totale duur observatie voormeting: 1 min 36 sec. tabel leerlinggedrag gang 2.5 Leerlingen groep E.				
Totale duur observatie nameting: 1 min 27 sec. (rode score)				
Totaal aantal leerlingen: 13				
Leerroute: 4				
Incidenten per groep leerlingen bij binnenkomst na pauze in de SO- gang.	Turfstreepjes voor aantal dat incident zich voordoet	Locatie (overgang buiten naar binnen, SO-gang, overgang SO-gang naar klaslokaal)	Directe nabijheid van leiding?	Hoeveel leerlingen hebben een Autisme Spectrum Stoornis, naast verstandelijke beperking?
			ja / nee	5 lln. ASS
Praten (alleen indien instructie 'stil zijn' is gegeven).	5x 1x	gang 5x kapstok 1x	5x 1x	
Schreeuwen	3x	overgang gang-lokaal 3x		3x
Rennen	2x	gang 2x		2x
Duwen	3x	overgang gang-lokaal 3x		3x
Slaan				
Schoppen				
Spugen				
Obscene / uitdagende/ bedreigende gebaren	1x	gang 1x		1x
Gezagsondermijnd: Gericht de verbale of visueel ondersteunde instructie van de leerkracht niet opvolgen.				

4.3 Data instrument 3: Beeldopname en reflecties

De beeldopnames en reflecties zijn eveneens vóór en ná het aanleren van de gedragsverwachtingen uitgevoerd: begin maart en eind mei. Aan de hand van deze beeldopnames heb ik met vier leerlingen video-interactie gesprekken gevoerd. In de eerste serie gesprekken spreek ik met vier leerlingen. Deze leerlingen hebben uiteenlopende niveaus, stoornissen en bijkomende problematieken en functioneren in verschillende leerroutes. In de eerste gesprekken spreek ik met de leerlingen individueel over hun gedrag in de SO-gangen. Hoe verloopt dit? Ik stel reflectieve vragen. Binnen hun groepen worden gedragsverwachtingen wel helder gemaakt door hun leerkrachten, maar in de gangen zijn de leerlingen niet bekend met (algemene) regels: dit blijkt uit de gesprekjes die ik met hen houd.

Na de interventie; het aanleren van gedragsverwachtingen en het visualiseren hiervan, ben ik opnieuw met deze leerlingen individuele gesprekjes aangegaan. Ook nu zijn videobeelden leidend, waarop zichzelf en hun groepsleden staan. Iedere leerling waarmee ik heb gesproken, kan in het tweede gesprek de aangeleerde gedragsverwachtingen opnoemen en toelichten op een wijze die passend is bij zijn/ haar niveau. De vier leerlingen hebben een schaalvraag ingevuld ten aanzien van hun gedrag in de SO-gangen. De schaalvraag hebben de leerlingen tweemaal ingevuld tijdens het tweede gesprek. Eenmaal nadat het eerste filmpje kort is getoond (de gedragsverwachtingen waren toen nog niet opgesteld) en na het zien en bespreken van tweede filmpje. Drie van de vier leerlingen geven een groei aan op de schaal van één tot en met tien en kunnen dit motiveren.

Voor een uitgebreide beschrijving van de video-interactie gesprekken, zie bijlage 3.

4.4 Data instrument 4: gesprekken (focusgroep)

Het opstellen van drie gedragsverwachtingen is het kernonderdeel tijdens de eerste focusgroepbijeenkomst. Hiervoor is vraag 11 van de vragenlijst helpend: personeelsleden hebben zelf in een top drie aangeven wat zij belangrijke gedragsverwachtingen vinden voor in de SO-gangen. In de focusgroep wordt vrijwel direct prioriteit gegeven aan rust in de gang. Het wordt gekoppeld aan de eerste gedragsverwachting: het rustig lopen in een rij. Detailuitwerking als 'vasthouden van handen', 'twee aan twee lopen', wordt overgelaten aan individuele groepen.

De tweede gedragsverwachting lijkt in eerste instantie duidelijk te zijn: 'ik ben stil in de gang'. De vraag is of wij als SO- team verlangen of leerlingen écht volledig stil zijn. Mogen zij bijvoorbeeld anderen dan niet begroeten in de gang? Wij vinden als leerkrachten sociaal gedrag en communicatie belangrijk, dus is de vraag om volledig stil te zijn tegenstrijdig. Moeten leerlingen ook stil zijn in de SO-gang voor en na lestijd? Dat wordt niet reëel gevonden. Maar roepen op afstand tolereert niemand uit de focusgroep. Zachtjes spreken wordt gezien als 'de norm', maar is tegelijkertijd ook onduidelijk. Personeel moet zelf ook zacht spreken. Tevens zijn er leerlingen die bijvoorbeeld door hun lage ontwikkelingsleeftijd écht niet volledig stil/ zacht kunnen zijn (deze groep valt onder de rode interventie-groep van PBS). Zo zijn we tot een regel

gekomen, waarop een uitzondering geldt. Stil zijn, maar als je iets moet zeggen, spreek je zachtjes. De inhoud gaan leerkrachten concretiseren in sociale (les)situaties. Belangrijk is voorbeeldgedrag.

De derde gedragsverwachting is breed; op jezelf en eigen spullen letten. Hier valt veel onder weg te schrijven en dat wordt als prettig ervaren. Als een leerling een ander zou aanraken/ pijn doen, is naar deze gedragsverwachting te verwijzen: 'ik let op mijzelf'. Ook indien onjuist wordt omgegaan met materiaal: 'ik let op mijn spullen.' Uitgangspunt is zorg dragen voor eigen spullen. Voorbeelden zijn het ophangen van ophangen van de eigen jas aan de kapstok bij het naamplaatje, de tas zelfstandig uitpakken en opbergen in de bak boven de jassen (hier heeft iedere klas dezelfde regel voor). Het draagt bij aan orde, netheid en veiligheid.

De focusgroep is tot de volgende gedragsverwachtingen gekomen, overkoepelende waarden staan tussen haakjes.

Wat doe ik in de SO- gang?

1. Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben, loop ik in de rij (veiligheid).
2. Ik ben stil en als ik iets moet zeggen, praat ik zachtjes (respect).
3. Ik let op mijzelf en op mijn spullen (verantwoordelijkheid).

Om leerkrachten te laten starten met lessen gedragsverwachtingen, heb ik het volgende uitgewerkt:

- Pictogrammen gedragsverwachtingen ontworpen, op een poster afgedrukt en zichtbaar op meerdere plaatsen in de SO-gangen gehangen;
- Pictogrammen gedragsverwachtingen ontworpen voor aan key-cord (veel gebruikt in groepen);
- SWPBS-poster opgesteld en verspreid met uitgangspunten, punten om over na te denken en te doen (om teamleden bekend te maken met SWPBS);
- Een format opgesteld voor lessen gedragsverwachtingen, geplaatst op schoolnetwerk, zodat leerkrachten ervaringen en kennis kunnen delen en bewaren.

Binnen een bouwvergadering zijn alle SO-teamleden op de hoogte gesteld en gevraagd te starten met de lessen in gedragsverwachtingen. Tevens zijn zij (en afwezige teamleden) regelmatig op de hoogte gehouden via mail over het verloop van het onderzoek.

De tweede focusgroepbijeenkomst heeft een evaluerend karakter. De focusgroep geeft aan de opgestelde gedragsverwachtingen als helpend te hebben ervaren om het pedagogisch klimaat te versterken in de SO-gangen. Meerdere deelnemers merken op dat het belangrijk blijft om iedere keer weer te benoemen wat er van de leerlingen wordt verwacht. Het is niet een kwestie van éénmaal aanleren. Het is belangrijk om de leerlingen iedere keer weer te wijzen om de pictogrammen op het moment dat zij naar binnen/ buiten gaan, ofwel in de gangen lopen.

Zelf zijn de focusgroepleden zich ook meer bewust geraakt van hun benaderingen en formuleringen: spreken in gewenst gedrag in plaats van niet-formuleringen.

De opbrengst van de vragenlijst is besproken en is leidend geweest voor een dialoog tussen de focusgroepleden, waarbij ik de rol als gesprekleider heb aangehouden. Daarnaast zijn er praktische en toekomstgerichte aandachtspunten uit het gesprek gekomen, zoals het ontwikkelen van zelfcontrolerend gedrag van leerlingen. Zo blijkt dat leerlingen moeite hebben om voor lestijd, wanneer zij niet in een groep naar binnen lopen, zich aan de gedragsverwachtingen houden. De komende tijd willen wij het teamlid die de leerlingen 's ochtends ontvangt, vragen om leerlingen te wijzen op een grote poster met de gedragsverwachtingen. Een andere organisatorische maatregel heeft ertoe geleid dat er geen knelpunt meer ontstaat bij de kapstokken (en er dus ook meer rust is op de gang). Deze vaste teamafspraken vallen binnen het PBS-gedachtengoed. Voor een uitgebreide beschrijving van de opbrengsten, zie bijlage 4a en 4b.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

De hoofdvraag staat centraal in dit hoofdstuk: *‘Hoe kan ik samen met het team het pedagogisch klimaat op de SO- gangen voor de (ASS-)leerlingen veiliger maken middels het PBS-gedachtengoed?’* De deelvragen worden nu beantwoordt, waarbij verkregen data worden vergeleken en conclusies worden getrokken. Aanbevelingen zijn van inhoudelijke aard. Ik geef betekenis aan het onderzoek door kritisch te reflecteren op de methodologie en punten ter discussie te stellen. In dit en het volgende hoofdstuk wordt ‘de cirkel’ van onderzoeken voltooid.

5.1 Conclusies deelvragen.

Voordat een onderzoek van start gaat, is het belangrijk om de huidige situatie in kaart te brengen.

- Welke regels worden op dit moment toegepast in de gangen van ons schoolgebouw?

In hoofdstuk 2 blijkt vanuit de theorie dat regels onder te verdelen zijn in ‘zichtbare’ en ‘verborgen’ regels. Met name ‘verborgen’ regels zijn ongrijpbaar voor leerlingen met autisme op de ZML-school (Myles, 2006). Het is van belang regels zo inzichtelijk mogelijk te maken, waarbij een eenduidige aanpak onontbeerlijk is. Dit wordt ondersteund door onder andere de filosofie van TEACHH en PBS.

Vanuit de opbrengsten van eerste vragenlijst blijkt dat in de SO-gangen regels worden gehanteerd, echter hebben teamleden uit verschillende groepen hier onderling geen afspraken over gemaakt. Er zijn geen regels beschreven en er zijn geen regels gevisualiseerd in de SO-gangen. Beleidsmatig, maar ook voor invalkrachten, staan er huisregels op papier, er is echter geen vertaalslag gemaakt naar gangregels op leerlingniveau. De regels die worden toegepast door de dertien SO-teamleden die de vragenlijst hebben ingevuld, zijn zeer uiteenlopend. Ondanks de verschillen wordt er ook enige overeenstemming bereikt in een aantal regels. Iedere ondervraagde hanteert de regel ‘ik luister naar de leerkracht’. Twaalf van de dertien ondervraagden passen de volgende drie regels toe: ‘ik loop rustig, ik houd mijn handen en voeten bij mijzelf, ik hang mijn jas aan de kapstok.’ Het wil niet zeggen dat dezelfde twaalf ondervraagden deze regels hanteren en steeds één zelfde persoon niet. Dit kan wisselen en heeft de validiteit wat verlaagd.

Ik besef dat ik bij vraag 8 in de vragenlijst (‘de volgende regels pas ik toe...’) regels concreet omschrijf en dus keuzes aanreik aan de ondervraagden. Indien ik een open vraag zou stellen (bijvoorbeeld: welke regels pas je toe?) verwacht ik minder overeenstemming. Ik heb deze keuze gemaakt om de opbrengst beter te kunnen ordenen.

- Hoe ervaren SO-teamleden de eenduidigheid in deze gedragsregels voor (ASS) leerlingen binnen het huidige pedagogische klimaat (in de SO-gangen)?

Een van de stellingen op de eerste vragenlijst was: ‘Ik vind dat personeel eenduidig pedagogisch handelt in de SO-gangen.’ Tien van dertien ondervraagde SO-teamleden hebben ‘niet mee eens’ aangevinkt op de

stelling. Dit maakt helder dat een groot deel van de ondervraagden geen eenduidigheid ervaart in gedragsregels. Opvallend is dat zeven van de dertien ondervraagden in de eigen groep gedragsverwachtingen wel helder vindt. De overige ondervraagden scoren op deze vraag 'er tussen in' (vier) of 'niet mee eens' (één) of 'helemaal mee eens' (één). Ik trek hier de conclusie uit dat binnen de klassenmuren de gedragsverwachtingen als helder worden ervaren. De Lange et al. (2011) zegt hierover dat bijvoorbeeld mensen wel zeggen dat zij gezond leven, maar pas als je daadwerkelijk hun eet- en drink- en rookgewoontes observeert en registreert, wordt het duidelijk of het zo is. Gebruikmakend van deze theorie heb ik een triangulatie van onderzoeksinstrumenten ingezet om te bestuderen of de interventie (gedragsverwachtingen) daadwerkelijk effectief is.

Vóór de interventie wordt een eenduidige aanpak in gedragsverwachtingen in de SO-gang gemist door het grootste deel van de SO-teamleden. Mijn keuze om middels dit onderzoek gedragsverwachtingen op te stellen, lijkt juist te zijn. De behoefte aan een eenduidige aanpak is immers groot.

- Waar en wanneer doen zich knelpunten voor in de SO- gangen en met betrekking tot eenduidigheid?

Vanuit de verkregen data, het scoren van gedrag van de leerlingen (instrument 2) en de vragenlijsten is duidelijk geworden dat knelpunten zich voordoen op het niveau van leerkrachten én leerlingen. Leerkrachten hanteren eigen regels en door deze diversiteit heb ik irritatie onderling opgemerkt. In de focusgroep (instrument 4) wordt aangegeven dat knelpunten zich voordoen indien er sprake is van een onduidelijke aanpak, mede veroorzaakt door onvoldoende afstemming tussen teamleden. Ze doen zich voor in de SO-gangen met het naar buiten- en binnen gaan rondom pauzemomenten en bij de kapstokken (organisatorische maatregel op toegepast in focusgroep).

Op leerlingniveau wordt gewenst gedrag vertoont op het moment dat duidelijk is welk gedrag wordt verwacht. Vanuit de gedragscores (instrument 2) kan ik concluderen dat knelpunten zich voordoen indien er onvoldoende (actief) toezicht wordt gehouden (tabel 2.1 en 2.5 laten dit duidelijk zien, bijlage 2). Vanuit deze tabelgegevens is op te maken dat de leerstroom (niveau en ernst verstandelijke beperking) en andere leerlingfactoren (als ASS) een rol kunnen spelen, maar niet bepalend zijn. De nabijheid van de leerkracht en de aangeleerde gedragsverwachtingen zijn wel van invloed, op te maken uit de voor- en nameting (gedragsscores, bijlage 2).

- Hoe ervaren leerlingen de eenduidigheid in deze gedragsregels voor zichzelf binnen het huidige pedagogische klimaat in de SO- gangen?

Ik heb twee gesprekrondes gehouden; voor en na de interventie (aanleren van gedragsverwachtingen).

Tijdens de eerste gespreksronde reflecteer ik met leerlingen op beelden. Uit de video interactie analyse blijkt dat deze leerlingen zich niet bewust zijn van hun gedrag op het moment dat ik hen film en zij in de

gangen lopen en rennen. Het gesprek brengt daar echter enige verandering in (zie bijlage 3), want de leerlingen reflecteren op de beelden in interactie met mij. Zij spreken over gedrag van zichzelf en dat van anderen in de gangen, waarbij regelmatig beelden worden stilgezet, opnieuw worden bekeken en worden geanalyseerd. Leerlingen spreken over de eventuele regels die zij hebben vanuit hun eigen groep en de worden gehanteerd in de gang. Geen enkele leerling kan een gangregel benoemen en het belang hiervan verhelderen.

In de tweede gespreksronde reflecteer ik met leerlingen opnieuw aan de hand van beeldmateriaal. Ongeacht het uiteenlopende ontwikkelingsniveau van de vier leerlingen, kunnen zij de drie opgestelde gedragsverwachtingen benoemen en toelichten. Visuele ondersteuning (pictogrammen) is helpend, maar niet noodzakelijk. Alle vier de leerlingen zijn in het gesprek betrokken en gericht op het beeldmateriaal en reflecteren op hun eigen gedrag en dat van medeleerlingen. Allen kunnen de plekken benoemen en aanwijzen waar de posters met gedragsverwachtingen in de gang hangen en benoemen het als 'regels'. Er wordt door een leerling gezegd dat er eerst geen regels waren en nu wel (...). Twee leerlingen merken op dat zij dit soort regels ook wel willen zien op het schoolplein.

- Welke drie gedragsverwachtingen stel ik samen met de focusgroep op voor een veilig klimaat voor de (ASS-) leerlingen in de SO-gangen?

De volgende drie gedragsverwachtingen zijn opgesteld, samen met de leden uit de focusgroep:

Wat doe ik in de SO- gang?

1. Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben, loop ik in de rij (veiligheid).
2. Ik ben stil en als ik iets moet zeggen, praat ik zachtjes (respect).
3. Ik let op mijzelf en op mijn spullen (verantwoordelijkheid).

- Wat is het effect van de invoering van de gedragsverwachtingen?

Het positieve effect van de invoering van gedragsverwachtingen wordt duidelijk aan de hand van de *nametingen* van vragenlijsten, gedragsscores, video-interactiegesprekken en het focusgroepgesprek. Het effect is per onderzoeksinstrument in hoofdstuk 4 en 5 omschreven.

De poster met gedragsverwachtingen, key-cord kaarten, lesformats, PBS-poster en foto's zijn te vinden in bijlage 5.

5.2 Conclusie hoofdvraag

De hoofdvraag luidt: *'Hoe kan ik samen met het team het pedagogisch klimaat in de SO-gangen voor de (ASS-) leerlingen veiliger maken middels het PBS-gedachtengoed?'*

De belangrijkste opbrengst vanuit de bestudeerde theorie is het belang van het aanleren van goed gedrag. Gewenst gedrag ontstaat niet als vanzelfsprekend. Leerkrachten dienen het gedrag met aandacht te onderwijzen, zoals zij dat ook voor andere vakken doen (Golly & Sprague, 2012).

De triangulatie van onderzoeksinstrumenten geeft antwoord op de hoofdvraag. Het pedagogisch klimaat in de SO-gangen wordt veiliger door duidelijkheid te bieden. Duidelijkheid is te behalen door met zoveel mogelijk teamleden eenzelfde aanpak na te streven, dus zorg te dragen voor een eenduidige pedagogische bejegening naar leerlingen. Mijn keuze voor PBS lijkt juist te zijn, want onder deze 'paraplu' heb ik met de focusgroep drie duidelijke gedragsverwachtingen ontwikkeld, zijn lessen opgezet en praktische uitwerkingen geconcretiseerd.

Als leerkracht van ASS-groep vallen de leerlingen met autisme mij op, misschien meer dan anderen. In de theorie stelt Peeters (1994) dat het essentieel is om ASS-gedrag te begrijpen, voordat de leerkracht naar begeleiden kan overstappen. Ik heb mij afgevraagd hoeveel van het ASS-gedrag wordt begrepen door het SO-team. Worden er vervolgens specifieke afstemmingen gedaan? Want, ook hier geldt dat duidelijkheid samenhangt met veiligheid. Het blijkt de dertien ondervraagde teamleden voornamelijk aandacht besteden aan visualisatie (zeven ondervraagden) en het bieden van eenduidigheid door onder andere afstemming (vijf ondervraagden). Ik denk niet dat ZML-leerlingen met autisme om nóg meer gedragsverwachtingen vragen. Wel kan onduidelijkheid tot meer (zichtbare) stress, verwarring en overprikkeling leiden dan bij leerlingen zonder autisme. Iedere ZML-leerling is gebaat bij een schoolomgeving waarin helder is wat er van hem/ haar wordt verwacht, want dat biedt veiligheid en rust. Draag daarin zorg voor relatie, autonomie en competentie (Stevens, 2006) en zo komt een leerkracht tot de essentie van wat een leerling drijft.

5.3 Bijdrage en betekenis onderzoek

Ten aanzien van kennisontwikkeling heeft dit onderzoek aangetoond dat een eenduidige aanpak, dus veiligheid, te verkrijgen is wanneer teamleden handelen volgens de PBS-werkwijze. Voor de onderzoeksschool heeft dit een bijdrage geleverd in de zoektocht naar een methodiek om het pedagogisch klimaat te verbeteren. Dit is geen hoofddoelstelling van het onderzoek, maar voor de onderzoeksschool heeft de positieve opbrengst van dit onderzoek wel betekenis. Het maakt de keuze om voor PBS te kiezen eenvoudiger en vormt een extra 'bewijs' dat PBS werkt. Zoals Marzano (2012) stelt: doe wat werkt en doe daar meer van.

5.4 Inhoudelijke aanbevelingen voor onderzoeksschool en andere scholen

Voor eventuele andere scholen, die via deze werkwijze hun pedagogische klimaat willen verbeteren, wil ik een aantal aanbevelingen geven. Ik denk dit onderzoek een geschikte aanpak kan zijn om vrijblijvend te peilen of PBS bij een school past, terwijl ondertussen gericht gewerkt wordt aan het verbeteren van het pedagogische klimaat. Het is essentieel om vooraf de verkennende instrumenten in te zetten, zoals de vragenlijst, observaties en het gesprek met de focusgroep. Enkel onder deze voorwaarden kan gestart worden met het opzetten en aanleren van gedragsverwachtingen aan de leerlingen. PBS is een methodiek die vraaggestuurd werkt, dus wat voor de onderzoeksschool werkt, geldt niet per definitie voor een andere school. Teamleden zullen voordat het implementatietraject van start gaat, inhoudelijk en praktische geïnstrueerd moeten worden. Behalve het eenduidig uitdragen van de gedragsverwachtingen, dienen deze ook zichtbaar te zijn in de school. Visualisatie van gedragsverwachtingen is dus een must, waarbij afgestemd dient te worden op de behoefte van de leerlingen.

5.5 Discussie

Kenmerkend voor SWPBS is een systematische gedragsregistratie. Het verzamelen van data geeft zicht op de ontwikkeling van leerlingen en maakt vroegtijdig ingrijpen bij problemen mogelijk. SWPBS wil probleemgedrag irrelevant, inefficiënt en ineffectief maken. Het aansturen van gedrag kan op individueel niveau (rood), groepsniveau (geel) en schoolniveau (groen). Ook geven de data zicht op het implementatieproces: gaat het om een individueel, klas- of schoolbreed probleem?

Mijn schoolorganisatie is zoekende naar een schoolontwikkelingsmodel om het pedagogisch klimaat te versterken. Tod et al. (1999) benadrukt dat teamwerk onmisbaar is voor implementatie van een duurzaam en effectief systeem van gedragsondersteuning in scholen. Een school die volgens SWPBS werkt, zal een gedragsteam samen stellen en schoolbreed 'waarden' opstellen. Omdat niet het volledige schoolteam betrokken is geweest, heb ik dat in het onderzoek niet gedaan. Ik laat dit over aan het officiële PBS-traject. Ik draag de onderzoeksgegevens over waarin af te lezen is dat de ondervraagden positief gestemd zijn over PBS. De organisatiestructuur zou worden versterkt, als door mijn school aan de volgende items zou worden gewerkt:

1. Efficiënt gebruik van tijd;
2. Duidelijk herkenbaar binnen de school;
3. Weinig wisselende leden
4. Een efficiënt documentatie systeem;
5. Duidelijke organisatie procedures waarin taken en verantwoordelijkheden vastliggen;
6. Duidelijkheid over verantwoordelijkheden;
7. Een duidelijk gedefinieerde manier om beslissingen te nemen op basis van data. (Tod et al., 1999)

Hieropvolgend kan voor één leerling met hardnekkig probleemgedrag een praktische model ingezet worden, de GFA⁴. Onderzoek van Carr (1999) laat zien dat in twee derde van de gepubliceerde studies probleemgedrag dankzij gedragsondersteunend optreden met ruim 80% is afgenomen. De GFA is hier bepalend in, echter vraagt de toepassing en implementatie van de GFA tijd en samenwerking. Op kleine schaal is dit onderzoek opgezet en uitgewerkt, dus is het bovenstaande niet uitgevoerd. Voor de toekomst staat het bovenstaande ter discussie en kan ik mij voorstellen dat er leerlingen zijn op onze school voor wie dit helpend is (rode deel van PBS-piramide, zie figuur pag. 10).

⁴ Gedrags Functie Analyse (GFA). Met dit SWPBS-instrument kan effectief worden achterhaald welke factoren probleemgedrag in stand houden en hoe de omgeving dusdanig te veranderen is dat het probleemgedrag afneemt en constructieve vaardigheden aangeleerd kunnen worden (Crone & Horner, 2012).

Hoofdstuk 6, evaluatie en reflectie

Via verschillende vormen van reflectie wordt het onderzoek in dit laatste hoofdstuk geëvalueerd. Hiermee wordt de betekenis van het onderzoek duidelijk en de leeropbrengst helder. Via persoonlijke ervaringen worden er aanbevelingen gedaan voor andere onderzoekers.

6.1 Betekenis van het onderzoek.

Met het onderwerp PBS heb ik een deur open weten te zetten. PBS was niet bekend op onze school en daar heb ik verandering in weten te brengen. Het ziet er naar uit dat onze school officieel een PBS- traject aangaat, waarbij ik uiteraard een actieve rol in het gedragsteam aan zal nemen.

Voor aanvang van deze opleiding zou ik spreken van problemen, bedreigingen en klagen over alles wat niet goed gaat op mijn school. Nu denk ik in mogelijkheden, waarbij oplossingsgericht denken en werken een groot goed is. Er liggen veel 'kansen' op onze school, om in de positieve terminologie van PBS te spreken. Ik denk dat we algemene waarden kunnen opzetten, tot het uitbreiden van gedragsverwachtingen voor algemene ruimtes, een beloningsstructuur kunnen opstellen, tot het creëren van meer zelfstandigheid voor onze leerlingen.

6.2 Schoolgerelateerde leeropbrengsten van het onderzoek.

De keuze voor een onderwerp is bepalend geweest. Ik ben steeds in de overtuiging geweest dat ik het team wil betrekken bij het onderzoek en dat het moet gaan 'leven' in de school. Ik wil aanzet geven tot verandering. Door te kiezen voor het onderwerp 'regels' heb ik een gevoelige snaar weten te raken. Want door dit onderwerp kom ik dicht bij mijn collega, bij zijn/ haar normen en waarden. Want mijn ideeën over regels komen voort uit mijn referentiekader. De regels van mijn collega komen voort uit zijn/ haar referentiekader. Hoe komen we tot een eenduidige aanpak? De gesprekken met de focusgroep waarin gedragsverwachtingen zijn opgesteld en geëvalueerd, zijn dan ook confronterend geweest. Ik heb hier de rol van gesprekleider gehad en daar heb ik van geleerd. Zo heb ik kunnen zorgen dat de discussie werd teruggebracht tot dialoog, door samen te vatten en doelen te bewaken. De neiging om volledig deel te nemen aan het gesprek heb ik weten om te buigen naar een leidende rol, waarin ik toch eigen inbreng had. Dit voelde goed, want hierdoor hield ik grip op het verloop van het gesprek.

Ik heb het niet eenvoudig gevonden om mij in dit onderzoek te focussen. Dit heeft te maken gehad met de hoeveelheid aan ingezette instrumenten en de onderverdeling in twee metingen. De observaties, de lesopzet, poster en pictogrammen ontwerpen en het uitschrijven heeft heel veel tijd gekost. Daarnaast hebben teamleden gevraagd of ik gedragsverwachtingen kon op stellen voor andere ruimtes en het VSO. Ik heb duidelijk gemaakt dat dit niet haalbaar was, maar aanbevelingen in dit onderzoek gedaan.

Ik heb veel kennis opgedaan de afgelopen twee jaar en ben in staat om deze te delen. Het is fijn om als

‘vraagbaak’ te fungeren, omdat ik mij gewaardeerd voel. Collega’s weten mij te vinden en stellen vragen over het onderwerp autisme, verduidelijking en nu ook over PBS. Ik ben in staat antwoord te geven en waar dit niet mogelijk is, te verwijzen. Ik heb als doelstelling dat ouders mij ook makkelijker weten te vinden. Doordat leerlingen door taxi’s worden gehaald en gebracht, zijn ouders relatief weinig op school. Dat hoeft geen belemmering te zijn, maar vraagt meer creativiteit. Ik denk aan mogelijkheden als een nieuwsbrief (ASS-jebliedt!) en info-avonden, misschien in combinatie met PBS. Ik heb veel (vervolg)ideeën voor het komende schooljaar, waar de Master-SEN opleiding een inspiratiebron voor is geweest.

6.3 Persoonlijke aanbevelingen voor andere onderzoekers.

Reflecterend op de opgedane onderzoekservaringen, geef ik een aantal adviezen voor andere onderzoekers. De normatieve professional wordt gevraagd om bijstelling, dat wil zeggen dat de onderzoekende houding dient te worden bijgesteld aan de geldende normen en waarden van de desbetreffende tijd. Ik heb dat niet altijd eenvoudig gevonden, want Master-SEN onderzoekers van een paar jaar eerder, hebben heel andere onderzoeken verricht. De huidige koers dient te worden aangehouden, waarbij de criteria van de Master-SEN opleiding gelden.

Wees flexibel. Gedurende het onderzoek heb ik veel bijgesteld. Houd dus niet star vast aan geformuleerde leervragen of een bepaalde planning, maar durf hiervan af te wijken. Nu ik terugblik op mijn oorspronkelijke opzet en dat vergelijk met het eindresultaat, zit hier een grote discrepantie tussen. Waar het om gaat, is dat de weg belangrijker is dan het eindpunt. Ik heb veel geleerd van het proces. Theorie verzamelen, dataverzameling, de gesprekken met de focusgroep en het ontwerpen van in te zetten technieken: dit alles is nieuw voor mij geweest. De verwerking hiervan heeft inzichten gegeven in de verbintenis tussen al deze componenten.

Maak gebruik van critical friends op meerdere terreinen, via opleiding, werk maar ook buiten het werkveld. Vanuit diverse blikvelden hebben critical friends mij geholpen om verder te groeien in dit onderzoek. Als persoon, maar ook als professional heb ik mij hierdoor kunnen ontwikkelen. Vooraf heb ik gerichte vragen opgesteld, zijn vervolgens mijn verslagen kritisch gelezen en voorzien van feedback. Door deze feedback op te nemen, is de verslaglegging verbeterd. Het is echter ook heel interessant om van andere studenten onderzoeksverslagen (in ontwikkeling) te lezen en te voorzien van feedback. Zij hebben mij de diversiteit laten zien waarop mensen kunnen denken, schrijven en ideeën hebben. Ik heb tijdens het onderzoek vaste critical friends gehad en dat als prettig ervaren. Hierdoor heb ik het gevoel gehad van een ‘back-up’: mensen bij wie ik terecht kon als ik bepaalde vragen had. Tijdens bijeenkomsten zijn wij als studenten met elkaar de dialoog aangegaan en is eveneens gewerkt aan kennisontwikkeling en inzicht.

Ik blik terug op een mooi, waardevol onderzoek. Ook al is het een klein begin, ik heb iets in beweging weten te brengen op mijn onderzoeksschool. Ik durf mij hierdoor een ‘change-agent’ te noemen. Ik ben mij bewust geworden van het doorvoeren van veranderingsprocessen. Reflecteer, kijk en begin bij jezelf.

‘Wees de verandering die je in de wereld wilt zien.’ (Gandhi , 1948)

Nawoord.

Bij aanvang van dit Master-SEN onderzoek heb ik niet lang hoeven na te denken over de richting: de behoefte aan verduidelijking speelt bij Zeer Moeilijk Lerenden mét en zonder autisme. De uitdaging in dit onderzoek lag vooral in het betrekken van het SO-team. Dat is gelukt en ik wil mijn dank dan vooral ook naar alle SO-teamleden richten. Zonder de inzet en medewerking van mijn collega's zou dit onderzoek, waarbij het aanleren van de gedragsverwachtingen centraal heeft gestaan, niet tot stand zijn gekomen. Ik ben blij dat een heel grote groep teamleden zo enthousiast is geworden over de PBS-aanpak en dit continueert. Het biedt mogelijkheden voor de toekomst!

Ik wil natuurlijk ook de leerlingen bedanken. Ik ben geraakt in de individuele gesprekjes die ik met hen heb gevoerd, waarin zij mij hebben verbaasd met hun zelfreflectie. Het meest trots ben ik op de zichtbare gedragsverandering in de SO-gangen, die te danken is aan de inzet van leerlingen én team.

Het was fijn dat ik filmopnames mocht maken, waarvoor ik ouders van leerlingen eveneens bedank.

Daarnaast bedank ik mijn critical friends voor het regelmatig lezen van de hoofdstukken, maar ook alle mailtjes en het andere contact dat ik met hun heb gehad. Al hun feedback heb ik verwerkt en dat heeft dit onderzoek beter gemaakt. Daar ben ik ze heel dankbaar voor.

En last but not least, bedank ik mijn 'thuisfront'. Man, familie en vrienden hebben veel 'nee' moeten horen, want ik heb mij vrijwel volledig gefocust op werk en studie. Hoewel onderwijs een erg grote passie en drijfveer voor mij is, is de tijd nu gekomen voor meer balans.

Erna Lucassen- Groeneveld

Referentielijst.

- Beukering, T. & Wolf, van der, K. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco
- Broerstra, H. (2007). *De autistengroep, Een praktische handleiding voor het opzetten en het werken in een autistengroep*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bruin, de M. (2004). *Geef me de vijf*. Doetinchem: Graviant.
- Dekker, T. & Biemans, H. (1994). *Video-hometraining in gezinnen*. Zeist: BohnStafleu van Loghum.
- Bolhuis, S. & Kools, Q. (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding. Online boek, via HBO kennisbank.
- Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief Bekwaam, generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. LEOZ project 4. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Delfos, M. & Groot, N. (2012). *Autisme vanuit ontwikkelingsperspectief*. Amsterdam: SWP.
- Damen, L. & Cordang, M., (2007). Publicatie: *Het leren van ZML, Op je hurken in de klas*. SO/3593.001/D/07 261 Enschede.
- Driesen, L. (2007). *Hoe minder straffen?* Apeldoorn: Garant.
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Geel, V. van (2006). *Lichaamstaal*. Apeldoorn: HB uitgevers.
- Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen, een leven lang anders*. Advies Gezondheids Raad, Den Haag.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Pica.
- Gray, C. (2011). *Het grote sociale verhalen boek*. Huizen: Pica.
- Gunster, G. (2012). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk*. Utrecht: Bruna.
- Heijkant, C., Quak, G., Swet, J. van, Vloet, K., Vos, M. de, Wegen, van der R., (2005) *School Video Interactie Begeleiding*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Jong, W. de (2011). *Het verwende kind syndroom*. Amersfoort: Pica.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Miniankova, I. & Schrurs, J. (2012). *Positief gedragsregels voor kinderen met ASS/ Autisme spectrum stoornissen. Individueel programma om de schoolcultuur te leren*. Apeldoorn- Antwerpen: Garant.
- Myles, B., Trautman, M., Schelvan, R. (2005). *Verborgene regels. Praktische hulp bij het aanleren van sociale vaardigheden*. Huizen: Pica.
- Peeters, T. (2009). *Van begrijpen naar begeleiden*. Antwerpen: Houtekiet.

Roeden, J. & Bannink, F. (2007). *Oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten*. Amsterdam: Pearson.

Heijkant, C. van den, Quak, G., Swet, J. van, Vloet, K., Vos, M. de, Wegen & R. van der (2005). *School Video Interactie Begeleiding, van meerdere kanten bekeken*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Lieshout, T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vermeulen, P. (1999). *Dit is de titel*. Berchem: EPO.

Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid, Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Gent: EPO.

Geraadpleegde (internet)bronnen:

OSEP Center on Positive Behavioral Interventions & Supports. Effective Schoolwide Interventions. Informatie over SWPBS . Verkregen 16 december 2012 van http://www.pbis.org/school/swpbis_for_beginners/default.aspx

Derks (2012). *Constructieve communicatie*. Verkregen op 11 januari 2012: http://www.peterderks.nl/folder_training_constructieve_communicatie.pdf

Emonds, E. (2012). De gemotiveerde leerling. Verkregen op 26 januari 2013: www.ellenemonds.nl Bron: Dit artikel is een samenvatting van het hoofdstuk 'Over intrinsieke en extrinsieke motivatie' uit: Bors G. & Stevens L. (2010) De gemotiveerde leerling, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer (2005). *Wetenschappelijk onderzoek SWPBS*. Verkregen op 2 februari 2013: <http://www.swpbs.nl/resultaten/wetenschappelijk-onderzoek>

PBS (2013). *Certificering PBS-school Nederland*. Verkregen 12 mei 2013: <http://www.swpbs.nl/files/2047/certificering+pbs-school+sbo+het+mozaiek..pdf>

Marzano (2013). Verkregen op 18 mei 2013: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/opbrengsten-maak-je-samen-wat-werkt-marzano/>

Rijksoverheid (2013). Straffen en belonen op school. Verkregen 14 januari 2013. www.rijksoverheid.nl/nieuws/2013/01/14/ouders-willen-dat-school-streng-is-maar-niet-voor-hun-eigen-kinderen.html

Sankova (2012). *Geschiedenis van straffen en belonen*. Verkregen 25 november 2012 <http://opvoedingsondersteuning.wordpress.com/artikelen/geschiedenis-van-straffen-en-belonen/>

Schoolgids X- school (2012), Nijmegen, schooljaar 2012-2013

SLO (2008). Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs, een verkennende literatuurstudie. Verkregen op 27 januari 2013. www.slo.nl/downloads/2008/Omgaan_20met_20culturele_20diversiteit_webversie.pdf

Bijlage 1a: opbrengsten vragenlijst 1, analyse

Onderdeel: verkregen data verkregen vanuit vragenlijst 1 (origineel vragenlijst in bijlage 1a).

De vragenlijst heeft leerkrachten en assistenten van de SO-afdeling van mijn ZML-school stellingen voorgelegd. Deze zijn beantwoordt met een schaal van 1 (helemaal oneens) tot en met 5 (helemaal mee eens). Door open vragen toe te voegen, heb ik getracht de inbreng van het team te vergroten. De uitdaging is het zoeken naar overeenkomsten en verschillen. De overeenkomsten vormen het uitgangspunt voor het opstellen van een drietal gedragsverwachtingen, die ik samen met het team ga bepalen in de focusgroep. Volgens de basisprincipes van de SWPBS*-methodiek worden de gedragsverwachtingen aangeleerd aan de leerlingen, zodat deze 'gedragen' worden in het SO.

Ik heb 13 vragenlijsten retour gekregen.

Tekst voorafgaand aan vragenlijst 1:

'Doel van het Master-SEN onderzoek: het creëren van een veilig pedagogisch klimaat in de SO-gangen voor de (ASS-) leerling.

Onderdeel: vragenlijst 1

Deze vragenlijst legt je stellingen voor, waarmee ik inzichtelijk wil krijgen hoe leerkrachten en assistenten denken over het pedagogisch klimaat in het SO. Ook wil ik graag weten in hoeverre je rekening houdt met de specifieke hulpvraag van leerlingen met autisme. Ik beperk me daarbij tot de locatie gang (met de mogelijkheid dit in de toekomst verder uit te bouwen). Vul de vragenlijst in vanuit *jouw* persoonlijke visie en pedagogisch handelen. Richt je bij de open vragen op de belangen van de leerstroom en de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen uit *jouw* groep.

Na het verzamelen van alle vragenlijsten, zoek ik naar overeenkomsten en verschillen. De overeenkomsten vormen het uitgangspunt voor het opstellen van een drietal gedragsverwachtingen (regels), die ik samen met jullie wil bepalen, zodat deze 'gedragen' worden in het SO. Volgens de SWPBS*-methodiek worden de gedragsverwachtingen aangeleerd aan de leerlingen.

*SWPBS staat voor School Wide Positive Behavior Support. Meer weten? Kijk op: www.swpbs.nl

Belangrijk! Lees eerst alle vragen door, vul dan pas de lijst in. Zet kruisjes en schrijf/ typ waar dat wordt gevraagd.

Mocht je nog vragen hebben, dan hoor ik het graag. Succes met het invullen! Lever alsjeblieft de lijst bij me in voor woensdag 6 maart.

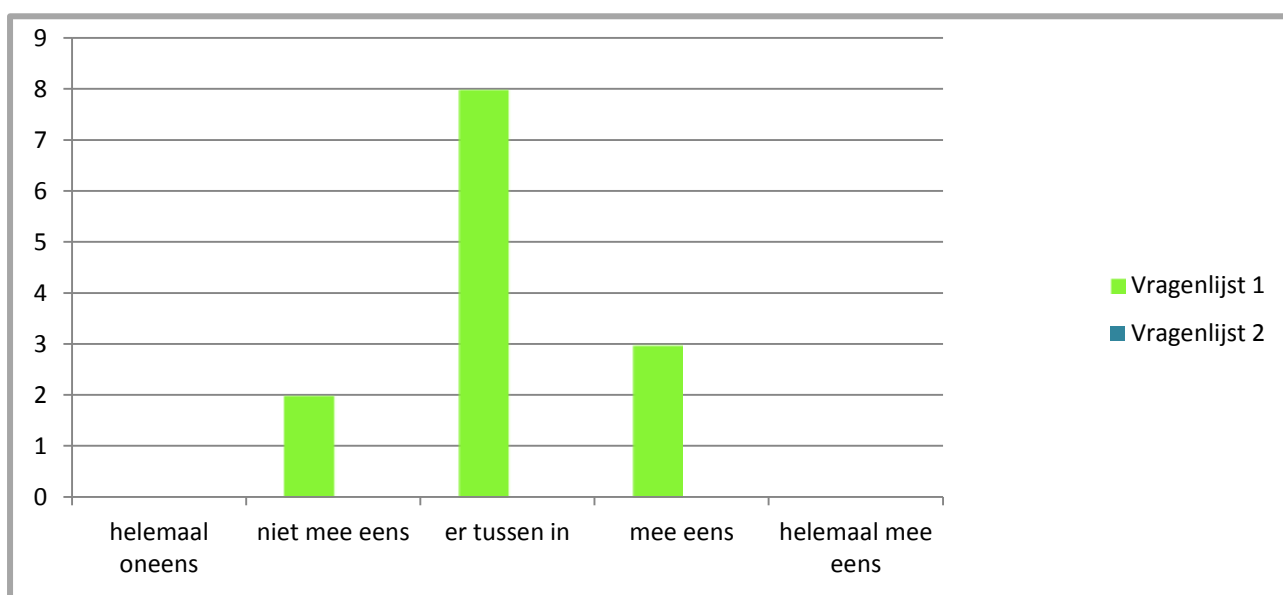
De vragenlijst is anoniem in te vullen als je dit digitaal doet, vervolgens uitprint en in mijn postvak deponeert. Je mag deze ook mailen of schriftelijk invullen, maar daarmee vervalt de anonimiteit.'

1. De leerroute van de leerlingen die ik begeleid: (mogelijk meerdere antwoorden)

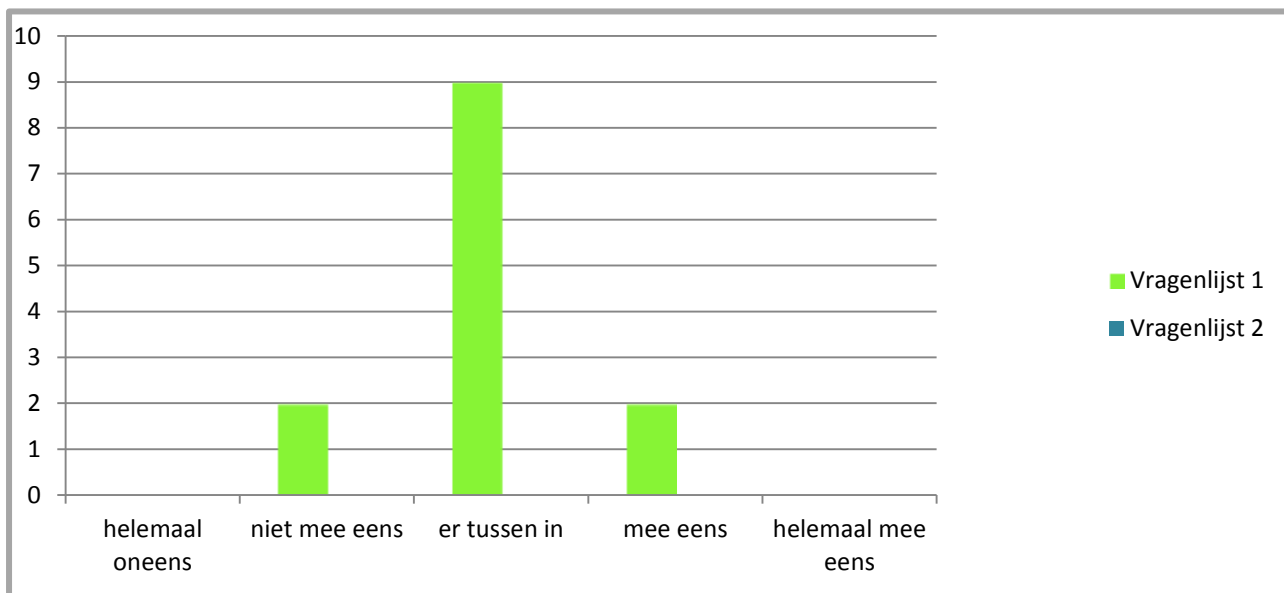
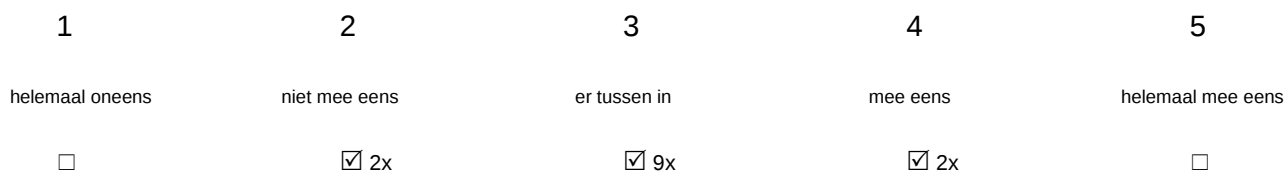
	1	2	3	4
Ondervraagde:	☐	☐	☐	☐
1	x	x	x	x
2	x	x	x	x
3		x	x	
4	x			
5				x
6			x	
7		x	x	x
8				
9		x	x	x
10		x	x	
11	x	x	x	
12				x
13	x			x

2. Ik ervaar het algehele pedagogisch klimaat als prettig binnen het SO.

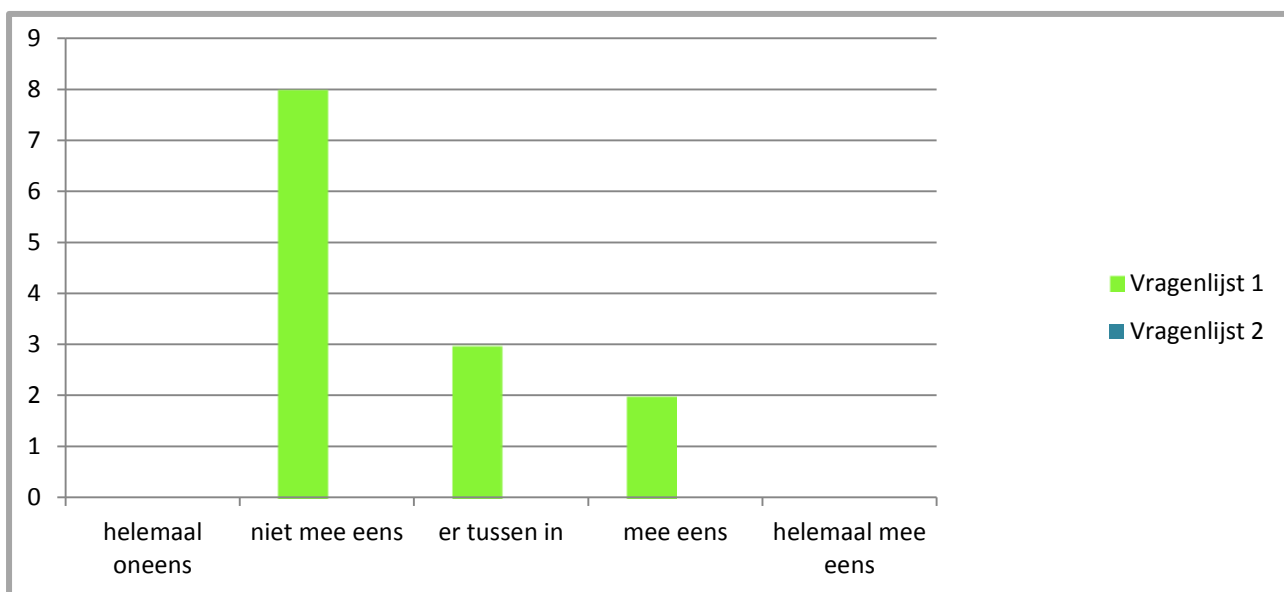
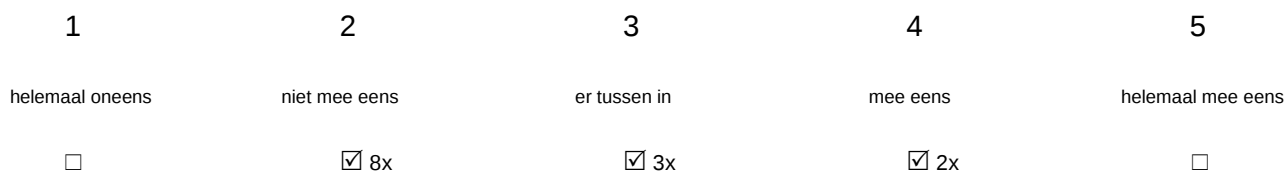
1	2	3	4	5
helemaal oneens	niet mee eens	er tussen in	mee eens	helemaal mee eens
☐	☒ 2x	☒ 8x	☒ 3x	☐



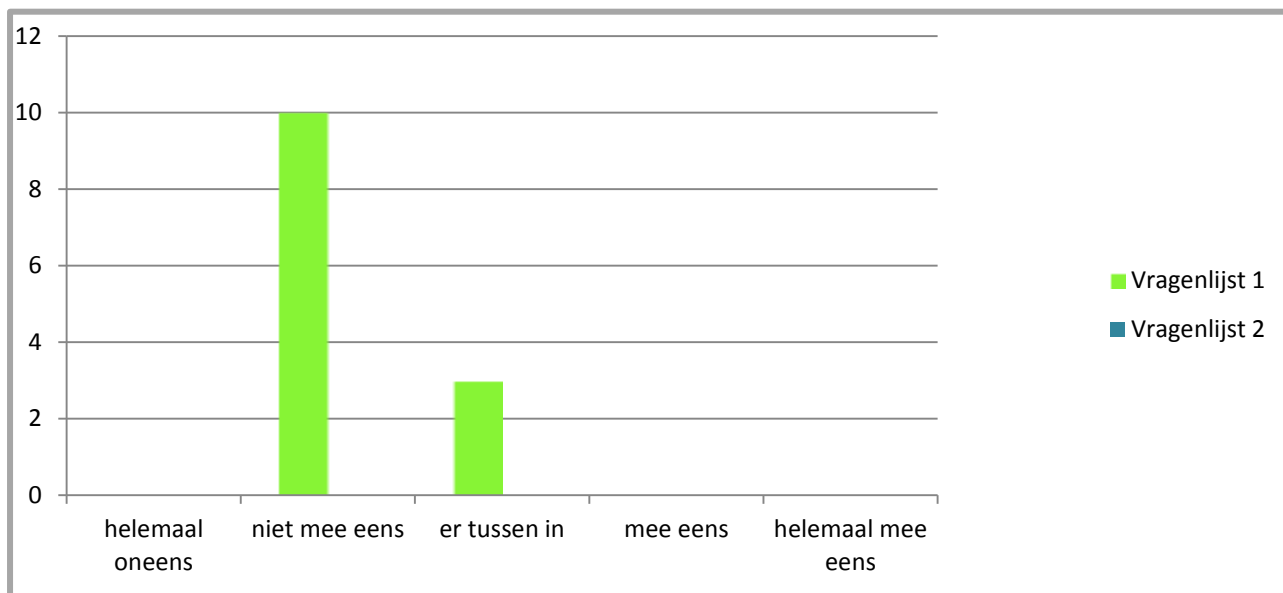
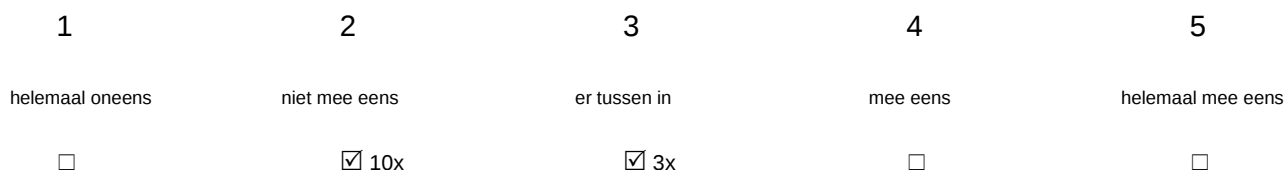
3. Ik ervaar het algehele pedagogische klimaat als prettig in de *SO-gangen*.



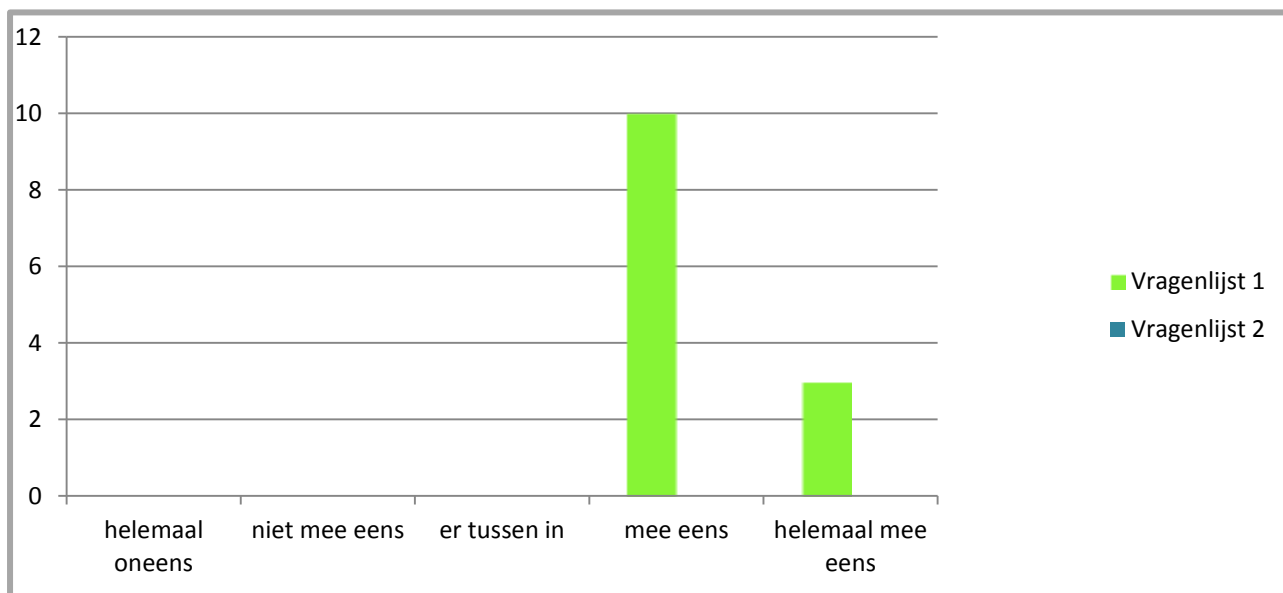
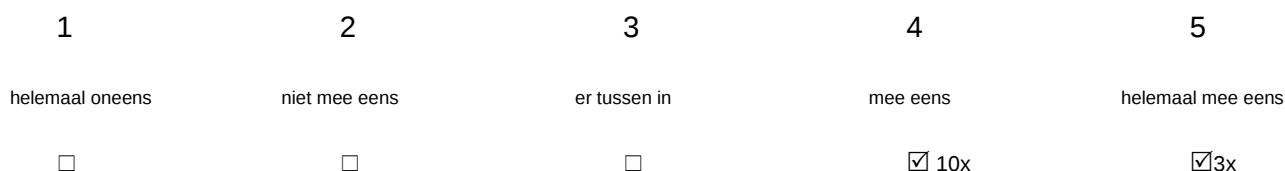
4. Ik vind dat gedragsverwachtingen helder zijn voor leerlingen in de *SO-gangen*.



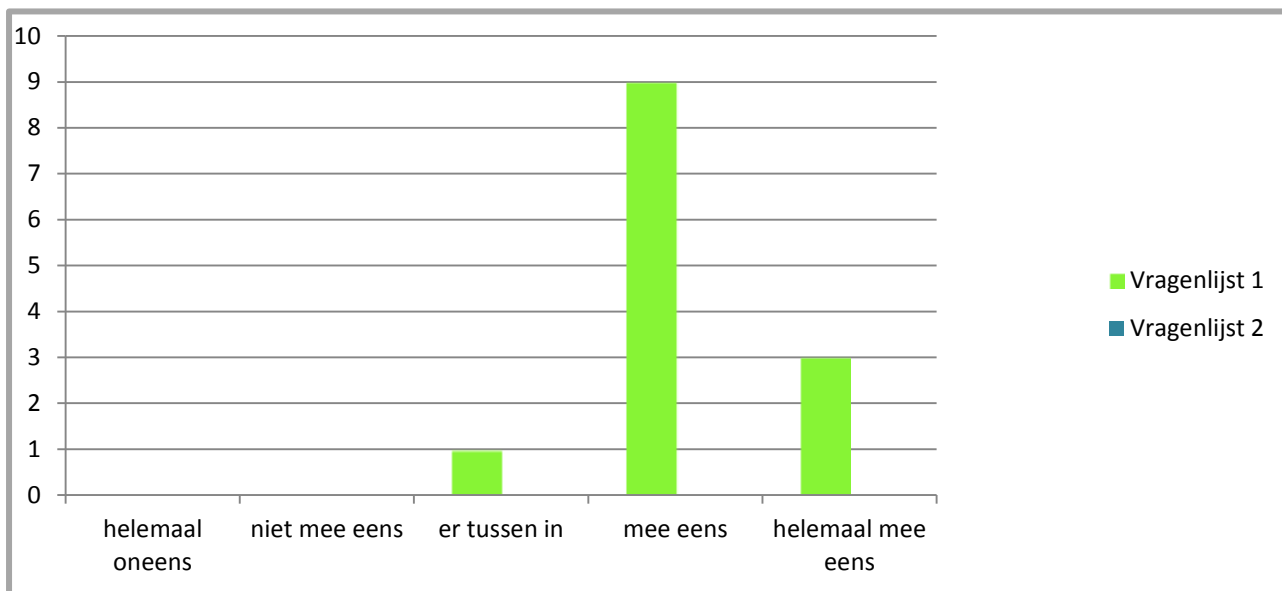
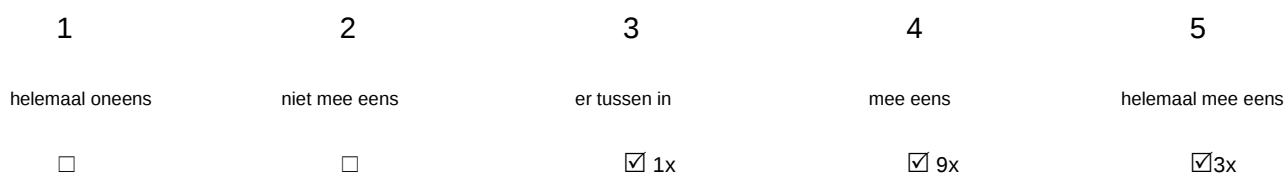
5. Ik vind dat personeel eenduidig pedagogisch handelt (pedagogisch eenduidig houdt in dat alle personeelsleden zich houden aan dezelfde regels, afspraken, gewoonten en rituelen) in de SO-gangen.



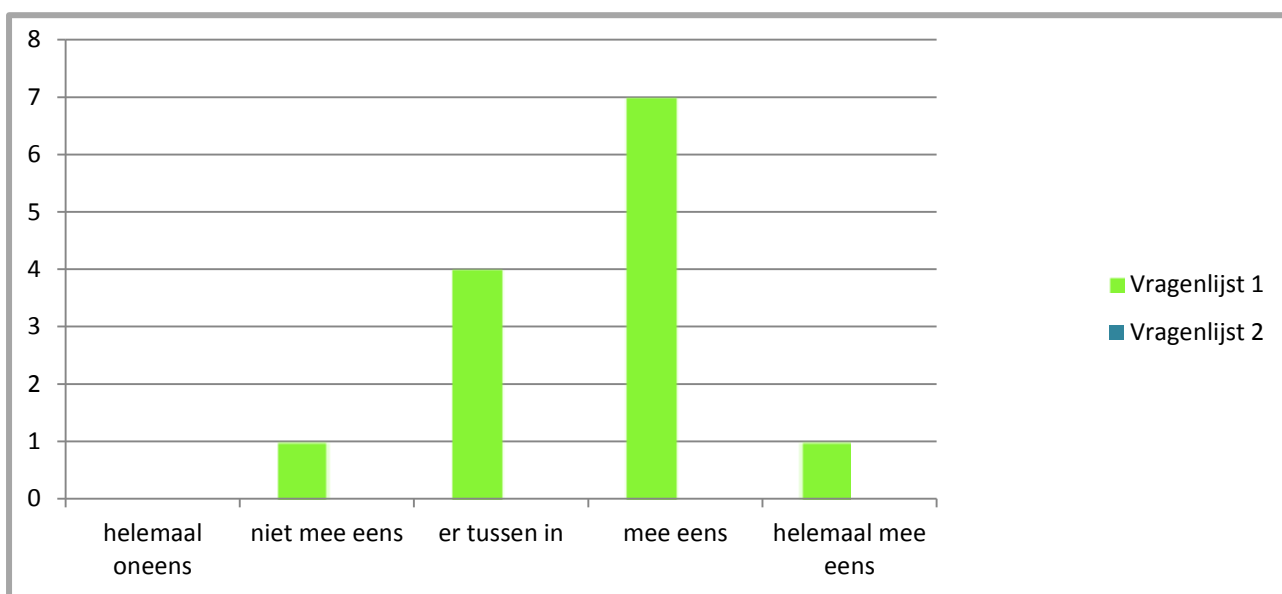
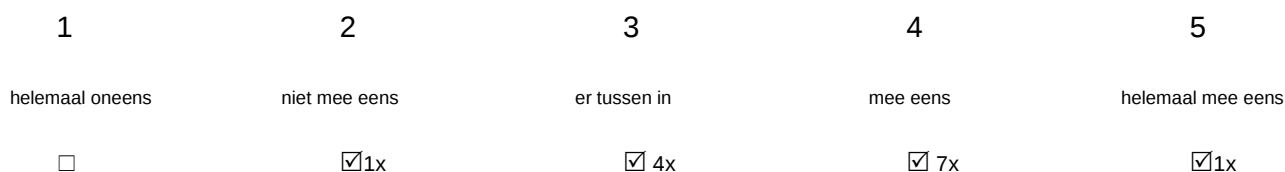
6. In de groep waar ik (het meest) werk, ervaar ik het pedagogische klimaat als prettig.



7. In de groep waar ik (het meest) werk, zijn gedragsverwachtingen helder voor leerlingen.



8. Het pedagogisch handelen is eenduidig in de groep waar ik (het meest) werk.



9. Ik pas de volgende regels toe voor mijn leerlingen in de SO-gangen. (meerdere antwoorden mogelijk):

dertien Ik luister naar de leerkracht/ assistent.

twaalf Ik loop rustig.

twaalf Ik houd mijn handen en voeten bij mezelf. (dus niet duwen, trekken, etc.)

twaalf Ik hang mijn jas zelf aan de kapstok.

tien Ik ga voorzichtig om met spullen van anderen (en mezelf).

negen Ik ben stil.

negen Ik loop in de rij van de klas.

acht Ik loop rechts in de gang (en op de trap).

zeven Ik loop hand in hand.

zeven Ik praat zachtjes.

zes Ik gebruik 'nette' woorden (niet schelden).

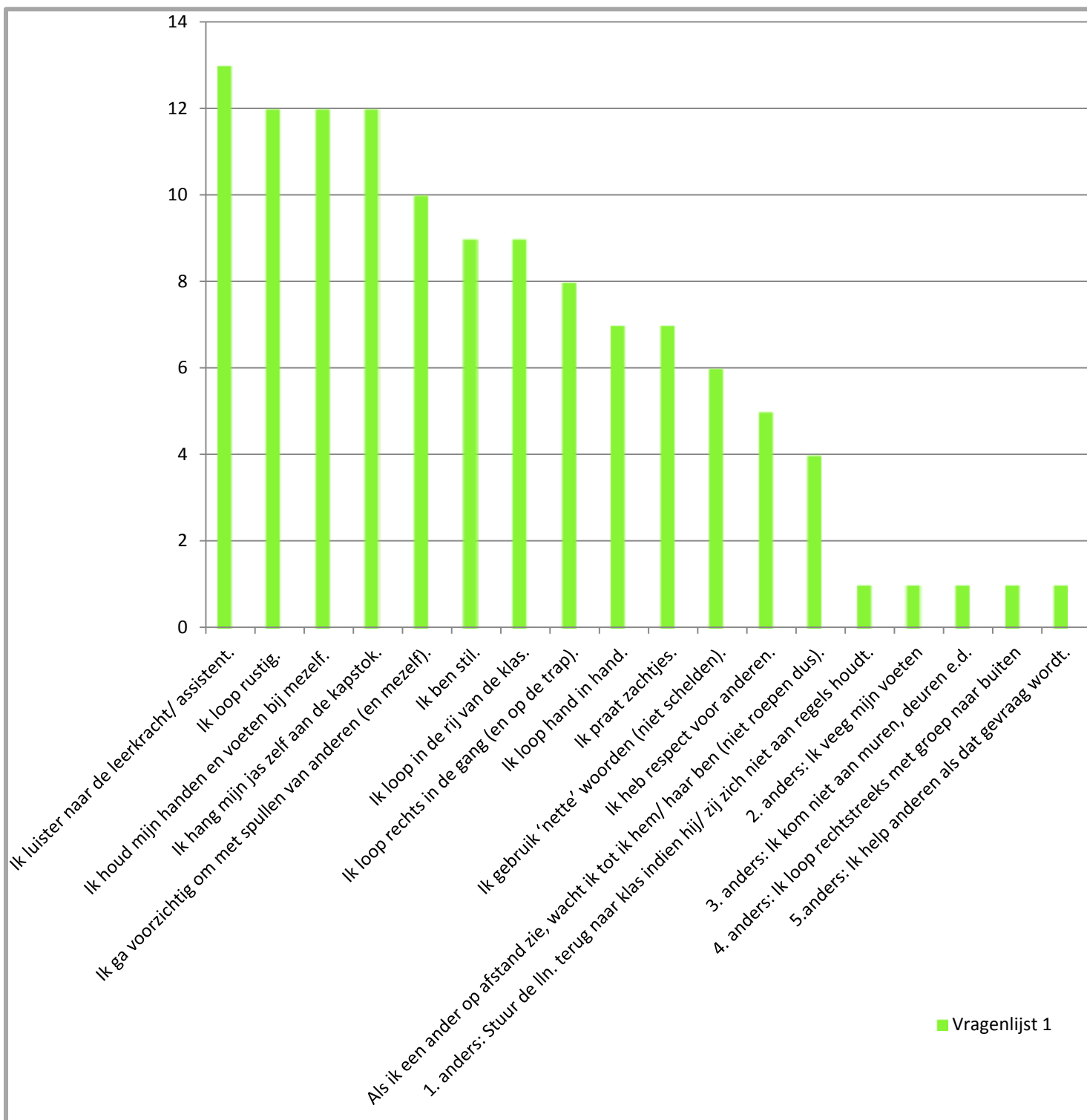
vijf Ik heb respect voor anderen.

vier Als ik een ander op afstand zie, wacht ik tot ik hem/ haar ben (niet roepen dus).

drie Anders: Stuur de leerling terug naar de klas indien hij/ zij zich niet aan de gedragsverwachting houdt.

Anders: Ik veeg mijn voeten, Ik kom niet aan muren, deuren e.d., Ik loop rechtstreeks met groep naar buiten

Anders: Ik help andere groepen als dat gevraagd wordt.



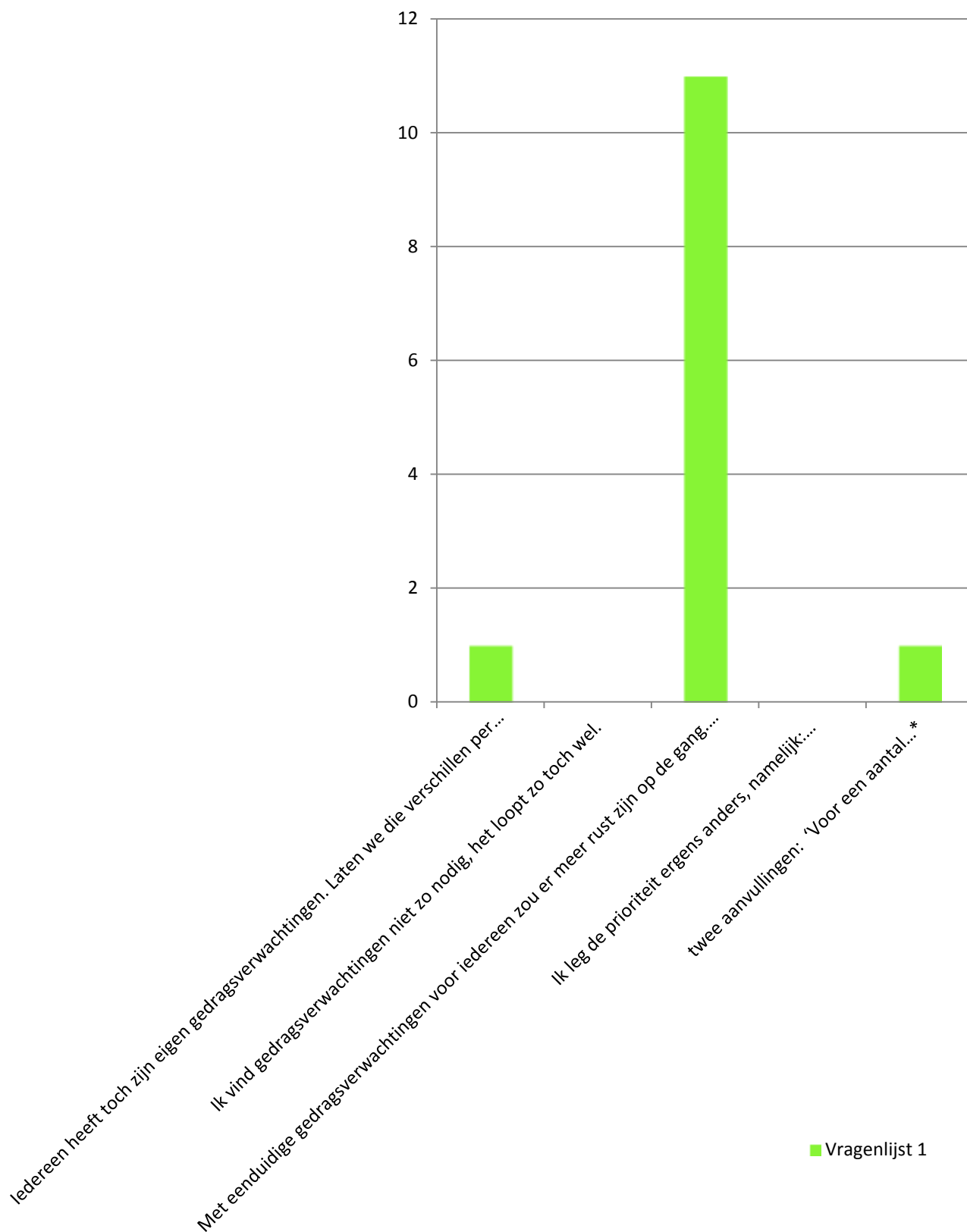
10. Dit vind ik van de gedragsverwachtingen in de SO-gangen (kruis het juiste antwoord aan):

- ☒ één Iedereen heeft toch zijn eigen gedragsverwachtingen. Laten we die verschillen per groep/ leerstroom zo maar houden.
- ☐ Ik vind gedragsverwachtingen niet zo nodig, het loopt zo toch wel.
- ☒ twaalf Met eenduidige gedragsverwachtingen voor iedereen zou er meer rust zijn op de gang. Zowel leerlingen als personeel weten waar zij aan toe zijn.
- ☐ Met eenduidige gedragsverwachtingen voor iedereen zou er meer rust zijn op de gang. Zowel leerlingen als personeel weten waar zij aan toe zijn. Maar ik leg de prioriteit ergens anders, namelijk:.....vul in).

twee aanvullingen

1: 'Voor een aantal leerlingen in route 1 en 2 zijn sommige regels niet helemaal haalbaar. We sturen er wel in, maar wel afhankelijk of er groepen op de gang lopen. Wanneer X. met zijn rollator door de gang gaat of wanneer X. geluid maakt, dan is dit vaak lastig en op die momenten ook zinloos om te eisen dat zij rechts lopen of rustig praten.'

2: 'Ik denk dat de gedragsverandering in de gangen een begin kan zijn van het ontwikkelen van een verdere visie op het pedagogisch klimaat in de school. En nog liever een duidelijke visie op het onderwijs in zijn geheel.'



* Aanvullingen.

1: 'Voor een aantal leerlingen in route 1 en 2 zijn sommige regels niet helemaal haalbaar. We sturen er wel in, maar wel afhankelijk of er groepen op de gang lopen. Wanneer X. met zijn rollator door de gang gaat of wanneer X. geluid maakt, dan is dit vaak lastig en op die momenten ook zinloos om te eisen dat zij rechts lopen of rustig praten.'

2: 'Ik denk dat de gedragsverandering in de gangen een begin kan zijn van het ontwikkelen van een verdere visie op het pedagogisch klimaat in de school. En nog liever een duidelijke visie op het onderwijs in zijn geheel.'

11. Welke drie gedragsverwachtingen vind je het belangrijkste voor leerlingen in de SO-gangen? De belangrijkste gedragsverwachting zet je op 1, daarna volgen de andere twee gedragsverwachtingen.

1 Rustig lopen. (vijf keer) Niet rennen. (één keer)

Respect voor elkaar. (twee keer)

Luisteren, naar leerkracht/ assistent. (twee keer)

Zachtjes praten. (één keer)

Ik loop in de rij van de klas. (één keer)

Zelfstandigheid (één keer)

2 Stil zijn. (zes keer)

Ik ben/ loop rustig. (twee keer)

Niet schreeuwen, gillen. (twee keer)

Ik loop in de rij. (één keer)

Zachtjes praten. (één keer)

Rekening houden met elkaar (één keer)

3 In de rij lopen. (vier keer)

Luisteren naar leerkracht/ assistent. (twee keer)

Niet roepen naar leerling/ leerkracht op afstand. (één keer)

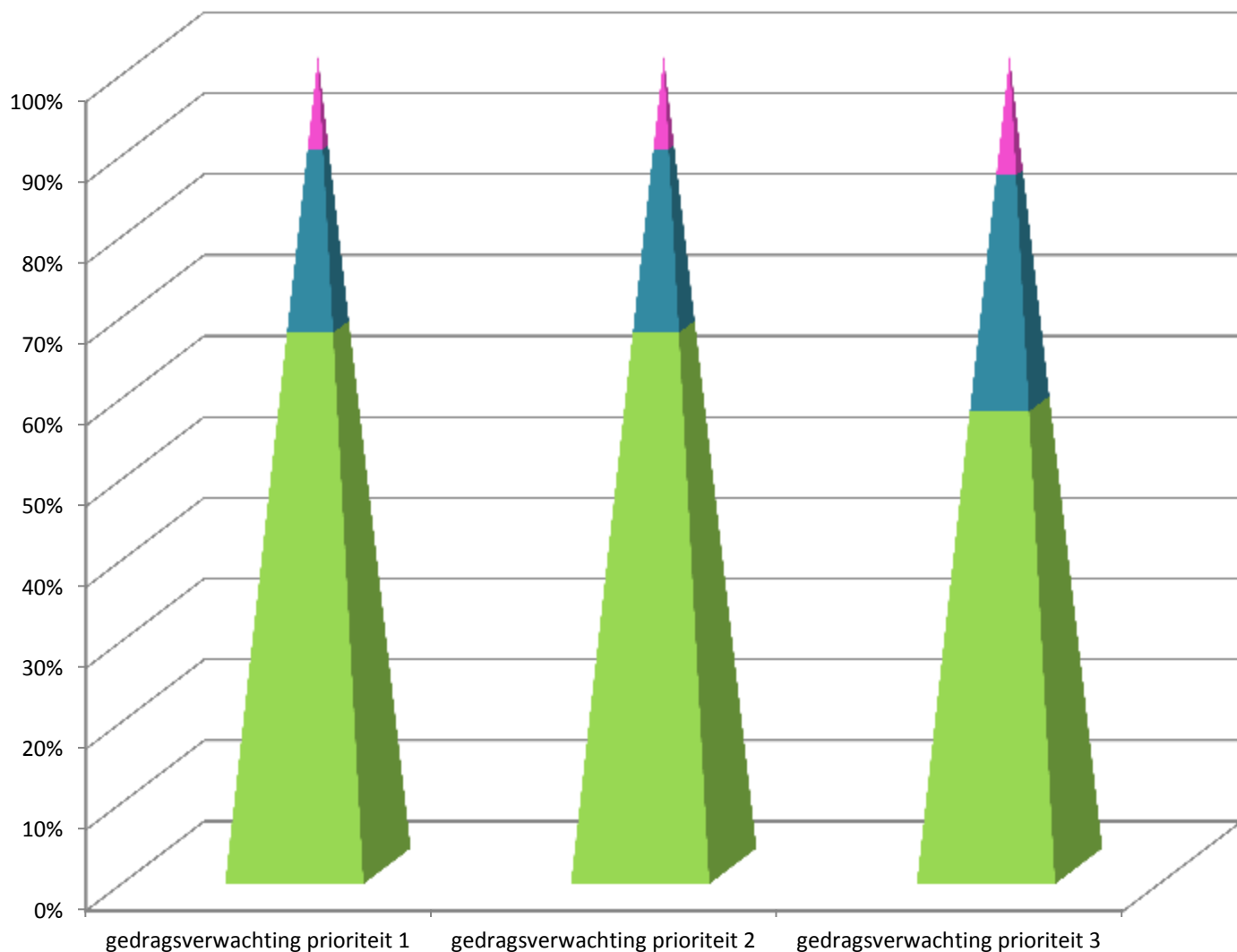
Rust(ig lopen). (twee keer)

Jas netjes ophangen. (één keer)

Geen tassen op de grond laten slingeren. (één keer)

Zachtjes praten. (één keer)

Handen en voeten bij jezelf. (één keer)



Genoemde gedragsverwachtingen prioriteit 1:

Rustig lopen. (vijf keer) / Niet rennen. (één keer)
 Respect voor elkaar. (twee keer)
 Luisteren naar leerkracht/ assistent. (twee keer)
 Zachtjes praten. (één keer)
 Ik loop in de rij van de klas. (één keer)
 Zelfstandigheid (één keer)

Genoemde gedragsverwachtingen prioriteit 2:

Stil zijn. (zes keer)
 Ik ben/ loop rustig. (twee keer)
 Niet schreeuwen, gillen. (twee keer)
 Ik loop in de rij. (één keer)
 Zachtjes praten. (één keer)
 Rekening houden met elkaar (één keer)

Genoemde gedragsverwachtingen prioriteit 3:

In de rij lopen. (vier keer)
 Luisteren naar leerkracht/ assistent. (twee keer)
 Rus(tig lopen). (twee keer)
 Niet roepen naar leerling/ leerkracht op afstand. (één keer)
 Jas netjes ophangen. (één keer)
 Geen tassen op de grond laten slingeren. (één keer)
 Zachtjes praten. (één keer)
 Handen en voeten bij jezelf. (één keer)

12. Wat vind je belangrijk aan *specifieke* vaardigheden om gedragsverwachtingen te verduidelijken voor leerlingen met autisme? (meerdere antwoorden mogelijk)

elf Eenduidigheid. (ofwel, pedagogisch eenduidig werken wat inhoudt dat alle personeelsleden zich houden aan dezelfde regels, afspraken, gewoonten en rituelen).

tien Helder, concreet en letterlijk taalgebruik.

negen Visualisering van regels en het gedrag

zes Extra verwerkingstijd bieden.

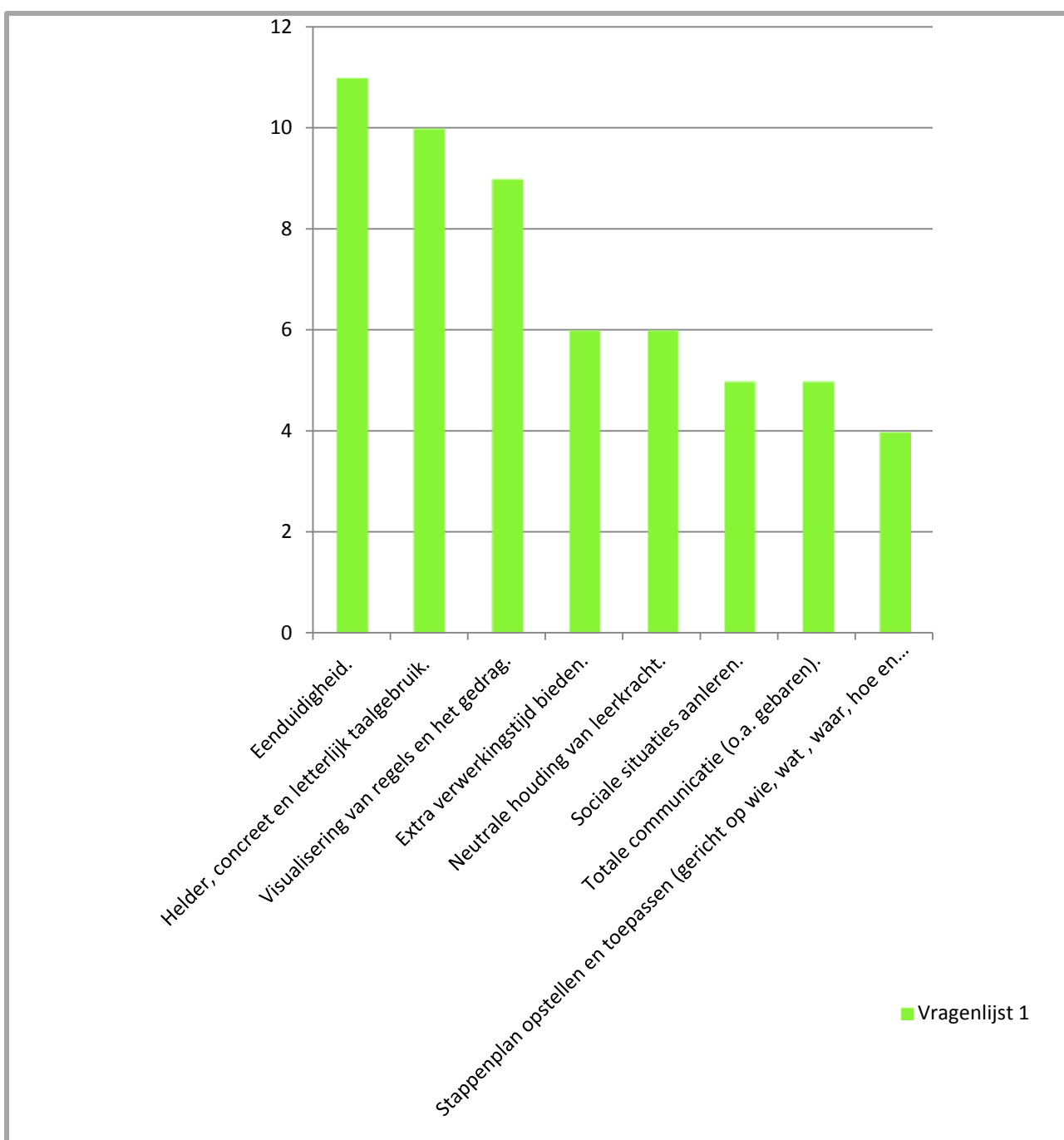
zes Neutrale houding van leerkracht.

vijf Sociale situaties aanleren.

vijf Totale communicatie (o.a. gebaren).

vier Stappenplan opstellen en toepassen (gericht op wie, wat , waar, hoe en wanneer).

Anders, namelijk



13. Wat pas je nu al toe aan specifieke vaardigheden en/ of hulpmiddelen om gedragsverwachtingen te verduidelijken voor leerlingen met autisme?
- *'Eenduidigheid binnen de groep.'* (vijf keer genoemd)
 - *'Gebruik van gebaren.'* (twee keer genoemd)
 - *'Voorbeeldgedrag van leerkracht/ assistent/ ZBO: rustig en neutrale houding is hierbij essentieel.'*
 - *'Verduidelijking van rij door plaatjes/ pictogrammen.'*
 - *'Concreet, letterlijk taalgebruik.'* (vier keer genoemd)
 - *'Visualisering.'* (zeven keer genoemd)
 - *'Totale communicatie.'* (drie keer genoemd)
 - *'Voordat wij de gang inlopen, worden er duidelijke afspraken gemaakt over de regels van de gang.'*
 - *'Benoemen van gewenst sociaal gedrag.'*
 - *'Sociale situatie aanleren.'*
 - *'Extra verwerkingstijd.'* (drie keer genoemd)
 - *Concretisering gewenst gedrag: 'bijv: opnieuw laten lopen bij schreeuwen of stoppen en vragen stil te zijn.'*
 - *'Neutraal zijn'.*
 - *'Stappenplan toepassen'.* (twee keer genoemd)
 - *Constante houding/ weinig non-verbale communicatie.*
14. Heb je doelstellingen gesteld voor jouw groep betreffende het gedrag in de SO-gangen voor dit schooljaar? Zoja, welke?
- *In de rij lopen, áchter elkaar. Stil op de gang. Maatje bij de hand. Zelfstandig jas ophangen. Lukt dit niet, dan hulp vragen.*
 - *Hand in hand in de rij kunnen lopen.*
 - *Dat de leerlingen zich aan de gedragsregels kunnen houden!*
 - *Verschil tussen jongste leerlingen en oudste leerlingen. Oudste gaan naar VSO. Leeftijd!*
 - *Let op jezelf in de klas en daarbuiten. Probeer je aan de regels te houden. Rust en consequente aanpak.*

- *Stil zijn op de gang. Rustig lopen. In de rij, twee aan twee, handen vast (hoeft niet persé).*
- *Zelf het goede voorbeeld geven. In ochtend en middag direct doorlopen naar lokaal en taxi. Eerst jas uit, dan lokaal in.*
- *Rustig lopen. Stil. Als groep samen.*
- *Je bent stil in de gang. Rustig lopen in de rij van de klas.*
- *Wij lopen rustig door de gang, wij praten zacht op de gang en wij lopen in een rij.*
- *Je loopt rustig op de gang, achter de juf.*
- *Klassenafspraken die na verhuizing afgesproken zijn, naleven. Consequent in blijven, ook al gaat het goed.*
- *Voor de eindgroep vind ik het van belang dat de leerlingen inzicht krijgen in hun eigen gedragingen. Filmen is een geschikt instrument om dit inzicht te verkrijgen.*

15. Wat wil je nog kwijt over gedragsverwachtingen en/ of het klimaat in de SO-gangen?

- *Ik vind het een goed onderwerp! Belangrijk en een goede om dit onderzoek mee te starten!*
- *Ik zie veel verschil in aanpak. Ik hoop op meer eenduidigheid.*
- *Ik vind het zeer storend dat sommige groepen wel/ niet met begeleiding door de gangen rennen. Niet stil zijn. Ook personeel maakt zich er schuldig aan. Wij moeten het juiste voorbeeld geven.*
- *Een beter pedagogisch klimaat die door iedereen wordt uitgedragen en uitgevoerd. Eenduidige aanpak van leerkrachten naar leerlingen.*
- *Om het voor de leerling zo prettig mogelijk te maken, is het van belang om in iedere groep dezelfde regels na te streven. Na een wisseling van groep weet de leerling nog steeds wat de bedoeling is. Iets blijven continueren is makkelijker dan steeds opnieuw aanleren.*

Bijlage 1b: opbrengsten vragenlijst 2, analyse

Onderdeel: verkregen data verkregen vanuit vragenlijst 2 (origineel vragenlijst in bijlage 3.9.b).

Deze tweede vragenlijst heeft leerkrachten en assistenten van de SO-afdeling van de ZML-school nogmaals stellingen voorgelegd. Deze zijn beantwoord met een schaal van 1 (helemaal oneens) tot en met 5 (helemaal mee eens). Doelstelling is ontdekken of ondervraagden veranderingen ervaren in hun eigen gedrag en dat van leerlingen na het opstellen van gezamenlijke gedragsverwachtingen voor in de SO-gangen. Met andere woorden: heeft de interventie, het invoeren van gedragsverwachtingen, een positief effect gehad op het pedagogisch klimaat in de SO-gangen?

Tekst voorafgaand aan vragenlijst 2:

Doel van het Master-SEN onderzoek: het creëren van een veilig, eenduidig pedagogisch klimaat in de SO-gangen voor de (ASS-) leerling.

Onderdeel: vragenlijst 2

Voor de tweede keer mag je deze vragenlijst in vullen. Ik ben benieuwd of je veranderingen ervaart na het opstellen van gezamenlijke gedragsverwachtingen voor in de SO-gangen.

De vragenlijst is wat ingekort en aangepast ten opzichte van de eerste afname.

Belangrijk! Lees eerst alle vragen door, vul dan pas de lijst in. Zet kruisjes en schrijf/ typ waar dat wordt gevraagd.

Mocht je nog vragen hebben, dan hoor ik het graag. Succes met het invullen! Lever alsjeblieft de lijst bij me in voor

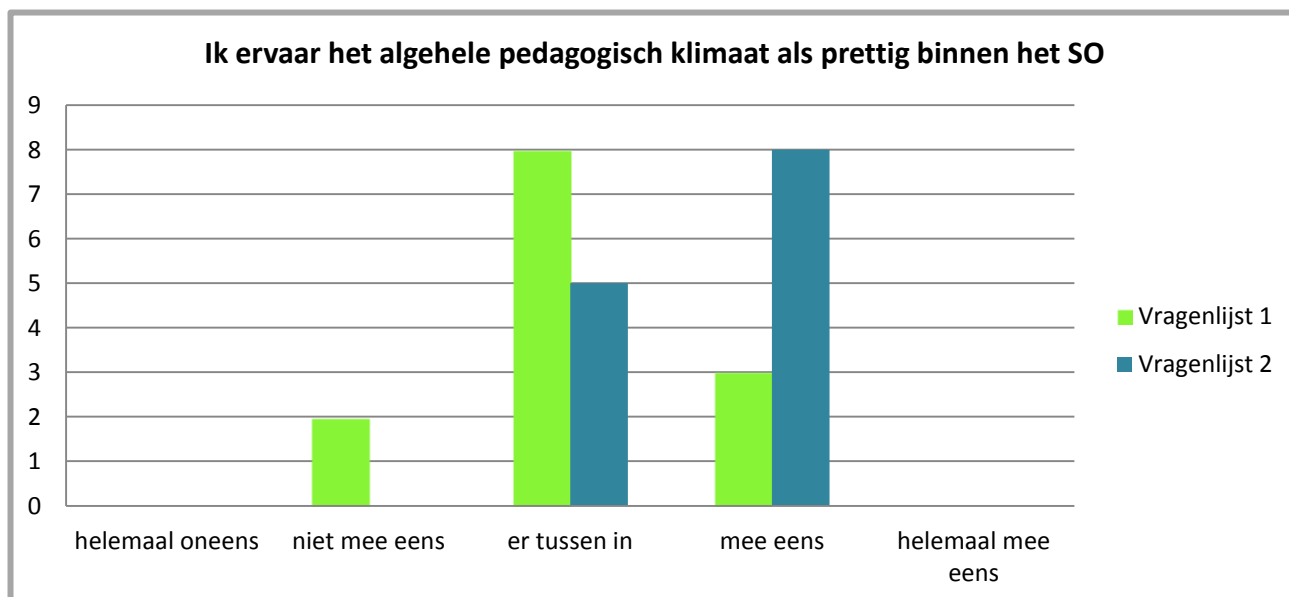
De vragenlijst is anoniem in te vullen als je dit digitaal doet, vervolgens uitprint en in mijn postvak deponiert. Je mag deze ook mailen of schriftelijk invullen, maar daarmee vervalt de anonimiteit.

1. De leerroute van de leerlingen die ik begeleid: (mogelijk meerdere antwoorden)

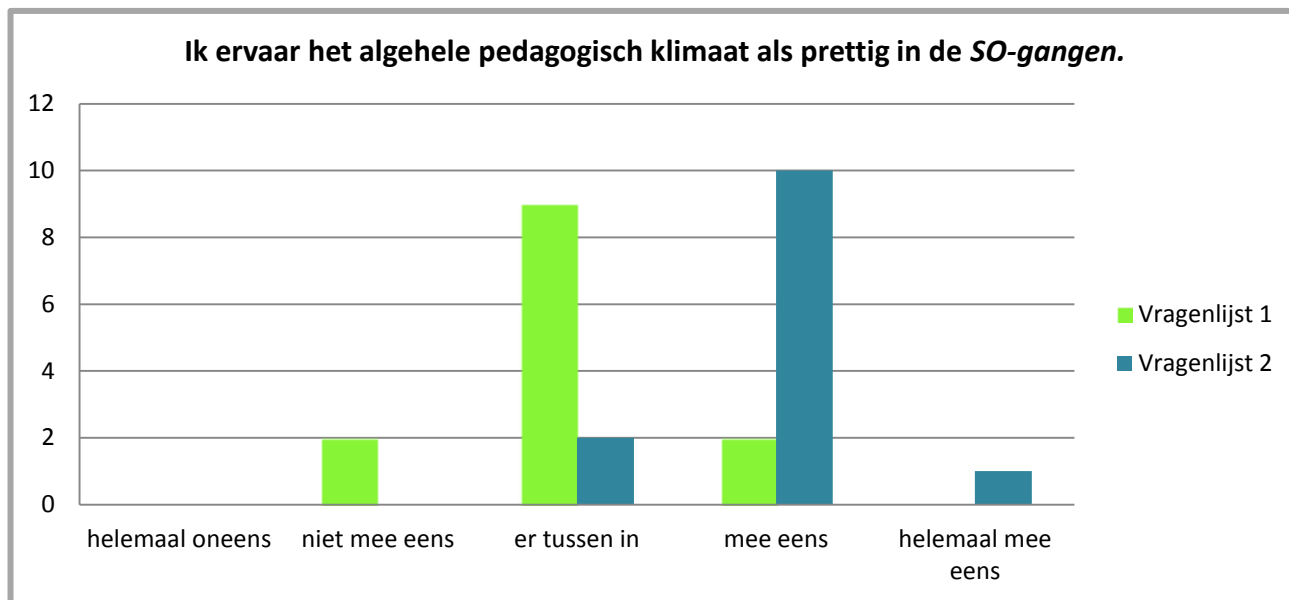
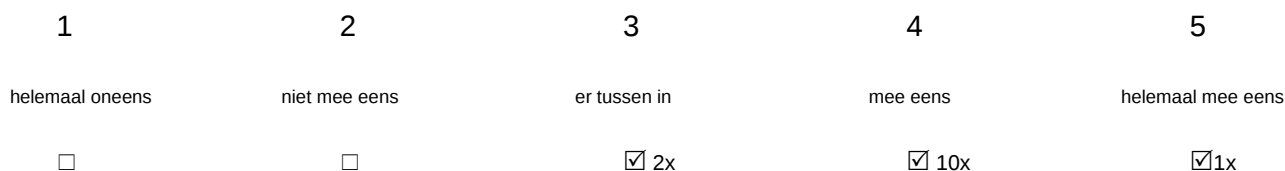
	1	2	3	4
ondervraagde:	☐	☐	☐	☐
1	x	x		
2	x	x	x	x
3			x	
4	x			
5				x
6		x	x	
7	x	x	x	x
8				x
9	x	x		x
10			x	
11		x	x	x
12		x	x	x
13		x	x	x

2. Ik ervaar het algehele pedagogisch klimaat als prettig binnen het SO.

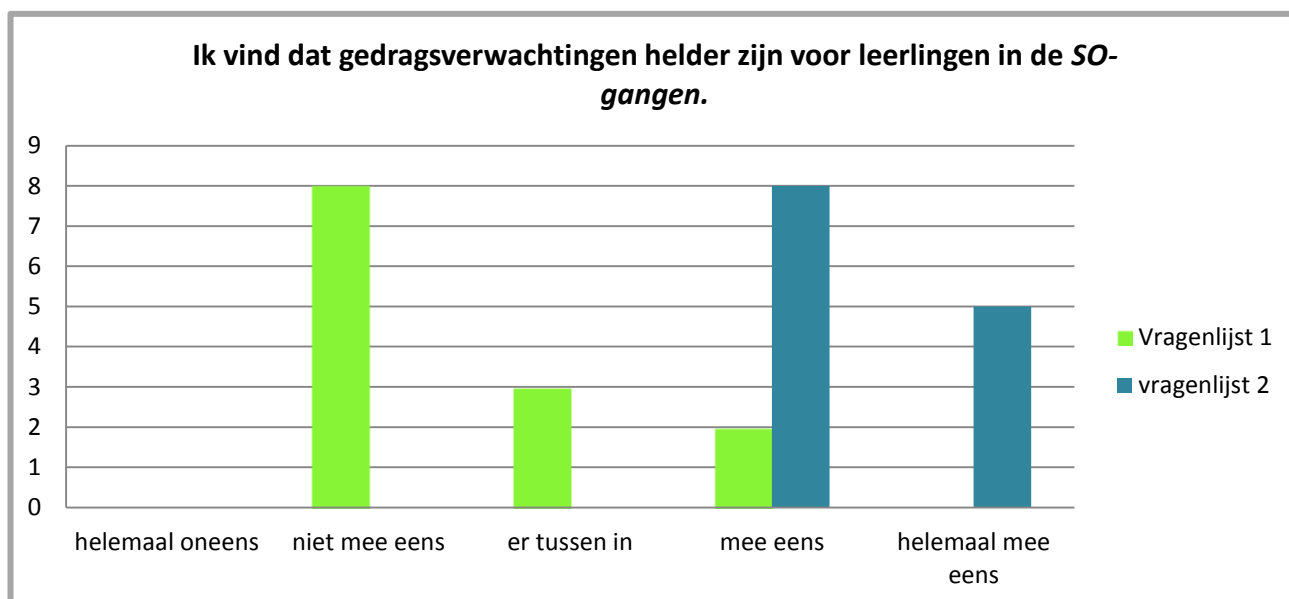
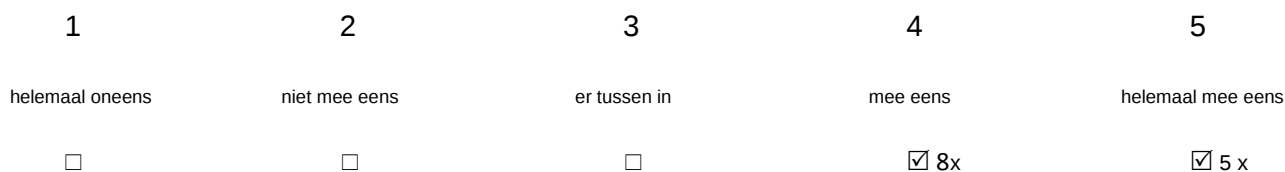
1	2	3	4	5
helemaal oneens	niet mee eens	er tussen in	mee eens	helemaal mee eens
☐	☐	☒ 5x	☒ 8x	☐



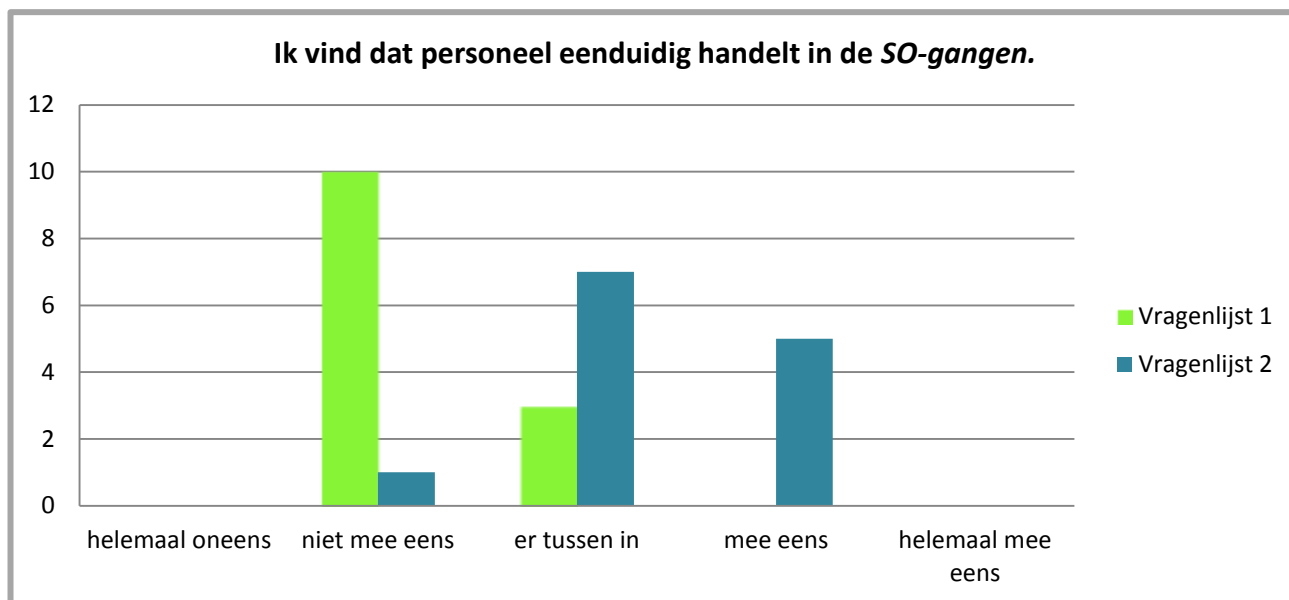
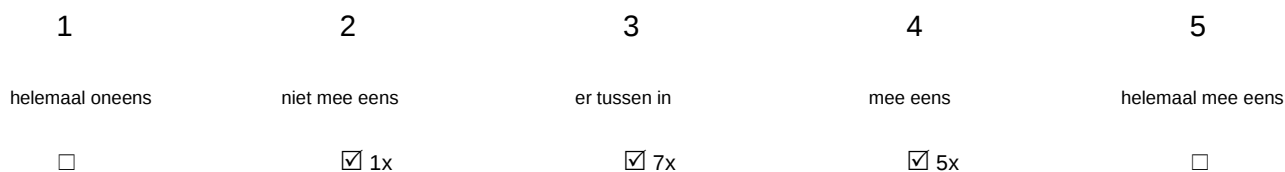
3. Ik ervaar het algehele pedagogische klimaat als prettig in de *SO-gangen*.



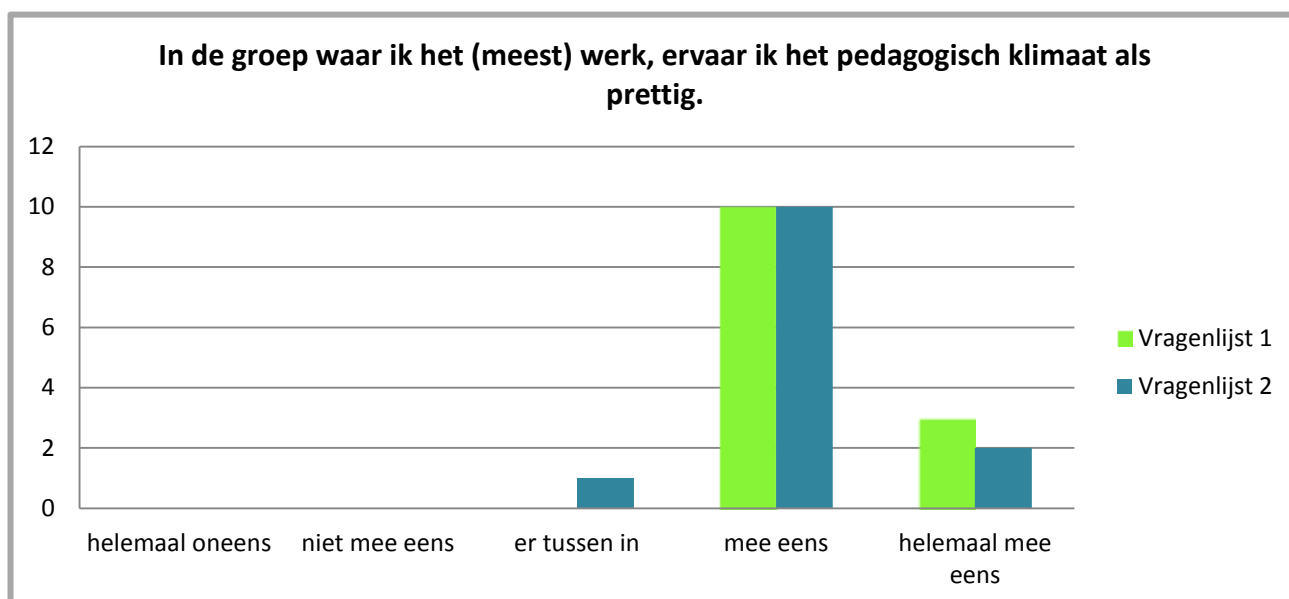
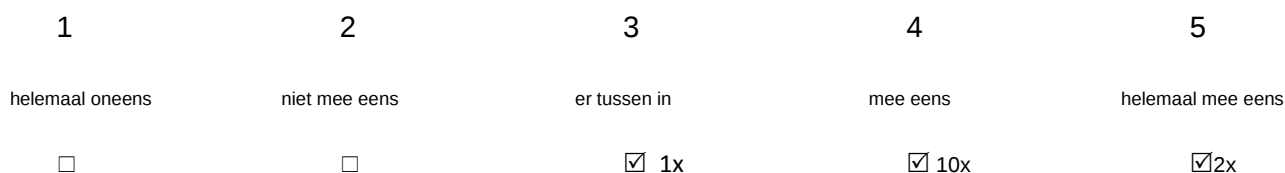
4. Ik vind dat gedragsverwachtingen helder zijn voor leerlingen in de *SO-gangen*.



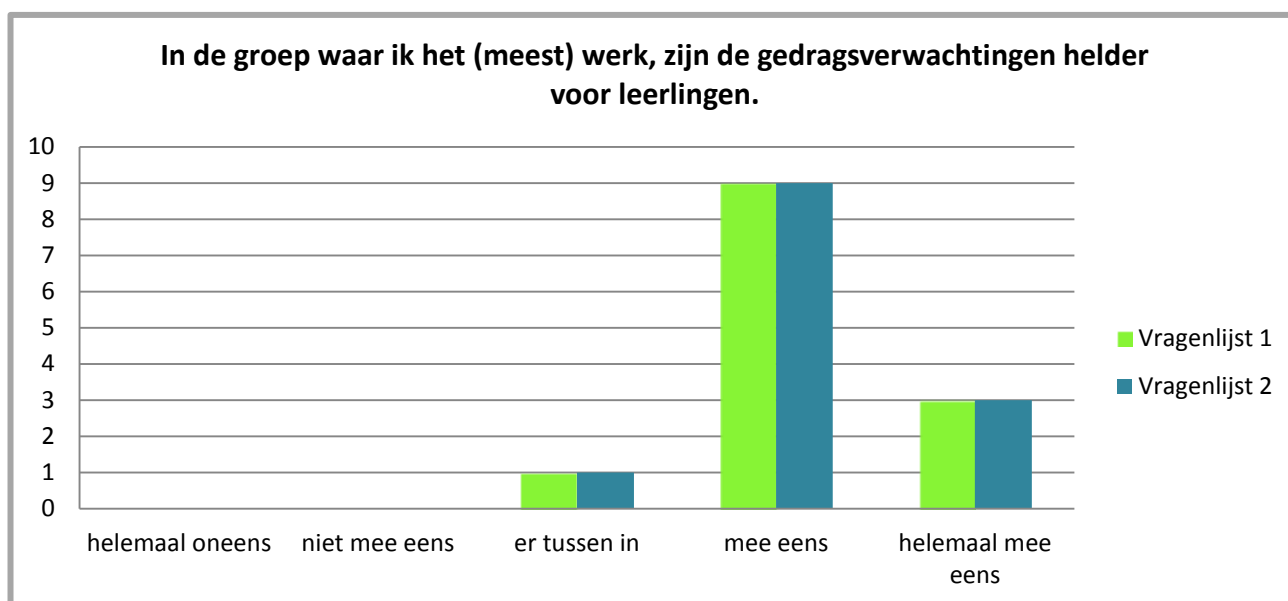
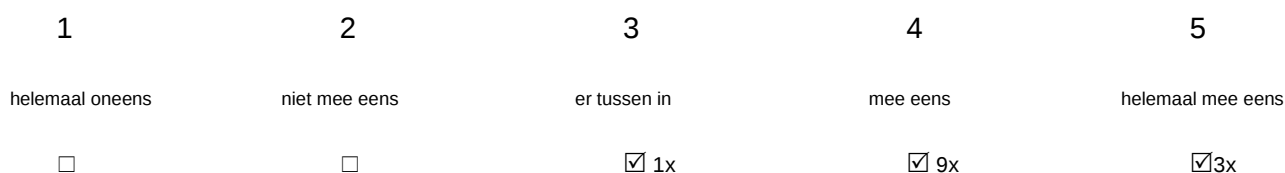
5. Ik vind dat personeel eenduidig pedagogisch handelt (pedagogisch eenduidig houdt in dat alle personeelsleden zich houden aan dezelfde regels, afspraken, gewoonten en rituelen) in de SO-gangen.



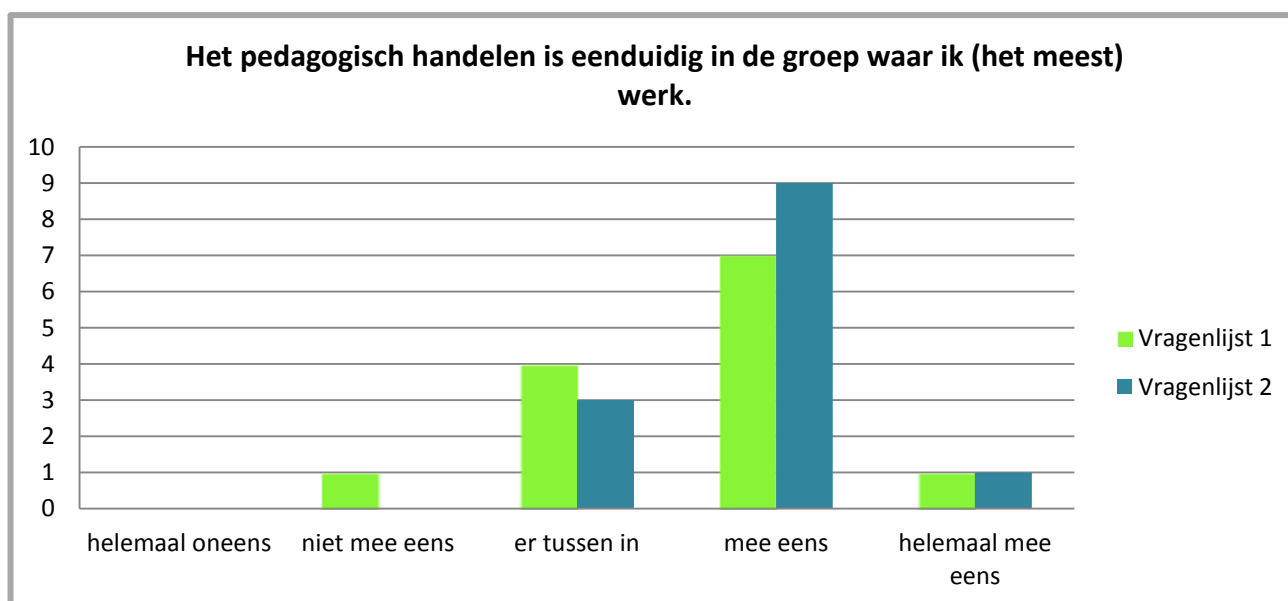
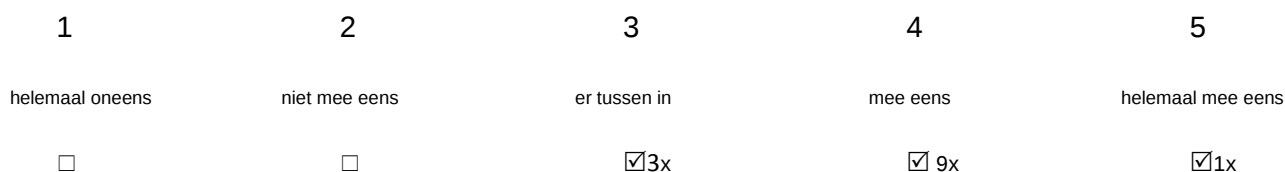
6. In de groep waar ik (het meest) werk, ervaar ik het pedagogische klimaat als prettig.



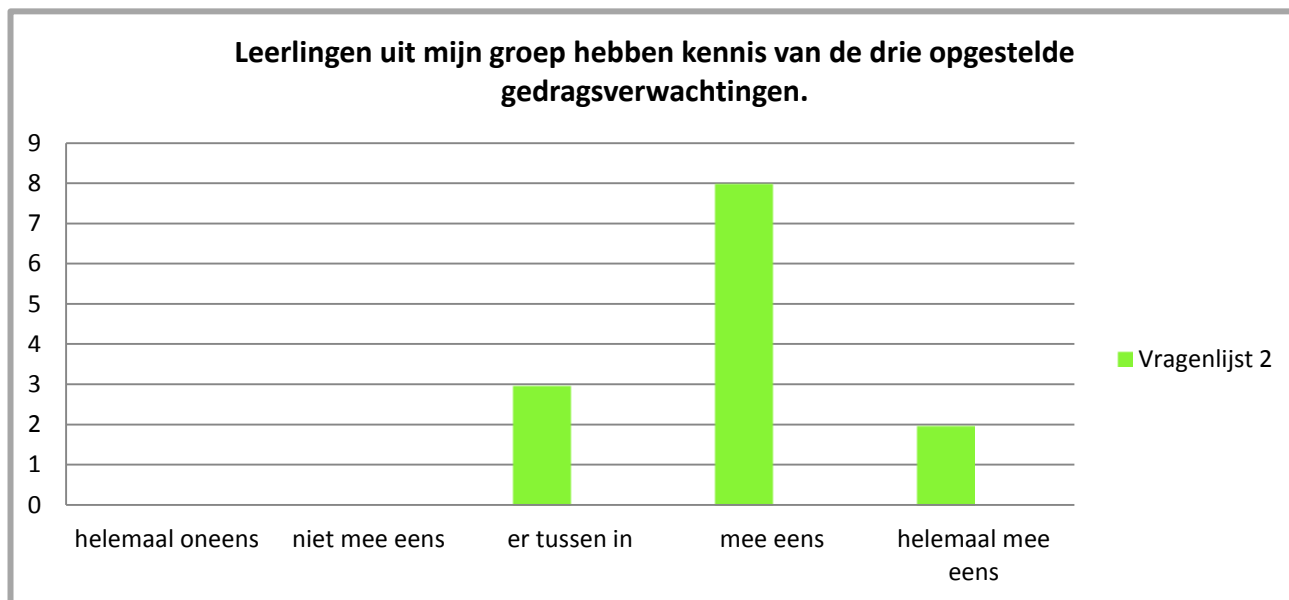
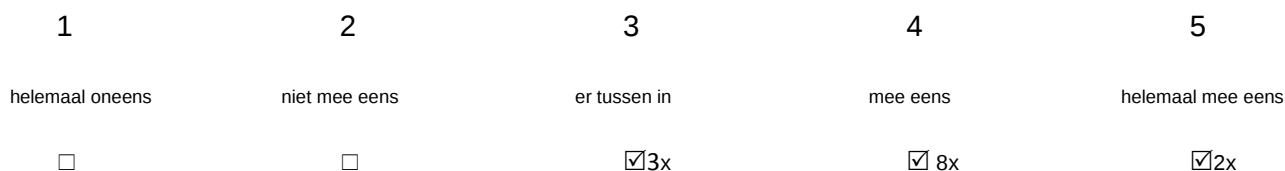
7. In de groep waar ik (het meest) werk, zijn gedragsverwachtingen helder voor leerlingen.



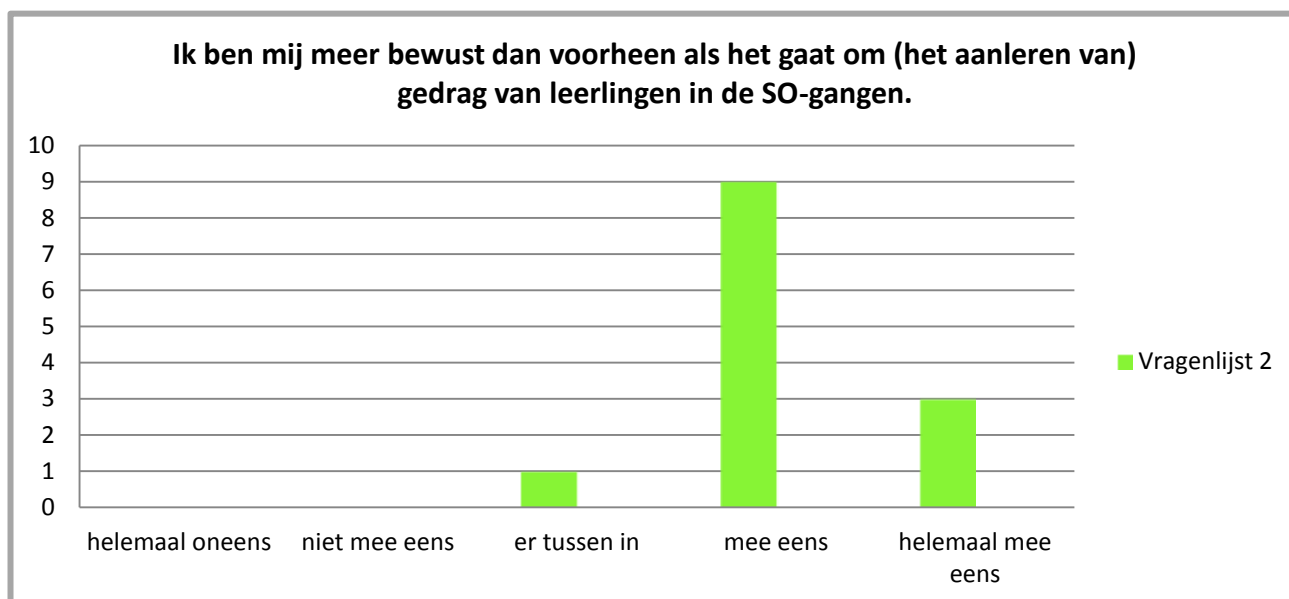
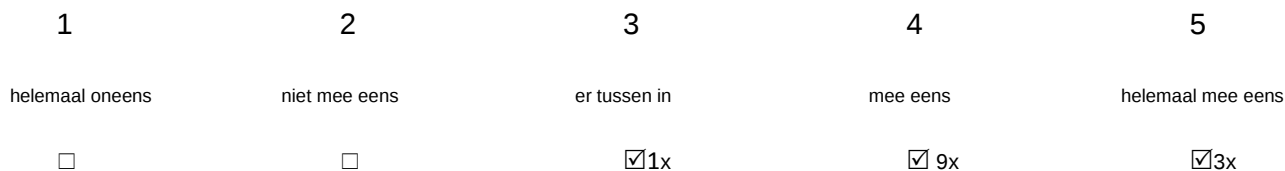
8. Het pedagogisch handelen is eenduidig in de groep waar ik (het meest) werk.



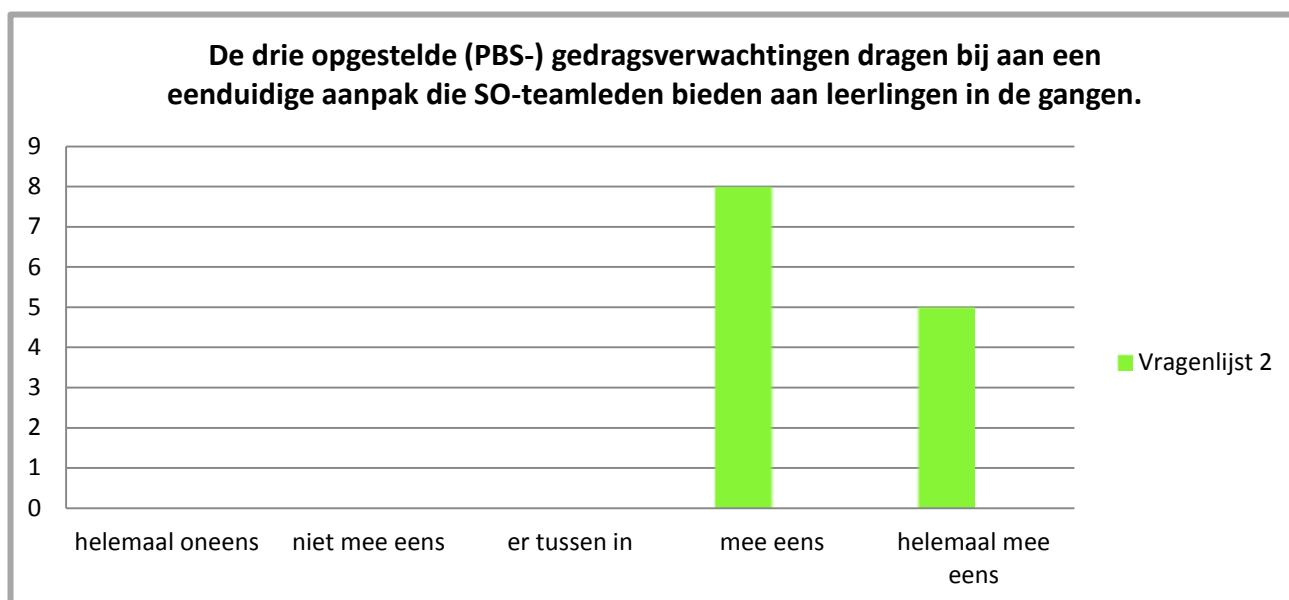
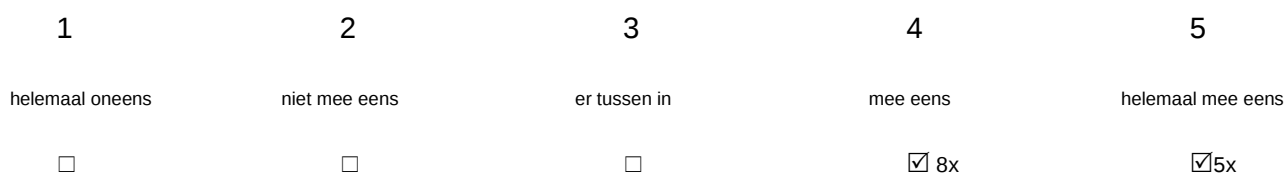
9. Leerlingen uit mijn groep hebben kennis van de drie opgestelde gedragsverwachtingen.



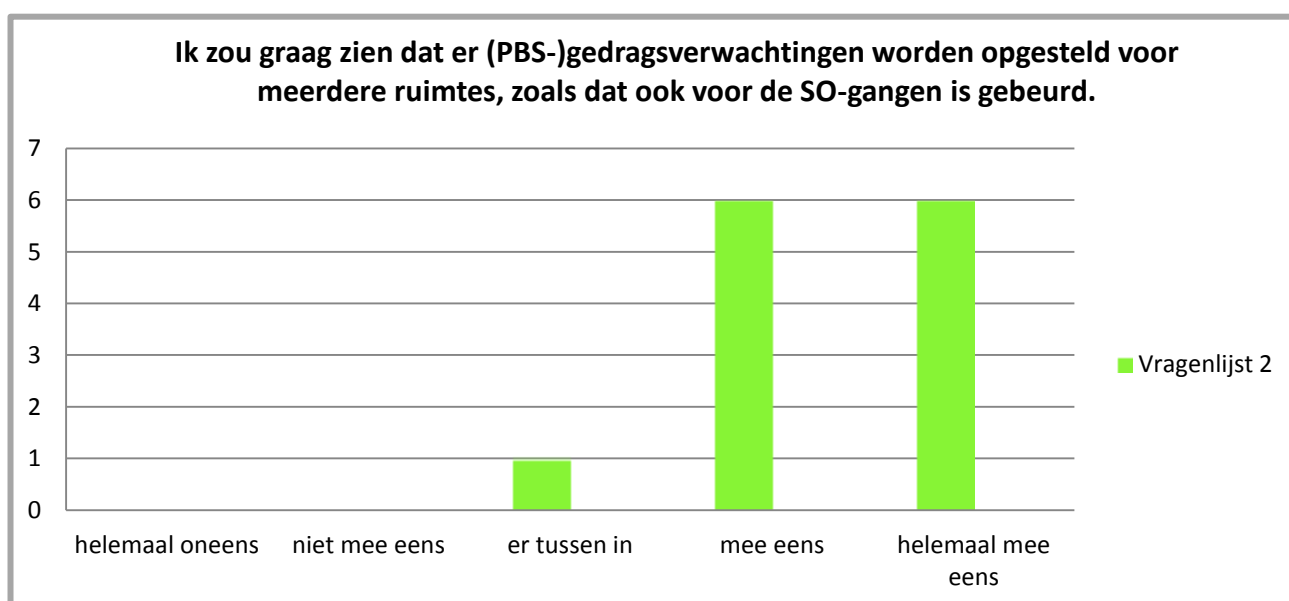
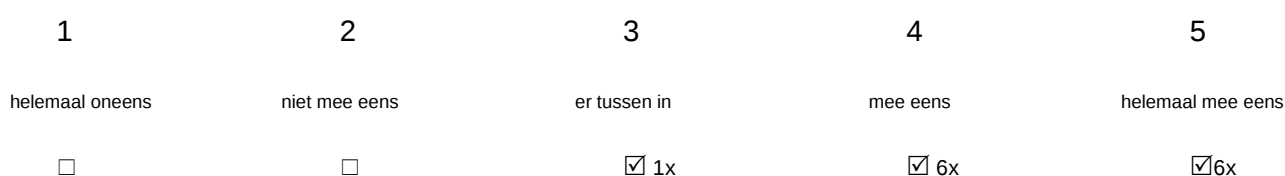
10. Ik ben mij meer bewust dan voorheen als het gaat om (het aanleren van) gedrag van leerlingen in de SO-gangen.



11. De drie opgestelde (PBS-) gedragsverwachtingen dragen bij aan een eenduidige aanpak die SO-teamleden bieden aan leerlingen in de gangen.



12. Ik zou graag zien dat er (PBS-)gedragsverwachtingen worden opgesteld voor meerdere algemene ruimtes, zoals dat ook voor de SO-gangen is gebeurd.



13. Dit wil ik graag nog delen over het onderwerp:

- *Fijn dat er nu gedragsverwachtingen zijn en dat je daardoor iedereen er ook op aan kan spreken (andere leerlingen).*
- *Het was goed voorbereid en georganiseerd.*
- *Ik zou het heel prettig vinden als de belangrijkste gedragsregels die binnen de hele school heersen visueel ondersteund worden en overal eenduidig nageleefd worden, zodat je makkelijk leerlingen uit andere klassen erop aan kan spreken. Of collega's. Het hele PBS-systeem spreekt mij aan omdat het positief opgesteld is en veel helderheid schept voor leerlingen.*
- *Jammer dat niet alle klassen zich aan de regels houden.*
- *Heldere en duidelijke gedragsregels mogen ook schoolbreed getrokken worden.*
- *Je bent je bewust van je eigen houding en je manier van benaderen. Je weet duidelijk wat er van je verwacht wordt: dit vind ik prettig.*
- *Ook graag eenduidige afspraken en meer speelmogelijkheden voor de speelplaats.*
- *Vanwege de kampweek en de vakantie zal er weer extra alert moeten worden omgegaan met de huidige gedragsregels in de gang. Ik denk niet dat ze nog allemaal even goed beklijven. Wat betreft de gedragsregels in andere ruimtes, zou mijn voorkeur uitgaan naar de kleedkamers bij de gym, de gymzaal zelf, de multi-ruimte en het schoolplein. Wat groep rood betreft, zou ik graag eens teambreed willen overleggen hoe men erover denkt dat kinderen elkaar helpen (groep rood kan voorlezen bij andere klassen, spullen opruimen van het buitenspelen die nog rondslingeren etc). Maar ik kan me voorstellen dat voor andere groepen hier ook een uitdaging ligt, of voor bepaalde leerlingen uit een groep.*
- *Het enige is dat het met ouders wel nog lastig is. Wanneer spreek je ze aan? Wel/ niet en hoe.*
- *Het geeft veel meer rust in de gangen en ik moet zeggen, ik krijg zelf meer geduld. Het houdt ons fit. Niet roepen, maar lopen over de gang om iets te gaan vragen.*
- *Ik ervaar het als bijzonder prettig dat er eenduidige afspraken/ regels zijn/ komen en dat dit visueel gemaakt is. Succes!*

Bijlage 2: Voor- en nameting leerling gedrag SO-gangen in schema.

Data verzameling volgens SWPBS-principes.

Voormetingen op: 1 en 15 maart 2013

Nametingen op: 17 mei 2013 (rode score)

Afnamemoment: binnenkomst leerlingen na buitenspel

Locatie: SO-gangen

De geobserveerde groepen krijgen een code (letter). De aantallen geven aan hoe vaak gedrag zich voordoet in de SO-gangen, terwijl 'de route' wordt afgelegd door de groep leerlingen. De nameting is in rood gescoord, zodat eenvoudig de vergelijking is te maken.

Totale duur observatie voormeting: 4 min 20 sec. tabel leerlinggedrag gang 2.1 <u>Leerlingen groep A.</u> Totale duur observatie nameting: 2 min 43 sec. (rode score) Totaal aantal leerlingen: 5 Leerroute: 2 en 3					
Incidenten per groep leerlingen bij binnenkomst na pauze in de SO- gang.	Turfstreepjes voor aantal keren dat incident zich voordoet	Locatie (overgang buiten naar binnen, SO-gang, overgang SO-gang naar klaslokaal)	Directe nabijheid van leiding?		Hoeveel leerlingen hebben een Autisme Spectrum Stoornis, naast verstandelijke beperking?
			ja	/ nee	2 lln. PDD-NOS, 1 lln. ASS
Praten (alleen indien instructie 'stil zijn' is gegeven).	1x 2x	gang 1x kapstok 2x	1x 2x		
Schreeuwen	2x	gang en overgang naar klas	1x	1x	
Rennen	1x 1x	gang1x gang 1x	1x	1x	
Duwen					
Slaan					
Schoppen					
Spugen					
Obscene / uitdagende/ bedreigende gebaren	2x	overgang naar klas2x		2x	
Gezagsondermijnd: Gericht de verbale of visueel ondersteunde instructie van de leerkracht niet opvolgen.	2x	overgang naar klas2x	2x		

Totale duur observatie *voormeting*: 2 min 50 sec. [tabel leerlinggedrag gang 2.2](#)

Leerlingen groep B.

Totale duur observatie *nameting*: 2 min 41 sec. (rode score)

Totaal aantal leerlingen: 12

Leerroute: 2, 3 en 4

Incidenten per groep leerlingen bij binnenkomst na pauze in de SO- gang.	Turfstreepjes voor aantal keren dat incident zich voordoet	Locatie (overgang buiten naar binnen, SO-gang, overgang SO-gang naar klaslokaal)	Directe nabijheid van leiding?		Hoeveel leerlingen hebben een Autisme Spectrum Stoornis, naast verstandelijke beperking?
			ja	/ nee	6 lln. ASS 1 lln. PDD-NOS
Praten (alleen indien instructie 'stil zijn' is gegeven).	6x 3x	kapstok6x kapstok 3x	2x 3x	4x	
Schreeuwen					
Rennen					
Duwen	1x	overgang klas 1x		1x	
Slaan					
Schoppen					
Spugen					
Obscene / uitdagende/ bedreigende gebaren					
Gezagsondermijnd: Gericht de verbale of visueel ondersteunde instructie van de leerkracht niet opvolgen.					

Totale duur observatie voormeting: 2 min 06 sec. [tabel leerlinggedrag gang 2.3](#)

Leerlingen groep C.

Totale duur observatie nameting: 2 min 23 sec. (rode score)

Totaal aantal leerlingen: 8

Leerroute: 2, 3 en 4

Incidenten per groep leerlingen bij binnenkomst na pauze in de SO- gang.	Turfstreepjes voor aantal keren dat incident zich voordoet	Locatie (overgang buiten naar binnen, SO-gang, overgang SO-gang naar klaslokaal)	Directe nabijheid van leiding?		Hoeveel leerlingen hebben een Autisme Spectrum Stoornis, naast verstandelijke beperking?
			ja	/ nee	7 lln. ASS
Praten (alleen indien instructie 'stil zijn' is gegeven).	2x 1x	gang 2x gang1x	2x 1x		
Schreeuwen	3x	gang en overgang naar klas1x	1x	2x	
Rennen		gang 1x		1x	
Duwen					
Slaan					
Schoppen					
Spugen					
Obscene / uitdagende/ bedreigende gebaren					
Gezagsondermijnd: Gericht de verbale of visueel ondersteunde instructie van de leerkracht niet opvolgen.	1x	overgang naar klas1x	1x		

Totale duur observatie voormeting: 2 min 31 sec. [tabel leerlinggedrag gang 2.4](#)

Leerlingen groep D.

Totale duur observatie nameting: 2 min 25 sec. (rode score)

Totaal aantal leerlingen: 12

Leerroute: 4

Incidenten per groep leerlingen bij binnenkomst na pauze in de SO- gang.	Turfstreepjes voor aantal keren dat incident zich voordoet	Locatie (overgang buiten naar binnen, SO-gang, overgang SO-gang naar klaslokaal)	Directe nabijheid van leiding?		Hoeveel leerlingen hebben een Autisme Spectrum Stoornis, naast verstandelijke beperking?
			ja	/ nee	1 lln. ASS 3 lln. PDD-NOS
Praten (alleen indien instructie 'stil zijn' is gegeven).	4x 2x	gang 4x 2x	4x 1x		
Schreeuwen	1 x	gang 1x	1x		
Rennen					
Duwen					
Slaan					
Schoppen					
Spugen					
Obscene / uitdagende/ bedreigende gebaren					
Gezagsondermijnd: Gericht de verbale of visueel ondersteunde instructie van de leerkracht niet opvolgen.					

Totale duur observatie voormeting: 1 min 36 sec. [tabel leerlinggedrag gang 2.5](#)

Leerlingen groep E.

Totale duur observatie nameting: 1 min 27 sec. (rode score)

Totaal aantal leerlingen: 13

Leerroute: 4

Incidenten per groep leerlingen bij binnenkomst na pauze in de SO- gang.	Turfstreepjes voor aantal dat incident zich voordoet	Locatie (overgang buiten naar binnen, SO- gang, overgang SO- gang naar klaslokaal)	Directe nabijheid van leiding?	Hoeveel leerlingen hebben een Autisme Spectrum Stoornis, naast verstandelijke beperking?
			ja / nee	5 lln. ASS
Praten (alleen indien instructie 'stil zijn' is gegeven).	5x 1x	gang 5x kapstok 1x	5x 1x	
Schreeuwen	3x	overgang gang-lokaal 3x		3x
Rennen	2x	gang 2x		2x
Duwen	3x	overgang gang-lokaal 3x		3x
Slaan				
Schoppen				
Spugen				
Obscene / uitdagende/ bedreigende gebaren	1x	gang 1x		1x
Gezagsondermijnd: Gericht de verbale of visueel ondersteunde instructie van de leerkracht niet opvolgen.				

Totale duur observatie voormeting: 2 min 14 sec. [tabel leerlinggedrag gang 2.6](#)

Leerlingen groep F.

Totale duur observatie nameting: 1 min 13 sec. (rode score)

Totaal aantal leerlingen: 13

Leerroute: 3

Incidenten per groep leerlingen bij binnenkomst na pauze in de SO- gang.	Turfstreepjes voor aantal dat incident zich voordoet	Locatie (overgang buiten naar binnen, SO- gang, overgang SO- gang naar klaslokaal)	Directe nabijheid van leiding?	Hoeveel leerlingen hebben een Autisme Spectrum Stoornis, naast verstandelijke beperking?
			ja / nee	4 ln. ASS
Praten (alleen indien instructie 'stil zijn' is gegeven).	4x 2x	Gang2x kapstok 2x	4x	
Schreeuwen				
Rennen				
Duwen				
Slaan				
Schoppen				
Spugen				
Obscene / uitdagende/ bedreigende gebaren				
Gezagsondermijnd: Gericht de verbale of visueel ondersteunde instructie van de leerkracht niet opvolgen.				

Totale duur observatie voormeting: 2 min 17 sec. tabel leerlinggedrag gang 2.7					<u>Leerlingen groep G.</u>
Totale duur observatie nameting: 1 min 17 sec. (rode score)					
Totaal aantal leerlingen: 9					
Leerroute: 1, 2 en 3					
Incidenten per groep leerlingen bij binnenkomst na pauze in de SO- gang.	Turfstreepjes voor aantal keren dat incident zich voordoet	Locatie (overgang buiten naar binnen, SO-gang, overgang SO-gang naar klaslokaal)	Directe nabijheid van leiding?		Hoeveel leerlingen hebben een Autisme Spectrum Stoornis, naast verstandelijke beperking?
			ja	/ nee	7 lln. ASS
Praten (alleen indien instructie 'stil zijn' is gegeven).	3x 1x	gang 3x kapstok 1x	1x 1x		
Schreeuwen	1x	kapstok 1x	1x		
Rennen					
Duwen					
Slaan					
Schoppen					
Spugen					
Obscene / uitdagende/ bedreigende gebaren					
Gezagsondermijnd: Gericht de verbale of visueel ondersteunde instructie van de leerkracht niet opvolgen.					

Bijlage 3: Uitgeschreven video-interactiegesprekken met SO-leerlingen, voor- en na de interventie.

Data verzamelen middels leerlingen laten reflecteren op beelden (open micro analyse).

In hoofdstuk 3, methodologie heb ik aangegeven dat het ontwikkelingsniveau van de SO-leerlingen te divers is voor een standaard vragenlijst bij het reflecteren op beelden. In schema zijn reflecties uitgeschreven van leerlingen die zij geven eigen gedrag en mogelijk op dat van anderen. De transcripties (reflecties en interacties die ik met leerlingen heb gehad) zijn op video opgenomen, voor een betere verwerking. Deze transcripties geven overeenkomsten, verschillen en vooral mogelijkheden in gedragsontwikkelingen van leerlingen weer. Roeden en Bannink (2007) hebben een raamwerk oplossingsgerichte vragen opgesteld dat ik heb gebruikt. Ik heb middels mijn ervaring en professie de vragen afgestemd op het niveau van de individuele leerling, dat samenhangt met de leerroute waarin hij/ zij zich bevindt. *Alle videobeelden zijn in mijn bezit en op te vragen.*

1. De vraag naar verandering vóór het eerste gesprek.

Ik besef dat het niet de vraag is óf er verandering op zal treden in de SO-gangen, maar wanneer. Met het aangaan van dit onderzoek, ervaar ik, maar ook de leerling een zekere verandering. Ik speel hier op in door hier concreet naar te vragen.

2. De vraag naar uitzonderingen.

Alle problemen kennen uitzonderingen en dit kenmerkt ook een positieve benadering: wat gaat goed? Wanneer is er geen probleem gedrag in de SO-gang? Wat maakt dat er geen probleemgedrag is?

3. De vraag naar het doel.

De bekende 'wondervraag'. Ik vraag de leerling zich voor te stellen dat het probleem (onrust, 'gedoe' in de SO-gangen) er niet is. Waaraan zou je merken dat het anders is? Wat is er veranderd?

4. De vraag: 'En wat nog meer?'

Details worden uitvergroot. Ik vraag door naar de dingen die verschil maken en wat daarbij helpt. Hoe is dat, leg het mij maar eens uit.

5 Schaalvragen.

Dit onderdeel hangt samen met motivatie, vooruitgang en toekomstperspectief. Afhankelijk van de persoonlijke competentie van de leerling, vraag ik waar hij/ zij nu op de schaal staat. Het doel is om na het aanleren van de gedragsverwachtingen (de interventie) dit nogmaals te vragen. Is er verschil?

6 De vraag naar competenties.

Over welke vaardigheden beschikt de leerling al? Ik probeer te achterhalen wat de leerling al goed doet en kan. Hoe deed je dat dan? Met deze positieve waardering sluit ik het gesprek af.

Leerlinggegevens: ZML- Leerling uit groep A. Jongen 10 jaar Verstandelijke beperking en forse gedragsproblematiek.	Eerste reflectie Datum: 1 maart 2013	Tweede reflectie Datum: 17 mei 2013
1. De vraag naar verandering vóór het eerste gesprek.	Lln. A wordt gevraagd naar wat er goed gaat in de gang. Hij zegt dat hij rustig in de gang loopt. (In het filmpje rent hij echter schreeuwend en hard door de gang en laat moeilijk verstaanbaar gedrag zien: schreeuwt, ligt op de grond, weigert op te staan. A. wordt door juf gecorrigeerd en moet opnieuw door in de gang lopen). A. kijkt met een lege blik en lijkt zichzelf niet te herkennen. Ik vraag wie hij op de film ziet. Hij herkent klasgenoten. Dan zichzelf. A. kijkt dan blij.	Lln. A. wordt gevraagd of hij nog weet waar wij in het vorige gesprek over hebben gesproken. Hij weet te vertellen dat we hebben gesproken over het naar binnen lopen in de gang. Ik vraag of hij weet hoe hij naar binnen liep. A. zegt "Rustig". Ik zeg dat dit volgens mij anders is. Ik zeg dat we nog een keer naar het filmpje gaan kijken, dan kunnen we het bekijken. Ik vertel ook dat ik nog een keer heb gefilmd (vandaag dus). Ik zeg dat ik twee verschillende filmpjes heb en dat we eerst naar het oudste filmpje gaan kijken.
2. De vraag naar uitzonderingen.	Heb jij gezien hoe je in de gang liep? vraag ik. En A. zegt: "Rustig". "Hoe kon je dat zien?" vraag ik. A. denkt dat hij niet zo snel liep. Ik laat hem vervolgens het desbetreffende fragment zien. Ik vraag of hij hoort wie daar aan komt en maak er een stampend geluid bij. A moet lachen. A. zegt dat hij het is. Ik vraag nogmaals hij hoe loopt en A. antwoordt nu dat hij snel loopt. Ik vraag wat hij ervan vindt. A. knikt en zegt dat hij rustig moet lopen. Ik zeg hem dat ik zie dat hij iets heel goed doet. Ik laat het fragment zien dat hij zijn jas ophangt (tussen het rennen en schreeuwen door...) en vraag hem hoe hij dat doet. A. begint te vertellen dat hij zijn jas ophangt bij zijn naamkaartje en aan zijn lusje. Ik bevestig dat hij dat heel goed en zelfstandig kan. Weet hij ook wat hij daarna moet doen. Dat weet A. ook: de klas in en op zijn plaats gaan zitten, want dat hoort zo. Daar spreken we nog even over.	Ik vraag hoe A. in de gang loopt in het eerste filmpje. We hoeven nu niet zo uitgebreid de beelden te bekijken als de eerste keer. A. kijkt en geeft als reactie dat dat hij rent. A. zegt: "Nu weet ik het al lang, want ik heb het geleerd." Ik spring hier op in door te vragen wat hij heeft geleerd (zie punt 3 voor vervolg).
3. De vraag naar het doel.	We kijken nu naar het fragment waarin de juf van A. hem in de klas corrigeert. Vervolgens leert zij hem in de gang aan hoe hij hoort te lopen in de gang. Eerst lopen ze in de gang zoals het niet hoort, als 'olifanten'. Dan zoals het wel hoort, als 'muizen'. Ik vraag waarom A. opnieuw moet lopen op de gang. En A. zegt: "Omdat ik zo snel liep." We doen beelden samen uit hoe olifanten lopen en hoe muisjes dat doen. Ondertussen pak ik steeds weer de beeldfragmenten erbij. Ik vraag wat A. ervan vindt hoe hij nu loopt (terwijl hij in het fragment samen met de juf keurig loopt). A. zegt "goed".	Ik pak de poster met gedragsverwachtingen erbij die ik heb gemaakt. A. zegt direct; "Ik ken deze al lang!" A. weet alle drie de gedragsverwachtingen precies op te noemen en toe te lichten. Ik zeg dat ik dit heel knap vind van hem. A. zegt dat hij dat ook knap vindt van zichzelf.
4. De vraag: 'En wat nog meer?'	Als ik vraag waarom we lopen als muisjes, zegt A. dat hij weet dat hij moet lopen als een muis, want dat maakt geen lawaai.	Ik zet, waar A. bij is, de cijfers een tot en met tien op a-4 papier. Ik vraag of A. zichzelf een cijfer kan geven voor het lopen in de gang op het eerste filmpje.

5. Schaalvragen.	Dit onderdeel is bij A. niet toegepast. Hij heeft zich al heel goed geconcentreerd en gedragen in dit gesprek. Om gedragsproblemen te voorkomen en zijn spanningsboog niet te veel op te rekken, heb ik dit onderdeel niet uitgewerkt.	Ik leg uit dat het cijfer één betekent dat het lopen in de gang helemaal niet goed gaat en een twee een beetje beter, enz. Een tien is natuurlijk heel goed! We kijken nog een klein stukje van het eerste filmpje de oude film en A. geeft zichzelf het cijfer één. Ik vraag waarom en A. legt uit omdat hij rent en schreeuwt. Als toelichting zegt A. dat dit niet hoort: "Maarja, toen waren er nog geen regels." (....)
6. De vraag naar competenties.	Ik benadruk dat A. heeft geleerd om rustig te lopen in de gang. Ik vind het ook knap dat A. zo goed heeft gekeken naar de film en met mij daarover heeft gesproken. Ik vraag hem wat hij ervan vond om naar zichzelf te kijken. Dat had hij nog nooit gedaan en vond hij leuk!	Nu kijken we naar de tweede film. We spreken over het gedrag van A. terwijl we kijken naar de beelden. A. geeft toelichting: "Ik loop rustig." en "Kijk daar hangen de regels!" Ik vraag waar de regels hangen in de gangen. A. zegt dat de regels echt overal hangen. Ik vraag wat hij daar van vindt. A. zegt dat hij dan goed weet wat hij moet doen in de gang. Nu pak ik opnieuw een vel papier en zet ik daar de cijfers een tot en met tien op. Ik vraag hem opnieuw een cijfer te geven, nu voor het gedrag van zichzelf in de tweede film. A. geeft zichzelf een tien. Ik vraag hem wat dat verschil maakt. A. zegt dat dit komt omdat hij nu regels geleerd en eerst niet. Ik zeg hem dat ik het heel knap vind dat hij dit zo aan mij kan uitleggen. Hij heeft veel geleerd en ik ben trots op hem!

Leerlinggegevens: ZML-Leerling uit groep B. Jongen Verstandelijke Beperking en Autisme 6 jaar	Eerste reflectie Datum: 1 maart 2013	Tweede reflectie Datum: 17 mei 2013
1. De vraag naar verandering vóór het eerste gesprek.	Ik vraag naar voorbeelden van hoe je in de gang kan lopen. B. zegt dat je hard en zacht kan lopen. Ik vraag hoe zij met groep X. in de gang lopen. Dat blijkt een te moeilijke open vraag te zijn. Ik laat het beeldmateriaal zien, zodat A. kan zien hoe de groep het doet. Ik geef deze leerling als vraag mee om te gaan kijken hoe de groep in de gang loopt. De jongen is echter in eerste instantie zo onder de indruk van het filmpje, dat ik hem hier even de tijd voor geef deze indrukken te verwerken. Hij zit nog in het magisch denken, want hij roept meerdere malen zijn juf. Hij kijkt achter het scherm van de laptop om te zien of zijn juf daar in zit. Ook benoemt hij details als namen van leerlingen en dat buiten sneeuwt. Dan zeg ik: "Let op wat je juf zo zegt als zij bij de deur staat." Vervolgens vraag ik nogmaals hoe de groep in de gang loopt en B. weet direct de vraag te beantwoorden: "Met de monden dicht".	Ik leg B. uit dat ik uit dat ik hem twee filmpjes wil laten zien: het oude filmpje en het nieuwe filmpje dat ik vandaag heb gemaakt. Ik vertel hem dat ik ook wil praten. B. ziet de regels al op het scherm van de computer staan en wil hier over praten. Ik spring hier op in en vraag of hij deze kan opnoemen. Een voor een vertelt hij over de regels en licht hij deze toe. B. kent alle regels. De laatste regel is deze week aangeleerd. B. heeft moeite om deze om deze toe te lichten en ik help hem hierbij.
2. De vraag naar uitzonderingen.	Ik vraag of 'de monden dicht' een afspraak is en dat wordt met 'ja' beantwoord.	We kijken naar het eerste filmpje en ik vraag waar de regels hangen. B. zegt dat de regels er niet zijn. Ik vraag hoe hij n de gang loopt. B. vindt dat hij rustig loopt en dat deel ik.
3. De vraag naar het doel.	In het fragment dat we nu bekijken loopt B. naar de kapstok. Ik stel verschillende vragen hierover. Ik vraag onder andere wat hij aan het doen is. Hij zegt dat hij zijn sjaal gelijk in zijn mouw stopt; dat hoort.	Ik vraag B. waarom er regels zijn, nadat ik met hem naar het tweede filmpje hem gekeken. Hierop is de groep te zien van B. De groep loopt rustig door de gang, de gedragsverwachtingen opvolgend. Ook zijn de posters met gedragsverwachtingen goed in beeld gebracht. B. vindt het moeilijk om deze vraag te beantwoorden. Ik denk dat het 'waarom' wat hoog gegrepen is (zijn ontwikkelingsleeftijd is veel jonger dan zes jaar). Hij weet wel de regels uit te leggen en volgt deze in de praktijk ook op.
4. De vraag: 'En wat nog meer?'	Ik vraag waarom dat hoort. Dat kan B. niet uitleggen. Ik probeer een voorstelling te maken dat hij de sjaal op de grond gooit. "Nee." zegt B. Stel dat B. terug komt als hij weer wil buiten spelen. Waar is je sjaal dan? B kan dit niet beantwoorden, maar weet wel te verwoorden wat hij wél moet doen: "Ik doe altijd de sjaal in mijn mouw en hang mijn jas aan de 'kap' (kapstok)".	Ik ga in op de laatste gedragsverwachting: 'ik let op mijzelf en op mijn spullen'. B. wist dit niet zo goed uit te leggen. Aan de hand van het tweede filmpje concretiseer ik dit met een voorbeeld waarop B. zorg draagt voor zijn eigen spullen. Op het filmpje is te zien dat hij zijn jas aan de kapstok hangt. Ik laat hem dit zelf verwoorden. "Ja, ik zorg voor mijn spullen" zegt B.
5. Schaalvragen.	Deze vraag heb ik vrij vertaald naar het kijken naar wie er rustig in de gang loopt. B. kijkt heel gericht met deze opdracht en in interactie me mij naar het fragment. Hij zegt dat een meisje snel loopt. Ik vraag hem nog een s goed te kijken. Hij stelt zijn mening bij; onee, ze loopt rustig. Daarna kijken we nog een keer wie er met de mond dicht in de	Aan de hand van beide filmpjes vraag ik B. of hij zichzelf een cijfer kan geven. Eerst leg ik uit hoe de cijferopbouw is. Ik zet de cijfers op papier waar B. bij is. We bekijken een stukje van de eerste film. B. geeft zichzelf een tien. Na het kijken van de tweede film zegt B. dat hij weer een tien wil verdienen. Ik vraag waarom. B. zegt dat hij goed en rustig

	gang loopt. B. merkt op dat hij zelf met de mond dicht loopt in de film. En jongen X. is ook stil.	liep. Ik zeg dat hij dan zichzelf een toen mag geven.
6. De vraag naar competenties.	B. loopt zelf met de mond dicht door de gang. Hij kletste spontaan door te benoemen wat hij goed deed; de sjaal in zijn mouw stoppen. Ik hen B. gezegd dat ik denk dat hij goed weet hoe hij hoort te lopen met groep X. Want mag je rennen? B. : “ Nee, rustig lopen en met de mond dicht.” Ik heb B. bedankt voor het kijken naar het filmpje. B. vond het ook leuk.	Zie hierboven.

Leerlinggegevens: <i>Leerling uit groep E.</i> Jongen Autisme 12 jaar	Eerste reflectie Datum: 1 maart 2013	Tweede reflectie Datum: 17 mei 2013
1. De vraag naar verandering vóór het eerste gesprek.	Ik leg uit waarom ik video-opnames maak: ik wil graag weten hoe de kinderen in de gang lopen in het SO. Ik zie namelijk dat kinderen verschillend door de gang lopen. Sommigen kinderen lopen heel rustig en andere... Leerling E. vult mij spontaan aan: "Ja, en druk". Ik wil ook graag weten wat jullie kinderen er zelf van vinden. En door zelf naar de film te kijken, kun je er extra goed over na denken. E. reageert: "Ja, je moet normaal doen. Je moet niet rennen, druk doen of schreeuwen." Ik vraag of hij dat belangrijk vindt. "Ja, maar soms lukt dat niet" zegt E. Op mijn vraag of hij dat toe kan lichten, moet hij nadenken. "Ja, goede vraag.. Sommige kinderen hebben 'haadeehaadee' en sommige kinderen zijn boos en sommige kinderen willen in de klas, zo snel".	Ik vraag of E. zich kan herinneren wat we de vorige keer hebben besproken. E. zegt: "Ja, gewoon rustig lopen, geen herrie maken." Ik beaam dat we het inderdaad spraken over rustig lopen in de gang, maar dat het toen nog niet zo goed ging. E. knikt. Ik zeg dat ik met hem toen heb gekeken naar een filmpje. Nu heb ik weer een filmpje gemaakt in de gang en ik ben benieuwd of E. verschil ziet. (zie punt 3)
2. De vraag naar uitzonderingen.	Ik vraag aan E. of hij weet hoe hij op de film staat. E. zegt direct: "Druk". "Waarom?" vraag ik. E zegt dat hij druk deed, omdat iemand anders ook druk deed. E. zegt: "Dat vind ik dom van mezelf, dat ik druk doe omdat andere kinderen druk doen en dat ik dan ook druk doe. Dan krijg ik problemen met de juf". Ik vat samen dat hij eigenlijk zichzelf wil blijven, zo noem je dat. "Ja doet bedoel ik" zeg E.	Eerst kijken we naar het eerste filmpje. Ik vraag of E. (weer) goed wil kijken hoe het gaat: "Hoe loop jij in de gang?"
3. De vraag naar het doel.	We gaan nu kijken naar de opname, om te kijken hoe E. en zijn klasgenoten in de gang lopen. E. vraagt voor de zekerheid of ik de film op de site zet (....) Ik benadruk dat ik het filmpje alleen met hem bekijk en met niemand anders. E. moet wennen aan het geluid, want dat klinkt anders dan in het echt. Na afloop vraag ik hem hoe hij naar binnen liep. E. blijft erbij dat hij druk naar binnen liep. Maar zijn vriendje X. ook.	Het doel is of E. verschil ziet tussen de twee opnames. Wat is er veranderd? We analyseren de tweede opnamen aan de hand van de drie gedragsverwachtingen. Hodt de groep zich aan de regels, inclusief E.? E. zegt dat er iets is veranderd: iedereen loopt nu rustig en met de groep bij elkaar, omdat er regels zijn.
4. De vraag: 'En wat nog meer?'	Ik vraag of E. iemand heeft gezien die rustig naar binnen liep. A. antwoordt dat Y. rustig en normaal naar binnen liep. We kijken nogmaals naar de film en letten extra op Y. Inderdaad, Y. loopt rustig naar binnen. Ik vraag of hij Y. hoort en dat doet hij niet. We spreken over het belang van rustig of de gang lopen.	Ik vraag of E. regels kan opnoemen. E. moet even nadenken, maar hij komt er wel uit. Ik pak de poster met gedragsverwachtingen erbij. Ik vraag of zijn groep hand in hand loopt. E. zegt dat zij dit soms doen. Ik vraag waarom niet altijd. Het antwoord is dat zij groot zijn en ik zeg dat ik dit snap.
5. Schaalvragen.	Ik maak een 'stel je voor vraag' van de situatie die zich voor doet tijdens het filmfragment. Ik vraag E.: "Stel je voor dat jij in groep x zit (klas naast de ingang) en jij en vriendje X. komen met zoveel lawaai binnen..." E. reageert: "Daar zou ik last van hebben. Dan kan ik niet opletten in de les, hoor. Ja, ik snap wel waarom ik rustig moet	Ik leg E. uit hoe de schaalvraag werkt. We kijken vervolgens een stukje van de eerste film. E. zegt dat hij het redelijk vindt gaan. Ik vraag waarom hij. E. licht toe: "Een zes. Omdat ik een beetje druk deed. Een beetje gillen, een beetje." Ik vraag of er ook dingen goed gaan. E. zegt dat hij op het einde goed loopt. Ik vraag of hij zichzelf daarom geen

	zijn.”	één geeft en hij zegt dat dit klopt. Ik zegt dat ik dit snap, want hij zegt ook dat hij vindt dat het redelijk gaat. Na het bekijken van de tweede film mag E. zichzelf weer een cijfer geven. E. geeft zichzelf een tien. Ik vraag om toelichting. E. zegt: “Ik deed rustig, niet te wild of wat dan ook. De andere kinderen ook.”
6. De vraag naar competenties.	Ik vraag aan E. waar hij goed in is. E. geeft aan dat hij wel rustig kan zijn, maar niet altijd. Als anderen druk zijn, vindt hij het moeilijk om rustig te blijven. Hij gaat het proberen. Ik geef hem de tip om op zichzelf te letten, door concreet voor te doen <i>hoe</i> hij dit kan doen (rollenspel). In zijn eigen groep kan dit verder worden uitgewerkt.	Wij spreken over de regel ‘let op jezelf’. Wat houdt dit in? E. zegt dat hij dan niet op naderen moet letten. Ik vraag of dit lukt. E. zegt altijd. Dan zegt hij: “bijna altijd”. Ik laat het fragment zien uit de eerste opname waarin hij een medeleerling om de hals grijpt. E. reageert hierop dat hij hier dus op zichzelf had moeten letten: “Maarja, toen waren er geen regels.” Ik vraag of het hem helpt dat er regels zijn. “Ja, natuurlijk.”

Leerlinggegevens: <i>Leerling uit groep E2.</i> <i>Meisje</i> <i>Alghele ontw. achterstand</i> <i>12 jaar</i>	Eerste reflectie <i>Datum: 1 maart 2013</i>	Tweede reflectie <i>Datum: 17 mei 2013</i>
1. De vraag naar verandering vóór het eerste gesprek.	Ik leg E2 uit wat de bedoeling is van dit gesprek. Na mijn inleiding vraag ik aan E2 wat zij een belangrijke regel vindt voor in de gang. E2 zegt gelijk: "stil". Ik vraag of het helemaal stil moet zijn of dat er zachtjes gepraat mag worden. Dat mag bij nader inzien toch wel.	E2 lijkt zich wat ongemakkelijk te voelen en ik breek het ijs door eerst over wat andere zaken te spreken. Dan vraag ik of E2 nog weet waar we in het vorige gesprek over hebben gesproken. Ze weet het niet meer. Ik vertel dat we het hadden over het lopen in de gang. Haar reactie: "Oja, ik deed de kippendans! Ik deed gek." Ik leg uit ik een nieuw filmpje heb gemaakt en dat ik benieuwd ben of er iets veranderd is. Dáár ga ik het vandaag met haar over hebben in dit gesprek.
2. De vraag naar uitzonderingen.	Nog een regel weet E2 niet te verzinnen, dus ik help haar een beetje. Ik probeer haar voor te stellen dat iedereen door de gang rent, kleine en grote kinderen. Wat zou je dan belangrijk vinden? E2 vindt rustig lopen dan toch belangrijk. Ik vat samen dat zij eigenlijk al twee belangrijke regels al weet.	E2 zegt dat ze stil is op de gang, maar soms wel praat. Ze geeft een voorbeeld hoe ze zachtjes praat. E2 doet voor hoe ze fluistert. Ik praat met haar hierover dat ze best iemand mag begroeten, want dat is aardig gedrag.
3. De vraag naar het doel.	Ik vraag E2 wat zij er van vond toen ik ging filmen. "Een beetje druk was ik." zegt E2. We gaan samen de opnames bekijken. E2. Is wat onzeker, dus ik probeer dit gevoel wat weg te nemen. Ik leg uit dat we gewoon de opnames bekijken, dat het geluid wat anders klinkt en dat het misschien een beetje gek is om jezelf te zien, maar dat dit niet erg is.	Ik vraag wat E2 heeft geleerd ná de eerste film. Ze zegt dat ze regels heeft geleerd: "Wij lopen aan de rechterkant van de gang". Er zijn ook nog andere regels maar die kan zij niet direct opnoemen. Ik pas de poster erbij en we bespreken deze samen.
4. De vraag: 'En wat nog meer?'	"Ik was druk" zegt E2. Maar dan vraag ik of ze ook iets heeft gezien wat zij heel goed deed. "Dat ik rustig op de gang liep." zegt E2. Ik benadruk dat ik dit heel goed vind. Want eerst liep E2 heel druk, maar daarna herstelde zij zich, zonder dat iemand dat tegen haar hoefde te zeggen.	E2 zegt dat ze ook heel zuinig is met spullen van school, behalve met spullen van zichzelf (de derde gedragsverwachting).
5. Schaalvragen.	We bekijken de fragmenten en lopen zo na hoe het gaat.	Ik blik kort terug op het gesprek van de vorige keer. We hebben toen uitgebreid gesproken over de eerste film: het gedrag van haar en de groep in de gang. vraag E2 of zij zichzelf een cijfer kan geven voor haar gedrag in de gang op de eerste film. Resoluut geeft zij zichzelf een vijf. Ik vraag waarom. E2 legt uit dat ze gek doet en niet rustig doet. Zij zegt ook toen nog geen regels waren. Voor het gedrag in de tweede film wil E2 zichzelf eerst een negen geven. Zij denkt even na en dan geeft zij zichzelf een tien. Ik vraag waarom. E2 zegt dat dit komt door de regels. Ik zeg dat ik dit terecht vind, want zij loopt keurig volgens alle drie de regels. Ik zie veel dus verschil.
6. De vraag naar competenties.		Ik vraag of er op nog meer plaatsen in de school regels moeten komen. E2 zegt dat ze het fijn zo vinden dat er ook regels zouden zijn voor het schoolplein. Ik zeg dat ik dat een goed idee vind.

ASS-jebliedt!

Onderdeel: opbrengst eerste bijeenkomst focusgroep (20 maart 2013)

Aanwezig: vanuit ieder groep is een leerkracht uitgenodigd om hierbij aanwezig te zijn: B., F., M., M.. M. kan voor zowel voor groep roze als rood spreken, maar zij heeft zich afgemeld. (helaas kon L. ad-hoc niet inspringen).

In de focusgroep zijn de opbrengsten van de ingevulde vragenlijsten bekeken en besproken. Puntsgewijs zijn de vragen en resultaten bekeken en is hierop gereageerd. Kunnen de focusgroepleden zich vinden in de scores? Wat valt hen op?

De belangrijkste waarnemingen:

- Op de vraag of het algehele pedagogische klimaat binnen het SO als prettig wordt ervaren, wordt het meest 'er tussen in' gescoord. In vergelijking tot de klas is dit een lage score. Er wordt veelal 'mee eens' gescoord, wanneer gevraagd wordt of het klimaat hier prettig is. M.a.w. het algemene pedagogische klimaat in het SO wordt minder prettig ervaren dan het pedagogisch klimaat binnen de eigen groep.
- Het merendeel (8 van de 13) van de ondervraagden scoort dat gedragsverwachtingen niet helder zijn voor de leerlingen in de SO-gangen. Opvallend is dat in de eigen groep het merendeel (9 van de 13) van de ondervraagden de gedragsverwachtingen wel helder vindt.
- Het merendeel (10 van de 13) van de ondervraagden is het er niet mee eens dat personeel eenduidig handelt in de SO-gangen.
- In de eigen groep is meer dan de helft (7 van de 13) het eens dat hier eenduidig wordt gehandeld. De overige ondervraagden scoren 'er tussen in' (4), en of 'niet mee eens' (1) of 'helemaal mee eens' (1).
- Heel opvallend vindt de focusgroep dat twaalf mensen scoren op 'met eenduidige gedragsverwachtingen zou er meer rust zijn op de gang. Zowel leerlingen als personeel weten waar zij aan toe zijn.' en één persoon afwijkend scoort: 'Iedereen heeft toch zijn eigen gedragsverwachtingen. Laten we die verschillen per groep/ leerstroom zo maar houden.'
- Het belang voor leerlingen met autisme wordt aangestipt: eenduidigheid, neutraal zijn, sociale situaties aanleren en andere punten die genoemd zijn in de vragenlijst. Het zijn items die door dit onderzoek ons weer even laten stil staan bij wat belangrijk is voor deze leerlingen. Waarom doen wij de dingen zoals wij ze doen? Wat zijn onze blinde vlekken?

Het kernonderdeel van deze bijeenkomst is het opstellen van gedragsverwachtingen. Hiervoor is vraag 11 van de vragenlijst helpend: personeelsleden hebben zelf in een top drie aangeven wat zij belangrijke gedragsverwachtingen vinden voor in de SO-gangen. Dit is meegenomen bij het opstellen van gedragsverwachtingen. Met de héle school zouden overkoepelende basiswaarden opgesteld moeten worden, maar dit wordt doorgeschoven naar het officiële PBS- traject. Voor nu richt de focusgroep (en het SO-team) zich op de gedragsverwachtingen voor in de SO-gang.

In de focusgroep wordt al snel duidelijk dat veel prioriteit wordt gegeven aan rust in de gang. Het wordt gekoppeld aan de eerste gedragsverwachting, het lopen in een rij. Er wordt gekozen voor formuleringen als het vasthouden van elkaars hand, achter elkaar lopen e.d. Dit is detailinvulling dat wordt overgelaten aan iedere groep/ leerstroom. Dit valt onder uitwerking van regels dat aan deze 'kapstok' op te hangen is.

De tweede gedragsverwachting lijkt in eerste instantie duidelijk te zijn: 'ik ben stil in de gang'. De vraag is of we als SO- team verlangen of leerlingen écht volledig stil zijn. Mogen zij bijvoorbeeld anderen dan niet begroeten in de gang? We vinden als leerkrachten sociaal gedrag en communicatie belangrijk, dus is de vraag om volledig stil te zijn tegenstrijdig. Moeten leerlingen ook stil zijn in de SO-gang voor en na lestijd? Dat wordt niet reëel gevonden. Maar roepen op afstand tolereert niemand uit de focusgroep. Zachtjes spreken wordt gezien als 'de norm', maar is tegelijkertijd ook onduidelijk. Personeel moet zelf ook zacht spreken... Tevens zijn er leerlingen die bijvoorbeeld door hun lage ontwikkelingsleeftijd écht niet volledig stil/ zacht kunnen zijn (deze groep valt onder de rode interventie-groep van PBS). Zo zijn we tot een regel gekomen, waarop een *uitzondering* geldt. Belangrijk is ons voorbeeldgedrag.

De derde gedragsverwachting is breed; op jezelf en je eigen spullen letten. Hier valt veel onder en dat is prettig. Als een leerling een ander zou aanraken/ pijn doen, kun je naar deze gedragsverwachting verwijzen. Ook indien onjuist wordt omgegaan met materiaal.

Het een hoeft het ander niet uit te sluiten. Een leerling mag altijd méér laten zien. Sociaal wenselijk gedrag als rekening houden met de ander en zelfstandigheid belonen we natuurlijk ☺.

Uiteindelijk zijn we tot de volgende gedragsverwachtingen gekomen:

Wat doe ik in de SO- gang?

- 1. Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben, loop ik in de rij.**
- 2. Ik ben stil en als ik iets moet zeggen, praat ik zachtjes.**
- 3. Ik let op mezelf en op mijn spullen.**

Het is van groot belang dat de drie gedragsverwachtingen *concreet* aangeleerd worden aan de leerlingen. In concrete lessituaties: dus in de SO-gang wordt dit gedrag aangeleerd. Als SO-personeel zullen we zelf voor moeten doen hoe het wél (en niet) moet. Ook mag de leerling zelf voordoen hoe het wel (en niet) moet. Wat is precies rustig lopen? En wat voor rij maak je met je groep? Vaste volgorde? Twee aan twee? Hand in hand? Of juist niet? Mogen ze zelf een rij maken en geef je ze daar een bepaalde verantwoordelijkheid in? Zo is er voor iedere groep een andere invulling te geven, maar geldt voor iedere groep de overkoepelende gedragsverwachting 'Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben in de rij' .

Ik maak voor de drie gedragsverwachtingen een lesformat met een aantal suggesties. Hierin kan iedereen verdere invullingen in kwijt. Ik zet deze op de G-schijf, zodat we deze informatie bewaren en kunnen delen. Deze drie gedragsverwachtingen zijn een startpunt. Ik hoop dat deze uit te breiden zijn naar andere locaties, meer gedragsverwachtingen... en leiden tot een sterk en eenduidig pedagogisch klimaat binnen onze school!

Concreet zorg ik voor het volgende:

Tijdens de vergadering van 4 april krijgt iedereen een 'PBS-mapje'. Hierin zit een PBS-poster die ik heb samengesteld met daarop de belangrijkste PBS-uitgangspunten, do's en punten om over na te denken. In het mapje zitten nogmaals de lesformats.

Ik stel een speciale poster op met gedragsverwachtingen, welke op meerdere plekken in de gang komt te hangen. Ik reik aan iedere klas een extra exemplaar uit en zorg ook voor dezelfde kaartjes voor aan de key-cords (extra visuele ondersteuners). Ik kom nog even langs om jullie mening te vragen over de pictogrammen, zodat ik deze nog kan wijzigen, voordat ik deze definitief op de poster zet (eigen ontwerp, de bestaande waren niet geschikt).

Veel plezier en succes. Als er vragen, opmerkingen of suggesties zijn... laat van je horen!

Tussentijds bespreek ik met jullie het verloop. Na de meivakantie volgt een evaluatie.

Groet, Erna

ASS-jebliedt!

Onderdeel: focusgroep, tweede bijeenkomst 17 mei 2013.

Aanwezig: vanuit ieder groep is een leerkracht uitgenodigd en aanwezig.

Dit gesprek in de focusgroep is aan de hand van de opgestelde agenda gevoerd (cursief gedrukt).

- 1. Hoe heb je het ervaren om te werken met de drie opgestelde gedragsverwachtingen- en lessen? Hieraan gerelateerd: wat zijn positieve leeropbrengsten die we mee kunnen nemen naar volgend schooljaar? Welke verbeterpunten kunnen we constateren? Ik neem jullie ervaringen mee in mijn onderzoeksresultaten, maar ook de werkgroep Pedagogisch Klimaat heeft wat aan jullie bevindingen (gericht op het aangaan van PBS-traject).*

Ik heb een 'rondje' gemaakt en de deelnemers hun ervaringen laten vertellen. Ik heb inhoudelijk gereageerd, maar ook anderen kregen de ruimte gegeven en uitgedaagd om te reageren. Hiermee heb ik de dialoog op gang weten te brengen.

Een aantal bevindingen:

- Iedere focusgroepledeelnemer is enthousiast over de gedragsverwachtingen en over de reacties van leerlingen. De reden is een zichtbare gedragsverandering: meer rust een eenduidige aanpak door teamleden in de gangen. Leerlingen lijken te weten wat er van hun wordt verwacht; dit blijkt uit meer zichtbaar gewenst gedrag in de SO-gangen.
- Het blijft moeilijk om leerlingen vanuit leerroute 1 bepaalde gedragsverwachtingen aan te leren. Zij maken bijvoorbeeld schreeuwachtige geluiden in de gang, kunnen niet spreken en zich enkel op die manier uiten. Kun je verlangen dat zij stil zijn en zachtjes praten? De focusgroepleden lijken het erover eens te zijn dat we af moeten stemmen op de leerling en reëel moeten zijn. Echter hoeven wij leerkrachten het lage niveau van een leerling niet als excuus te aanvaarden voor bepaald gedrag: dit kan een valkuil zijn.
- Meerdere focusgroepleden merken op dat het belangrijk blijft om iedere keer weer te benoemen wat er van de leerlingen wordt verwacht. Het is niet een kwestie van éénmaal aanleren. Het is belangrijk om de leerlingen iedere keer weer te wijzen om de pictogrammen op het moment dat zij naar binnen/ buiten gaan, ofwel in de gangen lopen.
- Leerlinggedrag in de gangen gaat beter. Dit wordt iedere dag ervaren door de focusgroepleden. Ik heb het zelf wederom gezien tijdens observaties vandaag en zie dat iedereen er gericht aan werkt. Focusgroepleden nemen waar dat hun leerlingen rustiger lopen op de gang, uitspreken wat regels zijn, wijzen op de pictogrammen die er hangen en hier meer gericht bezig zijn. Zelf zijn leerkrachten zich ook meer bewust geraakt van hun benaderingen en formuleringen: spreken in gewenst gedrag in plaats van 'niet-formuleringen' (negatief).

- Knelpunt is de ruimte bij de kapstokken. Dit is organisatorisch onhandig: een smalle, kleine ruimte net voor de ingang van het lokaal. Bij het naar binnen gaan is dit moeilijk te ondervangen. Bij het naar buiten gaan, is dit op te lossen door één leerling de jassen te laten uit te delen. In de klas worden de jassen aangetrokken, vervolgens wordt een rij gemaakt en loopt de klas als groep naar buiten. In de focusgroep wordt de afspraak gemaakt dat iedere SO-groep vanaf nu deze regel hanteert (werd niet door iedereen gedaan).
- Moeilijk is de zelfcontrole van leerlingen. Zo lukt het vrijwel de meeste leerlingen niet om zonder aansturing 's ochtends vanuit de taxi (of met ouders...) zich aan de gedragsverwachtingen te houden. Hoe dit op te lossen is, komt terug bij punt 3.
- De meeste ouders hebben weet van de gedragsverwachtingen. Maar dit kan en moet nog veel meer geïmplementeerd worden. Indien we een officieel PBS-traject aangaan, zullen we ouders in het gedragsteam betrekken, ouder-infomiddagen/ avonden organiseren en kunnen we ouders ook makkelijker aanspreken aangaande gedragsverwachtingen. Dat is in voor veel teamleden in deze pilot lastig geweest.

Tussentijds zijn opmerkingen gemaakt, bijvoorbeeld aangaande de praktische uitwerking. Dit punt heb ik genoteerd en later laten terugkomen. Hiermee heb ik gezorgd dat de dialoog gefocust bleef. Dit is een voorbeeld dat ik de rol en taak van gespreksleider heb weten te vervullen.

2. Vervolgens leg ik de opbrengsten van de tweede vragenlijst voor (het zijn anoniem ingevulde lijsten). Vallen ons bepaalde uitkomsten op? Welke mogelijke betekenis kunnen we hieraan verlenen?

De tweede vragenlijst (nameting) heeft een aantal stellingen opnieuw voorgelegd aan de ondervraagden. Daarnaast zijn er een aantal nieuwe vragen gesteld aangaande de opgestelde gedragsverwachtingen. Het is de focusgroepleden opgevallen dat de opnieuw voorgelegde stellingen veelal verbeteringen laten zien. Zo wordt er aanzienlijk meer 'mee eens' of 'helemaal mee eens' gescoord op de stellingen:

Vraag 2. Ik ervaar het algehele pedagogisch klimaat als prettig binnen het SO.

Vraag 3. Ik ervaar het algehele pedagogische klimaat als prettig in de SO-gangen.

Vraag 4. Ik vind dat gedragsverwachtingen helder zijn voor leerlingen in de SO-gangen.

Vraag 5. Ik vind dat personeel eenduidig pedagogisch handelt in de SO-gangen.

Het gevoel dat de focusgroepleden uitspreken, het meer bewustzijn van pedagogisch handelen, wordt gedeeld in de opbrengst van de volgende vraagstelling:

10. Ik ben mij meer bewust dan voorheen als het gaat om (het aanleren van) gedrag van leerlingen in de SO-gangen.

Hier wordt door één ondervraagde 'er tussen in' op gescoord, door negen ondervraagden 'mee eens' en door de drie ondervraagden 'helemaal mee eens'.

3. Praktische uitwerking.

De posters met gedragsverwachtingen hangen nu op diverse plekken in de gang. Voordat ik deze definitief in kliklijsten bevestig, hoor ik graag jullie ideeën hierover.

Zijn er nog andere aandachtspunten?

Een aantal focusgroepleden geeft aan dat zelfcontrole moeilijk is voor leerlingen. Een idee is om 's ochtends om 8.45 uur de teamleider die de leerlingen 'ontvangt' bij de ingang, de leerlingen te wijzen op de gedragsverwachtingen. Op A3 formaat zou de poster afgedrukt kunnen worden en op een verplaatsbaar paaltje kunnen hangen. Dit geeft een extra instructie.

Alle overige posters die op meerdere, herhalende plekken in de SO-gangen hangen, worden als heel prettig ervaren. Er wordt opgemerkt dat het is fijn is om vanuit iedere ruimte de poster tegen te komen.

Groet, Erna

Wat doe ik in de gang?



- 1. Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben, loop ik in de rij.**



- 2. Ik ben stil en als ik iets moet zeggen, praat ik zachtjes.**



- 3. Ik let op mijzelf en op mijn spullen.**



(verkleinde weergave)

A S S - j e b l i e f t !

Indien je een key-cord met gedragspictogrammen gebruikt, kun je onderstaande pictokaarten gebruiken. De paarse kaderkleur zorgt voor onderscheid van overige pictogrammen die je gebruikt in de klas. Graag zelf knippen, daarna sealen, bovenin perforeren en aan ring bevestigen.



Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben, loop ik in de rij.



Ik ben stil en als ik iets moet zeggen, praat ik zachtjes.



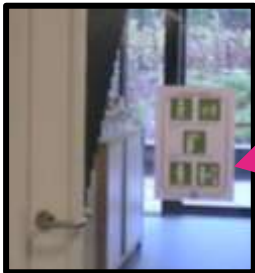
Ik let op mijzelf en op mijn spullen.

(verkleinde weergave)



Video-interactiegesprekken met leerlingen naar aanleiding van beelden in de gang (deze interactie is eveneens met videocamera opgenomen).

Poster gedragsverwachtingen
hangt op negen plaatsen in
de gangen én in iedere klas.



Lesopzet:

In de gangen komen op meerdere plekken de gevisualiseerde gedragsverwachtingen te hangen. Het zijn drie pictogrammen op een groene achtergrond, dat het gewenste, positieve gedrag benadrukt. Het logo van de school staat eronder en maakt duidelijk dat dit staat voor zoals wij ons gedragen op school.

Iedere klas krijgt hiervan een exemplaar. Het is te gebruiken in de lessen waarin de drie gedragsverwachtingen expliciet worden aangeleerd. Tip: Hang dit op bij de deur van het lokaal. Zorg ervoor dat het op ooghoogte van de leerlingen hangt, zodat leerlingen uitgedaagd worden hierop te kijken.

Wat te doen in de lessen?

- Bekijk vooraf de SWPBS-poster: punten die belangrijk zijn, om over na te denken en te doen! Ik heb deze punten verzameld en op één a-4 tje gezet. Meer weten? Check www.swpbs.nl
- Het is van groot belang dat de drie gedragsverwachtingen *concreet* aangeleerd worden aan de leerlingen. In concrete lessituaties: dus voordoen- nadoen en op de locatie zelf (SO-gang). Als SO-personeel zullen we zelf voor moeten doen hoe het wél (en niet) moet. Ook mag de leerling zelf voordoen hoe het wel (en niet) moet. Bijvoorbeeld aangaande de eerste gedragsverwachting: Wat is precies rustig lopen? En wat voor rij maak je met je groep? Vaste volgorde? Twee aan twee? Hand in hand? Of juist niet? Mogen leerlingen zelf een rij maken en geef je ze daar een bepaalde verantwoordelijkheid in? *Zo is er voor iedere groep een andere invulling te geven, maar geldt voor iedere groep de overkoepelende gedragsverwachting 'Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben loop ik in de rij'.*
- SWPBS raadt aan om minimaal éénmaal per week een les in te plannen. We zullen dus drie weken gebruiken en daarna zorgen voor borging (wat niet wil zeggen dat je eerder geen tijd / aandacht heb besteedt aan deze gedragsverwachtingen). De tijd van de PAD-les is te gebruiken, maar bekijk wat voor jouw groep handig is. Maak uiteraard de transfer als leerlingen daadwerkelijk in de gangen lopen (naar buiten, taxi's... dáár gaat het tenslotte om!).

Wanneer leren we de gedragsverwachtingen in de lessen aan?

Week 8-12 april: ik loop rustig en als ik met mijn groep ben, loop ik in de rij (veiligheid).

Week 15-19 april: ik ben stil en als ik iets wil zeggen, doe ik dat zachtjes (respect).

Week 13-17 mei: ik let op mezelf en op mijn spullen (verantwoordelijkheid).

- Voor de drie gedragsverwachtingen heb ik een lesformat gemaakt. Ik vraag van de focusgroepleden deze in te vullen, maar daarnaast kan iedereen suggesties en verdere invullingen hierin kwijt. Ik zet het format op de G-schijf (G-personeel-gedragsverwachtingen-SO gang), zodat we deze informatie bewaren en kunnen delen.
- De drie gedragsverwachtingen voor in de SO-gangen zijn een startpunt. Ik hoop dat deze uit te breiden zijn naar andere locaties, meer gedragsverwachtingen... en leiden tot een sterk en eenduidig pedagogisch klimaat binnen onze school!



Uitgangspunten

- Opstellen van positief geformuleerde gedragsverwachtingen op schoolniveau (en vertalen naar locaties).
- Gedragsverwachtingen worden door het hele team eenduidig uitgedragen.
- Gedrag onderwijzen net als andere vakken.
- Goed gedrag bekrachtigen (complimenten, samenwerken voor een klassenbeloning, e.d.).
- Actief toezicht houden in algemene ruimtes.
- De organisatie van de klas is het begin van het handhaven van gedragsverwachtingen.
- Gedragsverwachtingen in de groep dienen samen te hangen met gedragsverwachtingen op schoolniveau.
- Verwijdering gebruiken om de behoeften van de leerlingen als groep en individueel te bekijken.
- Preventief optreden door het oppakken van signalen en voorspelbaarheid.

Om over na te denken...

Horen kinderen niet te weten wat er van hen verwacht wordt en hoe ze zich moeten gedragen?

Gedrag dat beloond wordt zal zich vermoedelijk vaker voordoen, terwijl genegeerd gedrag direct of na enige tijd vermoedelijk zal ophouden. Van goed gedrag mag dan ook nooit zomaar worden aangenomen dat het normaal is, anders is er een kans dat het op zal houden.

Complimenten klinken vaak onnatuurlijk. Zullen kinderen niet denken dat ze onecht zijn?

Als je er niet aan gewend bent om gedrag te complimenteren, zal het in het begin onnatuurlijk aanvoelen. Hoe vaker je ze uitdeelt, hoe natuurlijker het aanvoelt. Als je leerlingen complimenteert met echt gewenst gedrag, is er niets onechts aan. Leerlingen die complimenten krijgen, complimenteren op hun beurt ook en voor hun is het dus ook heel natuurlijk.

Wordt gedrag van leerlingen niet afhankelijk van beloningen? Neemt de intrinsiek motivatie niet af door een extrinsiek beloning?

Tastbare beloningen kunnen gepaard gaan met sociale beloningen. Als het compliment voor juist gedrag gepaard gaat met iets tastbaars, wordt de intrinsieke motivatie zelfs sterker. Beloon met interval: dan weer 'een dikke duim', dan een sticker of extra computertijd. Een onverwachte beloning versterkt eveneens de intrinsieke motivatie.

Doen!

- Erken goed gedrag openlijk, zodat andere leerlingen het kunnen nadoen. Benoem expliciet wat de leerling heeft gedaan en waarom dat goed is.
- Houd actief toezicht.
- Herinner leerlingen aan problemen voordat deze zich voordoen en/ of corrigeer beginnend probleemgedrag.
- Beloon vaker in stressvolle tijden en versterk de positieve bekrachtiging vóór deze periode.
- Gebruik beloningen die leerlingen motiveert, maar denk ook aan (gezamenlijke) voorrechten als iets bakken, film kijken e.d.
- Toets gewenst gedrag en meet het succes van je lessen.
- Onderwijs gedragsregels opnieuw als ongewenst gedrag toeneemt.
- Erken ook daden van leerkrachten, assistenten en ander personeel.





Wat doe ik in de SO- gang?

Les 1

**Ik loop rustig en als ik met mijn groep ben, loop ik in de rij.
(veiligheid)**

Wat verwachten onze leerlingen:	Ervaringen, (les)suggesties, tips:
Onderwijzen van gewenst gedrag. Hoe doe je dat?	
Vertellen waarom het belangrijk is. Hoe doe je dat?	
Welke voorbeelden geef je (of laat je geven) van hoe het wel (positief) en hoe het niet (negatief) moet.	Positief: Negatief:
Welke mogelijkheden zijn er om te oefenen?	
Voorkom problemen:	Ervaringen, (les)suggesties, tips:
Houd actief toezicht.	
Herinner de leerlingen aan problemen voordat deze zich voordoen.	
Geef positieve feedback voor gedrag	
Corrigeer beginnend probleemgedrag.	
Toets gewenst gedrag (Observatie instrumenten; de wijze waarop je de groep toetst)	
Meet hoe groot het succes van je lessen is! (hoeveel beloningen zijn er verdiend? Maak het inzichtelijk met een meetlat, stappenteller e.d.) (Bron: Golly en Sprague, 2009)	



Wat doe ik in de SO- gang?

Les 2

Ik ben stil en als ik iets moet zeggen, praat ik zachtjes.

(respect)

Wat verwachten onze leerlingen:	Ervaringen, (les)suggesties, tips:
Onderwijzen van gewenst gedrag. Hoe doe je dat?	
Vertellen waarom het belangrijk is. Hoe doe je dat?	
Welke voorbeelden geef je (of laat je geven) van hoe het wel (positief) en hoe het niet (negatief) moet.	Positief: Negatief:
Welke mogelijkheden zijn er om te oefenen?	
Voorkom problemen:	Ervaringen, (les)suggesties, tips:
Houd actief toezicht.	
Herinner de leerlingen aan problemen voordat deze zich voordoen.	
Geef positieve feedback voor gedrag	
Corrigeer beginnend probleemgedrag.	
Toets gewenst gedrag (Observatie instrumenten; de wijze waarop je de groep toetst)	
Meet hoe groot het succes van je lessen is! (hoeveel beloningen zijn er verdiend? Maak het inzichtelijk met een meetlat, stappenteller e.d.) (Bron: Golly en Sprague, 2009)	



Wat doe ik in de SO- gang?

Les 3

Ik let op mezelf en op mijn spullen.

(verantwoordelijkheid)

Wat verwachten onze leerlingen:	Ervaringen, (les)suggesties, tips:
Onderwijzen van gewenst gedrag. Hoe doe je dat?	
Vertellen waarom het belangrijk is. Hoe doe je dat?	
Welke voorbeelden geef je (of laat je geven) van hoe het wel (positief) en hoe het niet (negatief) moet.	Positief: Negatief:
Welke mogelijkheden zijn er om te oefenen?	
Voorkom problemen:	Ervaringen, (les)suggesties, tips:
Houd actief toezicht.	
Herinner de leerlingen aan problemen voordat deze zich voordoen.	
Geef positieve feedback voor gedrag	
Corrigeer beginnend probleemgedrag.	
Toets gewenst gedrag (Observatie instrumenten; de wijze waarop je de groep toetst)	
Meet hoe groot het succes van je lessen is! (hoeveel beloningen zijn er verdiend? Maak het inzichtelijk met een meetlat, stappenteller e.d.) (Bron: Golly en Sprague, 2009)	