

(On)Gewenst gedrag

*Een onderzoek naar de effectiviteit van
een gedragsregulerende interventie*



Naam: Stefanie Meeuwesse

Studentnummer: 433039

Datum: juni 2016

Samenvatting

De vraagstelling van dit onderzoek is als volgt geformuleerd:

Welke effectieve gedragsregulerende interventie voor het aanpakken van leerlingen met gedragsproblemen kan de school inzetten om een pedagogisch klassenklimaat te realiseren waar alle leerlingen zich cognitief, sociaal en emotioneel kunnen ontwikkelen?

De leerkrachten op de school geven aan niet te weten hoe ze op een doeltreffende manier met gedragsproblemen in de klas om kunnen gaan. Het probleemgedrag van een leerling is een zodanig zware belasting voor de leerkrachten, dat zij minder tijd aan de andere klasgenoten kunnen besteden en zo de ontwikkeling van een pedagogisch klassenklimaat belemmerd wordt. Het doel van dit onderzoek is om een effectieve gedragsregulerende interventie voor leerlingen met gedragsproblemen te ontwikkelen en te implementeren. Op deze manier kunnen leerkrachten handvatten krijgen om met gedragsproblemen in de klas om te gaan en tevens een pedagogisch klassenklimaat te realiseren.

Om een antwoord op de vraagstelling te vinden, is dit onderzoek begonnen met een theoretische verdieping. Verschillende interventiemethoden voor gedragsproblemen zijn bestudeerd. Door het combineren van onderdelen uit de beschreven methoden, is een gedragsregulerende interventie voor leerlingen met gedragsproblemen ontworpen. Deze interventie bevat duidelijke regels, routines en actieve begeleiding van een coach. De regels, procedures en verwachtingen van goed gedrag voor het beloningssysteem worden samen met de leerling met gedragsproblemen opgesteld en doorgesproken. Het stimuleren van sociale en communicatieve vaardigheden bij de leerling met gedragsproblemen, zijn eveneens als onderdeel in het programma opgenomen. Het probleemgedrag en het klassenklimaat worden in beeld gebracht met behulp van reflectieverslagen, turflijsten, observaties en evaluaties. Door de gegevens van voor en tijdens de interventie met elkaar te vergelijken, wordt het effect van de gedragsregulerende interventie bestudeerd.

Concluderend op basis van de resultaten valt op te maken dat deze gedragsregulerende interventie een positief effectief heeft gehad. Gedragsproblemen zijn duidelijk verminderd en er is een verbetering van het pedagogisch klassenklimaat. De ingrediënten voor gedragsverandering bij de leerling met gedragsproblemen zijn:

- De focus op kleine en specifieke gedragingen;
- Gezamenlijk zoeken naar oplossingen;
- Focus op positieve oplossingen in plaats van op problemen.

Dat de leerkrachten de mening, gevoelens, persoonlijke stijl, ambivalentie en verwarring van de leerling accepteren, is ook een belangrijke bijdrage voor de gewenste verandering. De aanpak van het interventieprogramma komt tegemoet aan de behoefte aan autonomie van de leerling met gedragsproblemen. Daarnaast komt uit het resultaat naar voren dat het betrekken van alle groepen uit de omgeving van de leerling met gedragsproblemen, een gunstige bijdrage leveren aan de snelle gedragsverandering.

Het is interessant om het effect van dit interventieprogramma in een andere setting (tweede school) te bestuderen.

Inhoudsopgave

Inleiding	1
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse	3
1.1 Wat is het probleem?	3
1.2 Wie heeft het probleem?	4
1.3 Wanneer is het een probleem?.....	5
1.4 Waar bevindt zich het probleem?	5
1.5 Hoe is het probleem ontstaan?.....	5
1.6 Samenvatting	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	7
2.1 Gedragsproblemen of gedragsstoornis.....	7
2.2 Gedragsproblemen in de klas.....	7
2.3 Gemengde oorzaken van gedragsproblemen.....	7
2.4 Verklaringen van probleemgedrag door leraren en rol van de leerkracht.....	9
2.5 Gedragsproblemen vaststellen	9
2.6 Gedragsinterventies	10
Hoofdstuk 3: Probleemstelling.....	13
3.1 Doel van het onderzoek.....	13
3.2 Onderzoeksvraag, deelvragen en definitie van begrippen	13
3.3 Hypothese	15
3.4 Probleemstelling besproken met betrokkenen	16
Hoofdstuk 4: Onderzoeksplan.....	17
4.1 Onderzoeksgroepen.....	17
4.2 Ethische kwesties.....	18
4.3 Onderzoeksinstrument	18
4.4 Beoogde methode van dataverzameling en verwerking.....	19
4.5 Instrument gedragsverandering: Interventieprogramma Super zon/donderwolk-spel	20
4.6 Overzicht activiteiten	22
Hoofdstuk 5: Resultaten	23
5.1 Verschil tussen het plan en de uitvoering	23
5.2 Analyse van de verkregen data	23
5.3 Eind-evaluatiegesprek.....	26
5.4 Turflijsten	27

Conclusie, discussie en aanbeveling	28
Conclusie.....	28
Discussie.....	29
Aanbeveling	29

Bijlagen (I t/m X)

Bijlage I: Literatuurlijst

Bijlage II: Observatieformulier gedrag 'turflijst'

Bijlage III: ABC-observatieformulier

Bijlage IV: Emotiekaart

Bijlage V: Foto's van het plankje en de kaarten

Bijlage VI: Observatieformulier gedrag, van ongewenste gedragingen tijdens de screeningsweek '1e turflijst'

Bijlage VII: Reflectie verslagen tijdens de screeningsweek

Bijlage VIII: Observatieformulier gedrag, tijdens het Super zon/donderwolk-spel

Bijlage IX: Reflectie verslagen tijdens het Super zon/donderwolk-spel

Inleiding

Koppige kleuters, opstandige schoolkinderen, moeilijke beginnende pubers... Kinderen gaan allemaal weleens door een lastige periode. Maar wat als het moeilijke gedrag van het kind de sfeer in de klas structureel op zijn kop zet?

Gedragsproblemen bij kinderen staan vandaag de dag flink in de belangstelling. Op elke school krijgt een leerkracht er wel eens mee te maken: *Gedragsstoornissen*... Veel definities en specifieke stempels zijn daar al voor bedacht. Stempels als ADHD, ODD, OCD, autisme, PDD-NOS, NLD, zullen vast bekend in de oren klinken als er sprake is van een verstoorde impulscontrole, gedragsregulatie, planning en taakinitiatie. Ongeacht welke stempel een kind met gedragsproblemen heeft, komt het er op neer dat het kind niet doet wat de leerkracht graag wil en de sfeer in de klas negatief beïnvloedt. Leerkrachten ervaren vaak problemen bij het lesgeven aan deze kinderen. Hierdoor kan dit probleemgedrag indirect een negatief effect hebben op de onderwijsprestaties van de leerlingen (Smeets, Van der Veen, Derriks & Roeleveld, 2007).

Het maakt in principe niet uit welke specifieke naam een gedragsprobleem krijgt, het gaat er vooral om hoe je het ongewenste gedrag om kan buigen naar gewenst gedrag. Voor veel leerkrachten is het een uitdaging om met deze leerling om te gaan en ondanks de gedragsproblemen, het maximale uit de leerling te halen en te zorgen voor een positief klassenklimaat.

Ook op mijn stageschool zitten leerlingen met gedragsproblemen. Deze problemen variëren van slecht luisteren tot vechten en driftig gedrag. Nu is er bij een van deze leerlingen, Martijn (om ethische redenen is Martijn een fictieve naam), sprake van een problematisch negatieve gedragsontwikkeling. Vanaf de kleuterklassen wordt in het leerlingvolgsysteem al regelmatig genoteerd dat bij Martijn vaak sprake is van opvallend probleemgedrag. Als kleuter volgde hij slecht instructies op, werd hij snel boos en had hij frequent ruzie met de leerkracht en andere klasgenoten. Nu Martijn in groep 3 zit, zijn de problemen dusdanig groot geworden dat de leerkrachten ten einde raad zijn. Hij is rusteloos en heeft veel woede-uitbarstingen. Ook vertoont hij impulsief antisociaal gedrag, zoals bezigheden van klasgenoten verstoren en andere kinderen pijn doen. Alle verschillende omgangsvormen hebben de groepsleerkrachten geprobeerd. Straffen, negeren, lief zijn, boos zijn; niets blijkt te helpen. Martijn kost veel negatieve energie en ook de rest van de klas lijdt onder zijn verstoringen. Het probleemgedrag is een zodanig zware belasting voor de leerkrachten, dat zij minder tijd kunnen besteden aan de overige klasgenoten. De negatieve aandacht die naar Martijn uitgaat, gaat ten koste van het positieve klimaat in de klas.

De ouders van Martijn gaven steeds aan hun zoon niet te willen laten testen op een eventuele gedragsstoornis. Ze willen niet dat hun zoon een stempel krijgt. Nu is dat ook niet wat de school wil, maar de leerkrachten geven aan dat ze graag handvatten willen om het gedrag van Martijn te reguleren. Daarbij gaat Martijn met steeds minder plezier naar school en ook thuis melden de ouders dat het gedrag van hun zoon voor een gespannen sfeer zorgt. Ouders hebben onlangs de hulp van een gedragsdeskundige ingeschakeld.

Het is belangrijk dit probleem op korte termijn aan te pakken om te zorgen dat de rust bij zowel Martijn als bij de leerkrachten en klasgenoten terugkomt. Daarbij is het voor de lange termijn belangrijk dat de situatie niet escaleert. Martijn zit nu in groep 3 en zal nog tot en met groep 8 op school blijven.

Vanuit school is de hulpvraag: *‘Een effectieve gedragsregulerende interventie voor leerlingen te ontwikkelen en te implementeren’*, aan mij doorgespeeld. Het doel van dit onderzoek is om de leerkrachten handvatten te geven om met gedragsproblemen in de klas om te gaan. Dit past ook geheel binnen de visie van de school: *samen schitteren* en het *kind centraal* stellen.

Ik voel mij zeer betrokken bij deze school en ik heb mijn eindstage in de klas van Martijn gelopen. Ik heb de problemen rondom zijn gedrag meegemaakt en ik wil de leerkrachten graag helpen met het vinden van een goede manier om Martijns ongewenste gedrag, om te buigen naar gewenst gedrag. Daarnaast heb ik veel affiniteit met deze doelgroep kinderen. Ik wil in de toekomst, naast het werk als leerkracht, een eigen praktijk oprichten om leerkrachten en/of ouders met kinderen die gedragsproblemen vertonen, te begeleiden. Voor mij voelt het dan ook logisch dat mijn praktijkonderzoek gaat over een onderwerp dat te maken heeft met gedragsproblemen in de klas. Dat mijn praktijkonderzoek gebruikt wordt op mijn stageschool en hopelijk een positief effect voor Martijn, de school en de andere betrokkenen op zal leveren, maakt dat ik extra druk op mijzelf leg om dit onderzoek tot een geslaagd eindresultaat te brengen.

Voor u ligt mijn onderzoeksrapport, hierin beschrijf ik het praktijkprobleem aan de hand van een probleemanalyse in hoofdstuk 1. Het theoretisch kader is in hoofdstuk 2 uitgewerkt. In hoofdstuk 3 bespreek ik de probleemstelling. Vervolgens staat in hoofdstuk 4 het onderzoeksplan beschreven. Hoofdstuk 5 bevat de verwerking van de resultaten. Het verslag wordt afgerond met de conclusies, aanbevelingen en discussiepunten. In de bijlage vindt u belangrijke informatie die niet in het verslag is opgenomen.

Hoofdstuk 1: Probleemanalyse

De visie van de school is: samen kleurrijk schitteren, duurzaam en dynamisch. Omdat het van belang is voor dit onderzoek wat de school met *samen kleurrijk schitteren* en *dynamisch* bedoelt, staat hieronder een toelichting.

Samen is een gewichtig woord in de school. Het is belangrijk dat het team, ouders en leerlingen goed samenwerken. Ook tijdens het leerproces ligt hier nadruk op, omdat de school ervan overtuigd is, dat goed leren samenwerken, van groot belang is voor de toekomst.

De school werkt vanuit het gedachtengoed van Human Dynamics, waarbij de leerkrachten in staat zijn om een leeromgeving te creëren waarbij aandacht is voor de drie principes emotioneel, fysiek en mentaal. Dat betekent het kind centraal stellen door aan te sluiten bij zijn leer-, communiceer- of zijnsbehoefte (Putten, van, Bleecke & Lindenburg, 2010).

Bij de kwestie *de gedragsproblemen van leerlingen* geeft de school aan dat ze op dit moment niet weten hoe ze een goede leeromgeving voor kinderen met ernstige gedragsproblemen kunnen creëren. Om deze situatie op te lossen en ook er voor te zorgen dat de school zijn visie kan waarborgen, is het nodig om een doeltreffende gedragsregulerende interventie uit te werken. In dit onderzoek wordt de leerling Martijn met zijn gedragsproblemen als voorbeeld genomen. Daarvoor is het nodig eerst een duidelijk beeld te krijgen van het probleem.

Om tot een heldere probleemanalyse te komen, is gebruik gemaakt van de *5xW+H-formule* Migchelbrink (2006). Bij deze formule wordt vanuit het beginpunt, ook wel de nulfase, door middel van vijf vragen beginnend met de letter w, en één vraag beginnend met de letter h een probleem verder uitgewerkt. Om antwoord te kunnen geven op de vragen, is de voorgeschiedenis van Martijn, zoals die beschreven is in het leerlingvolgsysteem, bestudeerd. Verder zijn de betrokkenen ondervraagd, te weten: leerkrachten, interne begeleider, schooldirectrice, gedragsdeskundige, ouders van Martijn en Martijn zelf. Ter ondersteuning bij het verzamelen van informatie hebben de formulieren uit het boek *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag* van Noëlle Pameijer en Tanja van Beukering (2009) als inspiratiebron gefungeerd. Daarnaast hebben er observaties in de klas plaatsgevonden.

1.1 Wat is het probleem?

Martijn, een leerling uit groep 3, zit in de combinatieklas 3/4/5 op de Marischool. In de klas wordt lesgegeven door twee leerkrachten en een onderwijsassistent. Martijn vertoont kenmerken van specifieke gedragsstoornissen ADHD en autisme. Er is echter nog nooit een psychodiagnostisch onderzoek geweest, aangezien de ouders hier niet voor open staan uit angst dat hun zoon een negatieve stempel krijgt. Martijn verstoort dagelijks de lessen en beïnvloedt de groepssfeer negatief. Hij vertoont veel gedragsproblemen zoals schreeuwen/gillen door de klas, spullen van andere kinderen afpakken en kapot maken, kinderen en leerkrachten duwen/schoppen/slaan en bijten. Op dit moment prikt hij bijna dagelijks met de punt van een potlood in de nek van andere kinderen. Martijn is rusteloos en een meer dan normaal druk kind in de groep, hij loopt veel door de klas en steekt niet zijn vinger op als hij wat wil zeggen. Martijn krast in zijn werkboek en is niet zuinig op zijn lesmateriaal. Hij luistert slecht en negeert regelmatig opdrachten. Martijn kan niet goed zijn emoties reguleren. Bij een woedeaanval kunnen de leerkrachten hem niet bereiken. Tijdens de observaties wordt zichtbaar dat Martijn gevoelig is voor een verheffing in de stem. Hij slaat dan zijn handen voor zijn oren en klappt dicht.

Leerkrachten melden moeilijk contact met hem te krijgen en weten niet wat zijn onderwijsbehoeften zijn. Marcel van Herpen (2013) geeft aan dat de leerkrachtvaardigheden responsiviteit, sensitiviteit en intuïtie zeer belangrijk zijn bij het omgaan met leerlingen. Verder vraagt Martijn veel bevestiging bij het vertonen van goed gedrag. Bij goed gemaakt werk probeert hij de aandacht van de leerkrachten op te eisen, maar dit levert regelmatig te weinig reactie voor hem op. Stevens (2006) geeft een verklaring voor dit gedrag door te schrijven dat elke leerling behoefte heeft aan affectie.

Ook de gedragsdeskundige geeft aan niet altijd goed met Martijn te kunnen communiceren. Dit kan te maken hebben met het feit dat er te weinig contactmomenten tussen hen zijn geweest. Daarbij was er altijd sprake van een observatie- testsituatie, waardoor het opbouwen van een persoonlijke relatie moeilijker verliep.

1.2 Wie heeft het probleem?

Martijn is een jongen met gedragsproblemen. Hij krijgt veel negatieve reacties van de leerkrachten en zijn klasgenoten. Martijn geeft aan niet meer met plezier naar school te gaan. Hij zegt niet te weten waarom hij anderen pijn doet en hij het vindt niet leuk om steeds ruzie te hebben. Martijn is een cognitief sterke leerling, maar door zijn gedrag en slechte werkhouding komt hij moeilijk aan zijn werk toe. Zijn gedrag belemmert hem niet alleen in zijn sociale en emotionele ontwikkeling, maar ook in zijn cognitieve ontwikkeling.

Voor de leerkrachten is het gedrag van Martijn een probleem; het is onvoorspelbaar. Ze kunnen hem niet bereiken en soms kan Martijn apathisch in zichzelf gekeerd zijn. De leerkrachten maken zich zorgen over zijn ontwikkeling. Ze constateren vooral een negatieve spiraal in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Het probleem van de leerkrachten is dat ze niet weten hoe ze leerlingen met gedragsproblemen moeten begeleiden en ondanks de gedragsproblemen het maximale uit de leerling kunnen halen. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat Martijns gedrag hun momenteel zoveel negatieve energie kost, dat ze niet meer toekomen aan de rest van de klas, waardoor de structuur in de klas verstoord is. De leerkrachten zijn hierdoor momenteel niet goed in staat om te zorgen voor een positief klassenklimaat.

Martijn schreeuwt door de klas en leidt andere kinderen af van hun werk. De groepssfeer in de klas wordt door hem negatief beïnvloed. Bij ruzies is hij vrijwel altijd betrokken. Martijn schopt, slaat, prikt en bijt de andere klasgenoten. Zij vinden het gedrag van Martijn niet fijn. De leerkrachten weten niet hoe ze in deze situaties op een doeltreffende manier kunnen ingrijpen. Het probleemgedrag heeft een negatieve invloed op de groepsdynamiek. Dus ook de klasgenoten van Martijn hebben een probleem.

De leerkrachten geven aan dat ze de communicatie met de ouders van Martijn over de gedragsproblemen moeizaam vinden verlopen. Zij ervaren vooral veel weerstand van de ouders als problematische voorvallen, waarbij Martijn betrokken was, besproken worden. De leerkrachten hebben het gevoel dat de ouders het probleemgedrag van hun zoon op de leerkrachten afschuiven en vinden dat hun zoon anders mag zijn. Zij proberen het probleem enigszins af te vlakken of buiten Martijn te leggen. Ouders melden echter dat Martijn thuis eveneens onhandelbaar is. Dit uit zich in opstandig gedrag. De sfeer in het gezin wordt als problematisch ervaren. De ouders zijn wel van mening dat deze situatie snel aangepakt dient te worden.

1.3 Wanneer is het een probleem?

De gedragsproblemen van Martijn komen dagelijks voor, en ook vrijwel de hele dag door. Tijdens instructielessen, zelfstandig werken, vrij spelen, gym en de pauzes. Vooral lesovergangen verlopen problematisch. Omschakeling en switchen (zowel activiteit als leerkracht) geven moeilijkheden. Donderdag en vrijdag zijn moeilijke dagen, omdat Martijn dan heel erg moe is van de afgelopen schooldagen. Dit resulteert in meer gedragsproblemen. Ook binnen het gezin ondervinden ouders problemen.

1.4 Waar bevindt zich het probleem?

De gedragsproblemen van Martijn komen voor in de klas, maar ook op de gangen, wc's en het schoolplein. Kinderen uit andere klassen hebben tijdens de pauzes regelmatig problemen met het gedrag van Martijn. Thuis idem dito gaat het probleemgedrag van Martijn door.

1.5 Hoe is het probleem ontstaan?

Martijn is een gevoelige jongen. Dit is te merken aan het feit dat hij moeilijk met harde geluiden om kan gaan en hij veel tijd nodig heeft om aan nieuwe situaties te wennen. Hij is zeer gevoelig voor prikkels van buitenaf. Bijkomend is Martijn perfectionistisch en heeft hij altijd een duidelijk beeld en/of plan voor ogen. Als dat niet verloopt als dat hij bedacht had, dan raakt hij gefrustreerd. De ouders geven aan dat zijn ontwikkeling een grillig karakter heeft. Bij tijden gaat dit gepaard met een periode van frustratie. Al vanaf de kleuterklassen vertoont Martijn opmerkelijk veel opstandig gedrag. Leerkrachten hebben het regelmatig zwaar om hem goed te begeleiden. Hij onderhandelt veel en heeft veelvuldig aanvaringen met de leerkrachten en klasgenoten. De overgang naar groep 3 (een combinatiegroep 3/4) verliep in eerste instantie met niet al te veel problemen. Sinds oktober is er een nieuwe leerkracht in de klas. De wisseling van leerkrachten levert problemen op. Door de duobaan verloopt de dagelijkse structuur in de klas anders en gelden er verschillende afspraken. In januari werd de groep samengevoegd met groep 5. De combinatieklas 3/4/5 bestaat nu uit 19 leerlingen. Martijn heeft veel moeite met de grotere klas. De leerkrachten moeten hun aandacht nu over nog meer kinderen verdelen. Vanaf dat moment nemen de gedragsproblemen van Martijn toe en eisen deze veel negatieve aandacht op. In de literatuur wordt deze reactie ook beschreven: leerlingen willen graag aandacht, en negatieve aandacht is ook een vorm van aandacht (Geel, van, 2012). De leerkrachten hebben niet goed een sterke persoonlijke band met Martijn op kunnen bouwen. Ze hebben hun handen vol aan de omschakeling van de klas en weten niet hoe ze op hem moeten reageren. Verschillende interventies vinden plaats van straffen tot, negeren, belonen en geen consequenties. Deze interventies worden door elkaar heen gebruikt. Martijn weet niet meer wat er van hem verwacht wordt en de gedragsproblemen nemen nog meer toe. Hij verstoort de lessen door ongepast door de klas te schreeuwen, kabaal te maken met zijn werkspullen, andere kinderen impulsief pijn te doen en van hun werk af te houden. Teitler (2009) stelt dat duidelijkheid en een consequente werkwijze belangrijk is om een voorspelbaar en gestructureerd leerklimaat te creëren. Martijn, leerkrachten en klasgenoten belanden in een vicieuze cirkel. De leerkrachten reageren ook al snel geprikkeld op het gedrag van Martijn. Als Martijn gewenst gedrag vertoont, wordt dit nauwelijks opgemerkt. Er wordt vooral gereageerd op het ongewenste gedrag. In termen van de gedragsleer is dit te omschrijven als negatieve controle (Krab, Engelen-Snaterse & de Boer-Boosman, 2006). Hierdoor wordt de negatieve sfeer versterkt. Uit het gesprek met de ouders komt naar voren dat hun opvoedstijl momenteel erg inconsequent is.

1.6 Samenvatting

Martijn is een cognitief sterke leerling in groep 3. Hij is een gevoelige jongen, wat te merken is aan het gegeven dat hij moeilijk met veranderingen en nieuwe situaties om kan gaan. Eveneens kunnen prikkels van buitenaf hard binnenkomen. Martijn heeft behoefte aan positieve feedback. Hij vertoont veel gedragsproblemen in de combinatieklas 3/4/5 op de school. Het gedrag van Martijn is een dagelijks terugkerend probleem voor de leerkrachten. Ook hebben de gedragsproblemen negatieve gevolgen voor de hele groep. De leerkrachten stuiten op verweer van de ouders bij het bespreken van de problemen. De gedragsproblemen van Martijn zijn vooral na de samenvoeging van groep 3/4 met groep 5 in een negatieve spiraal gekomen. Omschakelingen zijn problematisch. Leerkrachten weten zich geen raad meer met zijn gedrag. Ze maken zich niet alleen zorgen om Martijn zelf, maar ook verstoort het gedrag van Martijn de dagelijkse klassenstructuur zo ernstig, dat de leerkrachten zich zorgen maken over de ontwikkeling van het negatieve klassenklimaat. Leerkrachten geven aan dat op deze manier alle leerlingen belemmerd worden in een gezonde ontwikkeling op sociaal, emotioneel en cognitief gebied.

Hieruit blijkt dat het probleem een hoge urgentie heeft voor zowel de leerkrachten als voor de ontwikkeling van de leerlingen en het klassenklimaat. Uit deze probleemanalyse komt de hulpvraag duidelijk naar voren.

De leerkrachten willen handvatten om op een goede manier met gedragsproblemen in de klas om te gaan. School wil een doeltreffende gedragsregulerende interventie die bij gedragsproblemen ingezet kan worden. Op deze manier worden de leerkrachten geholpen met hun hulpvraag betreffende het realiseren voor een pedagogisch klimaat voor de hele groep. In dit onderzoek wordt Martijn met zijn gedragsproblemen als voorbeeld genomen.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Vanuit de gesignaleerde gedragsproblemen van Martijn wordt het theoretisch kader onderzocht.

In dit hoofdstuk wordt kort het verschil tussen gedragsproblemen en gedragsstoornissen beschreven. Over de kenmerken van specifieke gedragsstoornissen zoals ADHD en autisme, wordt hier niet verder op ingegaan, omdat dit onderzoek zich richt op gedragsverandering. Diagnostisering van een gedragsstoornis is niet aan de orde. Vervolgens komen gedragsproblemen in de klas, gemengde oorzaken en verklaringen van probleemgedrag door leraren aan bod. De rol van de leerkracht, de klasgenoten en de samenwerking met ouders wordt besproken. Daarnaast wordt in dit hoofdstuk het vaststellen van probleemgedrag uitgewerkt aan de hand van enkele observatiemethoden. En bij de interventietechnieken zal het Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS), Handelingsgericht werken (HGW) en Oplossingsgericht werken (OGW) aangehaald worden.

2.1 Gedragsproblemen of gedragsstoornis

Volgens Scholte & Van der Ploeg (2006) bedraagt het aantal kinderen met gedragsproblemen en ontwikkelingsstoornissen 5-10% van de kinderen en adolescenten onder de 20 jaar. De gedragsproblemen gaan vaak samen met problemen op andere gebieden, zoals ernstige leerproblemen en het gelijktijdig voorkomen van verschillende stoornissen (comorbiditeit). Als het probleemgedrag langer dan zes maanden duurt, kan er sprake zijn van een gedragsstoornis. Bij een gedragsstoornis komen de symptomen in bepaalde combinaties voor. De twee bekendste systemen om stoornissen te classificeren, zijn momenteel de vierde versie van de Diagnostic and Statistical Manual (DSM-IV), ontworpen door de American Psychiatry Association (APA, 2001) en de tiende versie van de International Classification of Diseases (ICD-10), ontworpen door de World Health Organisation (WHO, 1992).

2.2 Gedragsproblemen in de klas

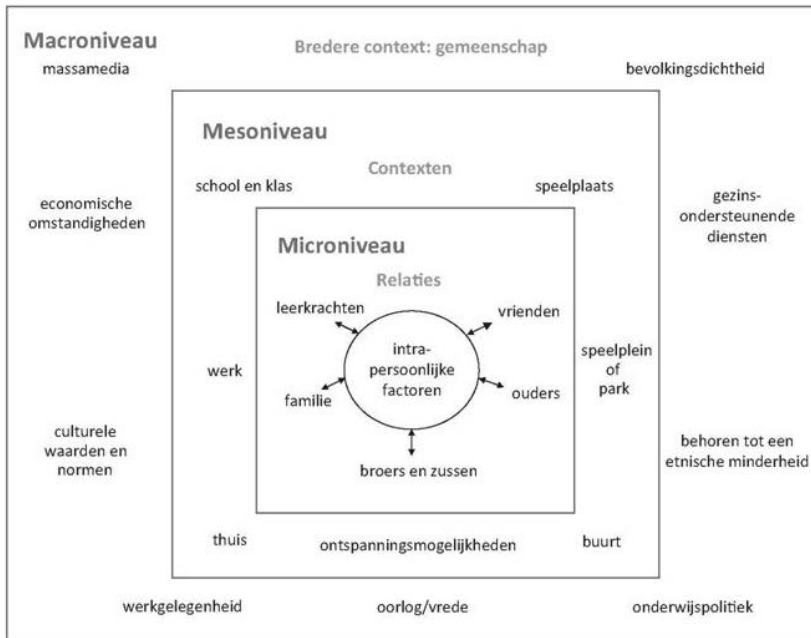
Wanneer een individuele school niet kan voorzien in de zorgbehoefte van een leerling, beschikt het samenwerkingsverband passend onderwijs in Nederland over faciliteiten om de kinderen te ondersteunen in het onderwijs. Deze faciliteiten variëren van ambulante vormen van begeleiding tot (tijdelijke) plaatsing op een school voor speciaal basisonderwijs (SBO). De Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) beoordeelt of het belang van een leerling al dan niet is gediend met plaatsing op het SBO.

Doorgaans wordt bij sociaal-emotionele gedragsproblematiek een onderscheid gemaakt tussen externaliserend en internaliserend probleemgedrag (Verhulst, van der Ende & Koot, 1996). Externaliserend: dit is gedrag waar de omgeving last van heeft, zoals agressief gedrag, verzet, brutaliteiten en regelovertredend gedrag. Ook vernielzucht of pestgedrag hoort hierbij. Internaliserend: hier heeft het kind zelf vooral last van, zoals faalangst. Als leerkrachten denken aan gedragsproblemen, denken ze vooral aan externaliserend gedrag, omdat dat naar buiten toe en op anderen gericht is. Uit een onderzoek in vijftien Europese landen komt naar voren dat externaliserende en internaliserende gedragsproblematiek de grootste uitdaging te zijn voor wat betreft de integratie van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs (Smeets et al., 2007). Smeets et al., (2007) beschrijven eveneens dat angst-, stemmings- en gedragsstoornissen het meest voorkomen bij kinderen en adolescenten.

2.3 Gemengde oorzaken van gedragsproblemen

Uri Bronfenbrenner (1917-2005), is de grondlegger van de ecologische pedagogiek. In zijn ecologisch model stelt hij dat de interactie van een mens met zijn omgeving de bron van ontwikkeling is. Het kind ontwikkelt zich in een complex systeem van relaties die beïnvloed worden door verschillende niveaus van de omgeving. Deze niveaus beïnvloeden elkaar ook onderling (Berk, 2005).

In de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner wordt een onderscheid in contexten gemaakt op micro-, meso- en macroniveau (figuur 1.) Nadat gedragsonderzoek significante resultaten voor de invloed van biologische factoren aantoonde, worden ook biologische factoren toegevoegd en gaat zijn model verder onder de naam *bio-ecologisch model*. De meeste auteurs zijn het er dan ook over eens dat gedragsproblemen/stoornissen ontstaan op basis van een complexe mix van risicofactoren en beschermende factoren, voortkomend uit de biopsychosociale situatie van een individu.



Figuur 1. Het ecologisch model van Bronfenbrenner (ontleend aan Braet & Prins, 2008, p.11)

Het is zelden zo dat één risicofactor recht doet aan de complexiteit van de aard van gedragsproblemen. Er blijken vaak meerdere oorzaken te zijn. Factoren die een rol spelen zijn: de thuissituatie, de klasgenoten, de leerprestaties en de leerkracht (Janssens & van Veen, 2011). Ook Van der Wolf en Van Beukering (2009) benadrukken dat het probleemgedrag van een leerling zowel beschouwd dient te worden met zijn eigen gedragskenmerken als met de omgeving, de leerkracht en de medeleerlingen, waar het kind zich bevindt. Omgevingsfactoren hebben een belangrijke invloed op het sociaal-emotioneel functioneren. Als de omgeving verandert, verandert het individu ook.

De leerkracht moet altijd oog hebben voor de groepssfeer, hij moet tijd en energie stoppen in de ontwikkeling van een groep. Het zeer belangrijk dat zowel de ouders als school inzien dat een kind in een groep met een positieve sfeer, waarin hij zich veilig voelt en ontspannen kan werken, betere prestaties kan leveren en zich sociaal beter zal ontwikkelen dan in een groep met een negatieve groepssfeer. De rol van de leerkracht in het scheppen en onderhouden van een positieve groepssfeer is afhankelijk van de sociaal-emotionele leeftijd van de kinderen en de al bestaande groepssfeer (Janssens & van Veen, 2011).

Daarnaast is gesuggereerd dat een inconsequente opvoedingsstijl een belangrijke rol kan spelen in het ontwikkelen van probleemgedrag en voor moeilijkheden met het reguleren van emoties kan zorgen (Duncombe, Havighurst, Holland, & Frankling, 2012).

2.4 Verklaringen van probleemgedrag door leraren en rol van de leerkracht

Als zich gedragsproblemen voordoen in de klas, vragen de betreffende groepsleerkrachten zich af wat de oorzaak ervan is. Men wil weten aan welke factoren de problemen toegeschreven kunnen worden. Het op zoek gaan naar factoren die met de oorzaak samenhangen, worden *attributies* genoemd. Van der Wolf en Van Beukering (2009) leggen het verschil tussen externe en interne attributies uit. Bij externe attributies legt een persoon de oorzaak van een probleem buiten zichzelf (bijvoorbeeld wanneer een leerkracht de oorzaak van het probleem verbindt met kenmerken van de leerling; lage motivatie, gedragsstoornis, of hij schrijft het probleem toe aan de opvoedstijl van de ouders). Bij interne attributies voelen leerkrachten zich medeverantwoordelijk voor het veroorzaken van het probleem. Ze zoeken de verklaringen van het gedrag ook bij zichzelf (bijvoorbeeld wanneer een leerkracht toegeeft niet altijd consequent te zijn en zich bewust is van zijn toegeeflijke karakter. De leerkracht houdt rekening met zijn eigen rol bij de problemen van een doordrammende leerling).

Onderzoek laat zien dat het voor leerkrachten wel duidelijk is waar het lastige gedrag van veel leerlingen door veroorzaakt wordt (Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000). De oorzaak wordt voor 81% toegeschreven aan omgevingsfactoren en de opvoeding thuis en voor 14% aan de kinderen zelf. De overige 5% wordt verdeeld over de school (4%) en de leerkracht zelf (1%). Hieruit kunnen we de voorzichtige conclusie trekken dat de leerkracht het idee heeft dat hij vrijwel nooit een sleutelrol speelt bij het ontstaan van gedragsproblemen. Als leerkrachten eenmaal dit idee hebben, zijn ze ook minder snel bereid in actie te komen of dingen uit te proberen. Ze leggen als het ware de *locus of control* buiten zichzelf neer (Rotter, 1966). Als een leerkracht een *externe locus of control* heeft, neemt hij aan dat hijzelf weinig invloed op de probleemsituatie kan uitvoeren (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Toch blijkt dat het gedrag van een leerkracht wel degelijk een grote invloed heeft op probleemgedrag bij leerlingen. Veel van de gedragsproblemen verdwijnen als het leerkrachtgedrag verandert (Horeweg, 2013). Dit houdt ook in dat de leerkracht het goede voorbeeld moet geven en moet nagaan of hij zelf de oorzaak is van het ongewenste gedrag. Daarnaast wordt in de literatuur veel geschreven over het belang van een relatie opbouwen met de leerling. Geel (2012) geeft aan dat een leerkracht moet proberen om positieve, constructieve en relatieversterkende dingen te doen. Dit leidt tot meer gewenst gedrag. Ook Stevens (2006) benadrukt het boeiende en bindend vermogen van leerkrachten. Als de leerkracht zorgt voor een boeiende leeromgeving en tevens investeert in de relationele band met zijn leerlingen, is de kans groot dat gedragsproblemen minder vaak voorkomen en minder ernstig zijn. Stevens legt dit verband uit in de bekende driehoeksrelatie: competentie, autonomie en relatie (CAR). Voor elk kind is het belangrijk dat hij in deze basisbehoefte voorzien kan worden. Marcel van Herpen (2013) besteedt bijzondere aandacht aan de pedagogische dimensie van het onderwijs. De theorie *Pedagogische tact of tactvol handelen*, vraagt een relatie die gekenmerkt wordt door openheid en sensitiviteit voor wat een leerling bezighoudt of voor wat deze nodig heeft, en vertrouwen in zijn wil om te groeien. Dit wordt door leerlingen begrepen. Zo ontstaat wederkerigheid en – vanuit deze relatie – gedeelde verantwoordelijkheid.

2.5 Gedragsproblemen vaststellen

De vraag ‘wanneer is gedrag echt probleemgedrag?’ is lastig te beantwoorden. De eigen beleving van leerkrachten speelt bij het beoordelen van gedrag een grote rol. De ene leerkracht kan een leerling als lastig en druk zien, terwijl een andere leerkracht dezelfde leerling ziet als een levendig kind.

Het vaststellen of een leerling probleemgedrag vertoont, is niet eenvoudig. Van der Ploeg (2014) stelt dat gedrag probleemgedrag is, wanneer het gedrag frequent voorkomt, in meerdere situaties en blijvende en ernstige gevolgen heeft voor het kind en zijn omgeving. Bij het vaststellen van probleemgedrag is het van belang om in beeld te krijgen hoe vaak de gedraging zich voordoet, in welke situaties en wat de gevolgen ervan zijn. Gebruik maken van observatie-instrumenten helpt om het gedrag zo objectief mogelijk in kaart te brengen. Enkele observatie-instrumenten zijn: de tijdsteekproef, turflijst en de ABC-analyse (Krab et al., 2006).

Tijdsteekproef en turflijst

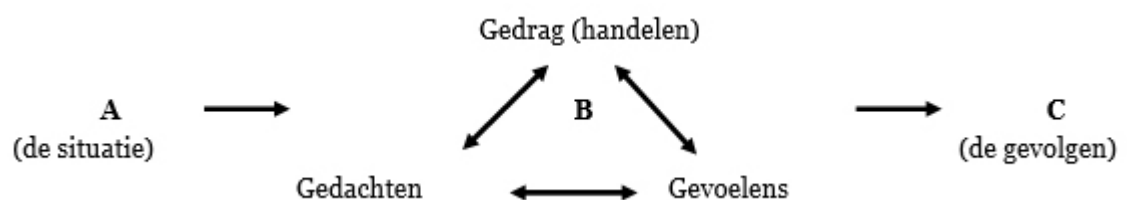
Met de tijdsteekproef en de turflijst kan bepaald worden hoe vaak het gedrag voorkomt. Het is een mogelijkheid om de tijdsteekproef een aantal keren op een vast tijdstip (bijvoorbeeld na de pauze, of op een ander moment dat het storende gedrag volgens de leerkracht voorkomt) in te plannen. Een andere mogelijkheid is: verspreid over de dag op verschillende tijdstippen een bepaalde tijd, bijvoorbeeld een uur lang, te turven. Om een redelijk objectief beeld te verkrijgen is het noodzakelijk deze meting een aantal keren uit te voeren (Janssens & van Veen, 2011).

ABC-schema

De analyse van het gedrag kan in een zogenoemd ABC-schema gezet worden:

- **antecedenten:** dingen die voorafgaand aan het gedrag gebeuren;
- **behavior:** het bewuste gedrag;
- **consequents:** dat wat volgt op het gedrag.

In het Nederlands heet dit GGG: Gebeurtenis-Gedrag-Gevolg.



Via dit schema is het mogelijk om gedrag te analyseren en op deze manier de 'boodschap' van gedrag inzichtelijk te maken. De ABC-methode legt verband tussen het gedrag, datgene wat het gedrag oproept en de gevolgen van het gedrag. Het blijkt overigens in de praktijk niet altijd duidelijk welk gedrag op de plaats van B gezet moet worden en welk gedrag als reactie op B gezien moet worden. Dit komt voort uit het feit dat gedragingen elkaar vaak als een reeks gebeurtenissen opvolgen. Daarom zal er elke keer een keuze tussen de verschillende plaatsen in het schema gemaakt moeten worden. Als uitgangspunt bij het invullen van dit schema wordt het gedrag dat verandert dient te worden, geplaatst op positie B (Krab et al., 2006).

2.6 Gedragsinterventies

Teitler (2009) haalt in het boek de onderzoeker Marzano aan. Hij onderscheidt vier interventies voor probleemgedrag. Dit zijn: belonen, straffen, geen directe consequenties en een combinatie van straffen en belonen. Het doel van belonen is gewenst gedrag te bekrachtigen zodat het zich vaker zal gaan voordoen, en negatief gedrag daarmee laten verdwijnen. Er zijn vier soorten beloningen, namelijk sociale beloningen, ruilbeloningen, activiteitenbeloningen en materiële beloningen. Gedrag negeren is ook een mogelijkheid als een leerling negatief gedrag vertoont. De gedachte hierachter is dat ongewenst gedrag af zal nemen als het geen aandacht krijgt. Een nadeel hiervan is wel dat negeren lang volgehouden moet worden als het werkt en dat andere leerlingen niet begrijpen waarom

er niets aan het gedrag gedaan wordt. Het voordeel van straffen is dat het vaak goed te koppelen is aan de overtreding, en het effect is dat het ongewenste gedrag direct stopt. Dit is echter een effect op korte termijn. Er kleven ook nadelen aan straffen, in het bijzonder op langere termijn. Een van de nadelen is dat een leerling een hekel kan krijgen aan de persoon die straf uitdeelt, doordat de straf met die persoon wordt geassocieerd. Een ander nadeel is dat er geen alternatief wordt geboden aan de leerling. Hij weet dan niet goed wat er van hem verwacht wordt. Ook kan straf leiden tot een negatief zelfbeeld. Bovendien stopt straffen het gedrag wel, maar verandert het niet. Straffen moet daarom altijd gevolgd worden door een gesprek met de leerling in kwestie. Tot slot richt de straf zich op het gedrag op dat moment en niet op de oorzaak van het gedrag. Teitler (2009) stelt dat belonen beter is dan straffen. Bij een beloning weet de leerling wél wat er van hem verwacht wordt en daarbij bevordert positief belonen de sfeer. Positief belonen heeft ook op lange termijn effect.

Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS)

SWPB staat voor Schoolwide Positive Behavior Support, en is gericht op het creëren van een omgeving die het leren bevordert en gedragsproblemen voorkomt. Dit houdt in: het stimuleren van positief gewenst gedrag. Bij SWPBS is het belangrijk negatief gedrag te negeren. SWPBS richt zich op het aanleren en bevestigen van positief gedrag om zo kinderen positief te laten opgroeien. Doel hiervan is positiever gedrag en minder toestroom naar speciale voorzieningen en het sociale systeem van kinderen versterken. School, ouders en jeugdzorg werken onder begeleiding van een coach actief samen in dit proces.

Heldere verwachtingen zijn concreet (beschreven in termen van waarneembaar gedrag), duidelijk en eenduidig, positief, kort en bondig geformuleerd en in de actieve vorm opgesteld. Adequaat gedrag wordt hierna systematisch positief bekrachtigd. De bekrachtiging van positief gedrag gebeurt aan de hand van onder andere beloningskaartjes voor kinderen die gewenst gedrag laten zien. Ook kunnen de kinderen klassikaal munten sparen. Als de koker vol is, krijgen de kinderen een beloning (die ze van tevoren zelf uitgezocht hebben).

In theorie zijn de effecten van het SWPBS onder andere: het gedrag van kinderen verbetert, betere leerprestaties, vroegtijdig probleemgedrag opsporen en ingrijpen (SWBPS, 2016). In april 2014 is SWPBS als *goed onderbouwd* erkend door de landelijke erkenningscommissie effectieve jeugdinterventies. Dit betekent dat SWPBS is opgenomen in de databank effectieve jeugdinterventies en het loket van de Gezonde school. Onderzoek laat zien dat het resultaat van SWPBS positief is. Er wordt minder problematisch gedrag geobserveerd (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005).

Handelingsgericht werken (HGW)

Pameijer en Van Beukering (2004) pleiten voor de samenwerking met ouders en kind om de begeleiding af te stemmen op de sterke kanten van het kind en zijn omgeving, in plaats van te wachten tot de problemen zo groot zijn dat een kind niet meer te handhaven is binnen een groep. Om goed zicht op het probleem en de gebruikte of nog te gebruiken interventie te houden, kan gewerkt worden volgens de manier HandelingsGericht Werken (Pameijer & Beukering, van, 2009). Naast een uitgebreide analyse van het probleem, wordt een gesprek ingepland met ouders, kind, ib'er en eventueel een gedragsdeskundige. Daaruit volgt een op maat gesneden handelingsplan. HGW bestaat uit een duidelijk stappenplan. Doordat wordt uitgegaan van de onderwijsbehoefte van het kind, worden alle partijen gedwongen om stil te staan bij wat het kind nodig heeft om beter te functioneren. Door de werkwijze uit te schrijven met behulp van formulieren en checklists, ontstaat een voor alle partijen transparante werkwijze. Deze maakt het

mogelijk om op een adequate manier de problemen te lijf te gaan. Uit onderzoek blijkt dat ouderbetrokkenheid op school en samenwerkingsverbanden met leerkrachten positieve effecten opleveren. Resultaten tonen aan dat gedragsproblemen minder vaak voorkomen en dat de sociale vaardigheden van kinderen verbeteren (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010).

Oplossingsgericht werken (OGW)

Oplossingsgerichte therapie is ontwikkeld door De Shazer, Berg en collega's van het Brief Family Therapy Center in de Verenigde Staten. Het uitgangspunt is dat het niet altijd nodig is om inzicht te hebben in het ontstaan van problemen om deze te kunnen oplossen. De nadruk van de behandeling ligt daarom op het vinden van oplossingen. Door middel van oplossingsgerichte gesprekken wordt, zonder een schuldige aan te wijzen of een oorzaak te zoeken, geprobeerd om de situatie te veranderen (Bartelink, 2013). In de relatie tussen begeleider/leerkracht of ouder en het kind wordt uitgegaan van de krachten van het kind. Het kind kiest zelf de te leren vaardigheden en er wordt gewerkt met kleine, haalbare doelen. Omdat het oplossingsgericht werken een stapsgewijze methodiek is die gericht is op de sterke kanten van kinderen en tevens aandacht besteedt aan de relatie tussen de leerkracht en de leerling, kan deze manier van werken een positief effect hebben op gedragsproblemen in het basisonderwijs.

Hoofdstuk 3: Probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt het doel van het onderzoek beschreven. Daarnaast komen de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen aan bod. Daaruit wordt de hypothese opgesteld. Tot slot kunt u een verslag lezen van gesprekken waarin de probleemstelling met betrokkenen besproken is.

3.1 Doel van het onderzoek

Voor de leerlingen is het belangrijk om zich optimaal te ontwikkelen. Een goede omgang met de leerlingen onderling en de leerkracht draagt daar aan bij. Uit de probleemanalyse blijkt dat de gedragsproblemen van leerlingen de ontwikkeling van een pedagogisch klassenklimaat in de weg staan.

Het doel van dit onderzoek is om een effectieve gedragsregulerende interventie voor leerlingen met gedragsproblemen te ontwikkelen en te implementeren en daarmee leerkrachten handvatten geven om met gedragsproblemen in de klas om te gaan. Hierbij is van belang dat onderzocht wordt op welke manier de leerkrachten er in kunnen slagen om het ongewenste gedrag om te buigen naar gewenst gedrag en te zorgen voor een positief klassenklimaat. Het onderzoek is geslaagd wanneer er een doeltreffende omgangsvorm gevonden is. Vanuit dit onderzoek kunnen gerichte aanbevelingen en adviezen gegeven worden. Als blijkt dat de interventie slaagt, kan het gedragsregulerende interventieprogramma in de toekomst als richtlijn gebruikt worden bij het omgaan met gedragsproblemen in de klas.

Belangrijke notatie bij dit doel: Voor leerlingen met gedragsproblemen geldt net als voor elke andere leerling, dat er van fouten geleerd mag worden. Opgroeien en ontwikkelen is een leerproces. In het kader van dit onderzoek is het belangrijk dat een leerling met gedragsproblemen leert hoe hij in het geval van fout gedrag reageert en zich weet te herstellen.

Martijn wordt in dit onderzoek als voorbeeld voor leerlingen met gedragsproblemen genomen.

3.2 Onderzoeksvraag, deelvragen en definitie van begrippen

Na bestudering vanuit de literatuur kan geconcludeerd worden dat gedragsproblemen onlosmakelijk verbonden zijn met interactie met de omgeving. Omgevingsfactoren hebben een belangrijke invloed op het sociaal-emotioneel functioneren. Als de omgeving verandert, verandert het individu ook (Wolf, Van der & Beukering, Van, 2009). Voor de beschreven gedragsproblemen richt dit onderzoek zich op de leerkrachten op de school, maar ook de ouders worden betrokken bij de interventie.

De onderzoeksvraag luidt:

Welke effectieve gedragsregulerende interventie voor het aanpakken van leerlingen met gedragsproblemen kan de school inzetten om een pedagogisch klassenklimaat te realiseren waar alle leerlingen zich cognitief, sociaal en emotioneel kunnen ontwikkelen?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- *Op welke adequate wijze kunnen de leerkrachten reageren op leerlingen met gedragsproblemen?*
- *Op welke wijze kunnen de leerkrachten de leerling met gedragsproblemen motiveren en actief betrekken bij het tot stand brengen van een gewenste gedragsverandering?*
- *Op welke wijze kunnen de leerkrachten de groep bij de interventie betrekken, zodat deze actief bijdraagt aan een positief klassenklimaat?*
- *Op welke wijze kan school de ouders betrekken bij het bevorderen van positief gedrag van hun kind?*

Het is belangrijk dat bepaalde begrippen duidelijk gedefinieerd zijn. In dit onderzoek worden de betekenissen van enkele belangrijke begrippen als volgt gedefinieerd en gebruikt:

Gedragsproblemen: een kind heeft gedragsproblemen als hij regelmatig ongewenst gedrag vertoont dat voor zichzelf en anderen storend is. Probleemgedrag is voornamelijk reactief van aard. De problemen belemmeren de ontwikkeling van het kind en vinden hun oorsprong in de omgeving. Gedragsproblemen zijn beïnvloedbaar en de wisselwerking met de omgeving kan ervoor zorgen dat deze in stand gehouden worden of juist worden afgezwakt.

Gedragsregulerende interventie: dit is een adequaat handelingsplan om gewenst gedrag te bewerkstelligen bij kinderen met gedragsproblemen.

Oplossingsgericht gesprek: een gesprek waarbij vanuit de oplossing gewerkt wordt en niet vanuit het probleem. In dit onderzoek geldt vooral dat de leerling in het gesprek zelf naar een oplossing op zoek gaat, waardoor de betrokkenheid van de leerling vergroot wordt.

Onderwijsbehoeften: datgene wat een leerling nodig heeft om in een schoolse context zichzelf op een positieve manier verder te ontwikkelen. In dit onderzoek betreft het vooral de behoeften op pedagogisch gebied, maar ook didactische behoeften kunnen meegenomen worden (dit valt grotendeels samen met het *pedagogisch klassenklimaat*).

(Pedagogisch) Klassenklimaat: dit omvat alle omgevingsfactoren die bijdragen aan het welbevinden van de leerlingen, waardoor zij zich verder kunnen ontwikkelen. Hierbij gaat het zowel om factoren die al aanwezig zijn, als om factoren die een leerkracht weloverwogen creëert.

Cognitieve ontwikkeling: de ontwikkeling van het denken, de creativiteit, de waarneming en de fantasie.

Sociaal-emotionele ontwikkeling: dit is de ontwikkeling van een eigen persoonlijkheid. Bij de sociaal-emotionele ontwikkeling hoort onder andere het ontwikkelen van emoties, het zelfbeeld en het temperament van het kind. De sociaal-emotionele ontwikkeling is te splitsen in de sociale en de emotionele ontwikkeling. Deze zijn overgenomen van K. van Overvelt (2014).

- De *sociale ontwikkeling* omvat het krijgen van begrip voor andere mensen en het ontwikkelen van positief gedrag en vaardigheden ten opzichte van de medemens.
- De *emotionele ontwikkeling* wil zeggen dat het kind leert om de gevoelens van zichzelf en anderen te begrijpen en om daar goed mee om te gaan.

3.3 Hypothese

De verwachting is dat wanneer de leerkrachten hun gedrag en houding ten opzichte van Martijn veranderen, het gedrag van Martijn zelf positief beïnvloed wordt en hij steeds meer gewenst gedrag gaat vertonen. Deze verwachting is gebaseerd op de uitspraak van Horeweg (2013) die stelt dat als de leerkracht in deze situatie zijn eigen gedrag tóch gaat veranderen, omdat hij wél in staat is dat te doen en de leerling niet, dat dit een positief effect kan opleveren.

De verwachting is dat door het bespreken van het handelingsplan, de leerkrachten op eenzelfde én consequente manier met Martijn kunnen werken. Hierdoor worden de situaties en reacties voor Martijn voorspelbaar en kan hij leren wat van hem verwacht wordt.

De verwachting is dat wanneer er samen met Martijn gewenst doelgedrag wordt beschreven en hij actief betrokken wordt bij het opstellen van de afspraken in het handelingsplan, Martijn gemotiveerd is om mee te werken. Deze veronderstelling is gebaseerd op Pameijer en Van Beukering (2009) die positieve resultaten beschrijven van handelingsgericht werken bij leerlingen met gedragsproblemen, waarbij de actieve betrokkenheid van de leerling centraal staat. Zij betogen dat een actieve rol voor de leerling bij het opstellen van het handelingsplan een essentiële factor is voor de intrinsieke motivatie van de leerling.

Door eveneens te investeren in de communicatieve vaardigheden van Martijn, kunnen oplossingsgerichte gesprekken ingezet worden. Op basis van een theoretische analyse van oplossingsgerichte benadering en kenmerkend gedrag van kinderen met externaliserende problemen, meent Corcoran (2012) dat oplossingsgerichte gesprekken een geschikt middel kunnen zijn. Daarnaast zullen de leerkrachten door aan hun pedagogische vaardigheden te werken, ook beter in staat zijn om een positieve relatie met Martijn op te bouwen. Dit komt dan naar verwachting ten goede aan de gedragsverandering.

3.4 Probleemstelling besproken met betrokkenen

Tijdens de probleemanalyse is er contact geweest met de betrokkenen, te weten: leerkrachten, interne begeleider, schooldirectrice, gedragsdeskundige, ouders van Martijn en Martijn zelf. Dit contact vond altijd een-op-een plaats. Hiervoor is bewust gekozen om de eventuele beïnvloeding van verschillende individuele waarnemingen en ervaringen zo klein mogelijk te houden. Na de probleemanalyse zijn de volwassen betrokkenen uitgenodigd voor een gezamenlijk gesprek om de probleemstelling te bespreken. De uitnodiging werd door iedereen goed ontvangen. De probleemstelling en de theoretische verdieping zijn voorafgaand aan het gesprek gestuurd naar alle betrokkenen. Doel, duur en opbouw van het gesprek zijn vermeld. Tijdens het gesprek, dat op 21-04-2016 plaatsvond, waren aanwezig; de leerkrachten van Martijn, de directrice van de school, de interne begeleider, ouders van Martijn en de gedragsdeskundige.

Verslag van het gesprek:

Tijdens het gesprek wordt eerst de voorgeschiedenis en de probleemanalyse kort besproken. De betrokkenen bevestigen de informatie zoals die beschreven is in de probleemanalyse. De urgentie van het probleem is voor iedereen duidelijk. Vervolgens wordt de probleemstelling besproken. De leerkrachten geven aan blij te zijn met een concreet interventie-handelingsplan voor de gedragsproblemen van Martijn. Een transparante werkwijze vinden ze heel belangrijk. Daarnaast melden de leerkrachten dat ze graag gecoacht willen worden op het gebied van sensitiviteit en responsiviteit. Dit wordt meegenomen in het programma. Ouders geven aan zeer opgelucht te zijn met het feit dat er hulp komt voor hun zoon. Tevens laten ze weten om ook thuis te proberen de richtlijnen (en consequentheid) van het interventieplan aan te houden. Wel zijn ouders benieuwd naar het afbouwen van het beloningssysteem. Er wordt afgesproken om het eerst 2 à 3 weken te monitoren, maar in het plan van aanpak wordt ook al aandacht besteed aan de wijze van afbouwen. Alle betrokkenen zijn zeer positief over het verloop van het gesprek en zijn bereid hun medewerking te geven.

Martijn wordt ingelicht als het plan van aanpak voor de gedragsregulerende interventie uitgewerkt is.

Hoofdstuk 4: Onderzoeksplan

In het schooljaar 2015-2016 wordt het onderzoeksplan na goedkeuring gepresenteerd in het team. De onderzoeksethiek en het definitieve plan zullen benoemd worden en vervolgens op papier worden gedeeld. Daarna zal de gedragsregulerende interventie plaats vinden in groep 3/4/5 op de school. Aangezien de urgentie voor een oplossing van het probleem hoog is, zal het gedragsregulerende interventieprogramma zo spoedig mogelijk in de klas geïmplementeerd worden.

In dit hoofdstuk wordt vermeld wat de onderzoeksgroepen zijn en worden ethische kwesties toegelicht. Er wordt beknopt beschreven welk onderzoeksinstrument ingezet wordt. Het onderzoeksinstrument wordt verderop in het hoofdstuk in zijn geheel uitgewerkt. Welke methoden voor informatieverzameling en welk verwerkingsproces beoogd worden, komen eerst aan bod. Aan het eind van dit hoofdstuk zal het tijdspad vermeld worden.

Onderzoeksvraag:

Welke effectieve gedragsregulerende interventie voor het aanpakken van leerlingen met gedragsproblemen kan de school inzetten om een pedagogisch klassenklimaat te realiseren waar alle leerlingen zich cognitief, sociaal en emotioneel kunnen ontwikkelen?

- Deelvraag 1 Op welke adequate wijze kunnen de leerkrachten reageren op leerlingen met gedragsproblemen?*
- Deelvraag 2 Op welke wijze kunnen de leerkrachten de leerling met gedragsproblemen motiveren en actief betrekken bij het tot stand brengen van een gewenste gedragsverandering?*
- Deelvraag 3 Op welke wijze kunnen de leerkrachten de groep bij de interventie betrekken, zodat deze actief bijdraagt aan een positief klassenklimaat?*
- Deelvraag 4 Op welke wijze kan de school ouders betrekken wat betreft het bevorderen van positief gedrag van hun kind?*

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, is gebruik gemaakt van de informatiebronnen uit het theoretisch kader in hoofdstuk 2. Voor het opstellen van het gedragsregulerende interventieplan zijn de aandachtspunten meegenomen die besproken zijn tijdens het gesprek op 21-04-2016 met de betrokkenen (zie paragraaf 3.4). Het interventieprogramma is gebaseerd op effectieve onderdelen van de verschillende gedragsinterventies die genoemd zijn in het theoretisch kader.

4.1 Onderzoeksgroepen

Omdat ervan uitgegaan wordt dat gedragsproblemen beïnvloedbaar zijn en de wisselwerking met de omgeving ervoor kan zorgen dat deze in stand gehouden worden of juist worden afgezwakt, is bewust gekozen om de betrokken omgeving een rol te laten spelen in het onderzoek. In dit onderzoek is de omgeving van Martijn onderverdeeld in 4 groepen. Met elke onderzoeksgroep wordt getracht de bijbehorende deelvraag te beantwoorden. Hieronder worden de onderzoeksgroepen gespecificeerd.

- Onderzoeksgroep 1: 2 leerkrachten (beantwoorden deelvraag 1).
- Onderzoeksgroep 2: Martijn (beantwoorden deelvraag 2).
- Onderzoeksgroep 3: 18 klasgenoten in groep 3/4/5 (beantwoorden deelvraag 3).
- Onderzoeksgroep 4: 2 ouders (beantwoorden deelvraag 4).

De interne begeleider en gedragsdeskundige zijn geen onderzoeksgroep. Zij hebben in het onderzoek geen actieve rol en hebben geen contactmomenten meer met Martijn. Het is overigens wel belangrijk dat zij aanwezig zijn bij het eindevaluatiegesprek met de ouders, leerkrachten en de coach. De handelwijze en opbrengsten die besproken worden, zijn belangrijke informatie. Bij een overdracht van de ene groep naar de volgende kan deze informatie een rol spelen. In dat geval is de interne begeleider al volledig op de hoogte van de genomen interventie en de effecten daarvan. Daarnaast kan de interne begeleider het interventieplan bij positieve resultaten overnemen en aanpassen voor het begeleiden van andere leerlingen met gedragsproblemen in de toekomst. Tevens kunnen de gedragsdeskundige en interne begeleider hun eigen professionele inzichten en meningen over de voortgang van het onderzoek geven. Er kan veel informatie verkregen worden door de situatie vanuit verschillende perspectieven te bekijken.

4.2 Ethische kwesties

Onderzoek bij kinderen met gedragsproblemen moet aan bepaalde ethische voorwaarden voldoen (Mash & Wolfe, 2005). Ook in dit onderzoek is rekening gehouden met ethische kwesties. De betrokkenen doen mee op vrijwillige basis en worden voor, tijdens en na het onderzoek volledig geïnformeerd over het onderzoek. Privacy wordt gegarandeerd; de betrokkenen worden met een fictieve naam vermeld. Met alle verkregen informatie uit het onderzoek wordt vertrouwelijk omgegaan. Persoonlijke gegevens uit het leerlingvolgsysteem worden niet gepubliceerd. De policy van de school is dat er geen beeldmateriaal van leerlingen gepubliceerd mag worden. Dit wordt erkend en om deze reden zal in eerste instantie geen gebruik gemaakt worden van video-opnamen tijdens het interventieprogramma. Indien gaande het onderzoek blijkt dat een video-opname een hoge toegevoegde waarde voor de ontwikkeling van het interventie-programma heeft, geeft de school toestemming om beeldmateriaal voor het onderzoek te maken. De werkwijze van het interventieprogramma is afgestemd op de visie en missie van school.

4.3 Onderzoeksinstrument

Martijn is een kind met gedragsproblemen, maar hem zien als een probleemkind, is onjuist. Het is geen probleemkind, maar een kind met probleemgedrag dat kennis en vaardigheden mist om zich anders te gedragen. Om een gedragsverandering op gang te helpen wordt gebruik gemaakt van het gedragsregulerende interventieprogramma *Super zon/ donderwolk-spel*. Dit interventieprogramma is zelf ontworpen door het combineren van effectieve onderdelen van de verschillende gedragsinterventies die genoemd zijn in het theoretisch kader. De kracht van het interventieprogramma is dat leerkrachten en ouders op een positieve manier werken aan het leren van die vaardigheden. In het interventieprogramma zal ik als coach fungeren.

Randvoorwaarde onderzoeksinstrument: Er zijn factoren die gedrag beïnvloeden. Green en Kreuter (1999) beschrijven drie hoofdgroepen factoren: motiverende, in staat stellende en bestendigende factoren. Elk van deze groep factoren heeft een andere invloed op het gedrag. De motiverende factor leidt tot de intentie om het gewenste gedrag te gaan vertonen. De in staat stellende factor, bepaalt of het gewenste gedrag ook echt gaat starten. De derde factor heeft een gedragsbestendigend karakter: deze factor werkt versterkend door feedback over het gedrag en de resultaten ervan. Deze 3 factoren zijn meegenomen in het interventieprogramma. Daarnaast is het zeer belangrijk dat de leerkrachten zelf het interventieprogramma eenvoudig in de klas uit kunnen voeren en dat dit geen grote belemmeringen geeft voor de dagelijkse klassenstructuur. Het interventieprogramma wordt verder toegelicht in paragraaf 4.5 *Instrument gedragsverandering: Interventieprogramma*.

4.4 Beoogde methode van dataverzameling en verwerking

Het probleem wordt zoveel mogelijk in zijn geheel onderzocht en wordt beschreven op alle relevante aspecten. Gegevens worden verzameld bij alle onderzoeksgroepen (brontriangulatie) en er worden verschillende vormen van dataverzameling gebruikt (methoden triangulatie). De wijze van dataverzameling is vooraf besproken met de betrokkenen. De partijen worden voorafgaand aan de interventie volledig geïnstrueerd.

Directe observatie, participerende observatie

Directe en participerende observatie zal voor onderzoeksgroep 1 gebruikt worden. Gedurende het hele onderzoek vinden door de coach in de klas observaties plaats. Er zal gericht vanuit de vraagstelling, zo objectief mogelijk gekeken en geluisterd worden naar het gedrag van Martijn, de leerkrachten en de klasgenoten. Tijdens de eerste observatiemomenten (week 1) zal de coach niet ingrijpen, zodat het handelingsrepertoire van de leerkrachten zichtbaar wordt. De *participerende observatie* is de fase waarin de leerkrachten doelgericht gecoacht worden (week 2). Tijdens het onderdeel *Super zon/donderwolk-spel* in de klas (week 3) zal de coach bij beide leerkrachten nog een keer in de klas observeren. Notities van de observaties worden meegenomen in het analyseren van alle verkregen data. Mash en Wolfe (2005) geven aan dat directe observatie een veel gebruikte methode is bij gedragsonderzoek in scholen en gebruiken voor deze observatievorm de term *naturalistic observation*. Het voordeel van deze methode is dat een onderzoeker het gedrag van het kind en de leerkrachten direct kan observeren in de eigen omgeving. De verkregen data zijn niet enkel afhankelijk van de perceptie van de leerkrachten.

Observatieformulier turven

Observatieformulieren turven zullen voor onderzoeksgroep 1 gebruikt worden. Verschillende auteurs stellen dat de turfmethode een betrouwbare manier is om het probleemgedrag te meten (Janssens & van Veen, 2011; Horeweg, 2013; Krab et al., 2006). De leerkrachten zullen gedurende 1 week tijdens het onderdeel screening (week 1) en tijdens het onderdeel *Super zon/donderwolk-spel* (week 3) een observatieformulier invullen en per dag bijhouden hoe vaak en welk probleemgedrag voorkomt (Bijlage II: Observatieformulier gedrag 'turflijst'). Problematische situaties kunnen de leerkrachten na de turflijst in een ABC-schema opschrijven. Ze kunnen hiervoor een hulpformulier gebruiken (Bijlage III: ABC-observatieformulier). De ingevulde formulieren van week 1 worden met de ingevulde formulieren van week 3 vergeleken.

Reflectieverslagen

De methode Leer-Kracht Veer-Kracht, een reflectieboek, geeft aan dat een reflectieverslag als zeer geschikte informatiebron voor het verzamelen van data bij het aanpakken van gedragsproblemen wordt beschouwd. Het kan verhelderend werken om een negatief proces in de klas te doorbreken door het stellen van reflectieve vragen (Wolf, van der & Beukering, van, 2009). Reflectieverslagen zullen voor onderzoeksgroep 1 en onderzoeksgroep 4 gebruikt worden.

De leerkrachten moeten een reflectieverslag bijhouden tijdens het onderzoek. In het verslag moeten ze problematische situaties noteren en antwoord geven op de vragen; waar, wanneer, hoe en met wie? Tevens gaan de leerkrachten hun eigen gevoel in het verslag beschrijven. De leerkrachten moeten onafhankelijk van elkaar reflectieverslagen schrijven, zodat ze elkaar niet beïnvloeden. De reflectieverslagen van het onderdeel screening (week 1) zullen vergeleken worden met de reflectieverslagen van tijdens het onderdeel *Super zon/donderwolk-spel* in de klas (week 3).

Ook gaan de ouders tijdens het interventieprogramma (week 1 t/m 3) een reflectieverslag schrijven. Er zal gekeken worden of er in het verslag een gedragsverandering is waar te nemen.

Evaluatiegesprekken

Evaluatiegesprekken zullen voor alle vier de onderzoeksgroepen gebruikt worden. Gedurende het onderdeel *Super zon/donderwolk-spel* in de klas evalueert de leerkracht met de klas de groepssfeer. De kinderen mogen hun mening geven over hoe zij vinden dat het werken en spelen met elkaar de afgelopen dagen verlopen is. Met Martijn wordt tijdens het interventieprogramma geëvalueerd (zie paragraaf 4.5).

Het Eind-evaluatiegesprek met de coach, leerkrachten, interne begeleider, ouder en gedragsdeskundige, zal aan het eind van week 3 plaatsvinden. Tijdens dit eindgesprek zullen de aanwezigen hun ervaringen van het interventieprogramma delen en de turflijsten en reflectieverslagen worden besproken. Er wordt zowel gelet op elkaar versterkende als op elkaar tegensprekende gegevens (gebeurtenissen, interpretaties). Op deze manier zal het resultaat van het programma in beeld gebracht worden. Tevens wordt een vergelijking van de hypothese, met de daadwerkelijke ervaringen bij deze analyse gemaakt.

De resultaten worden in verslagvorm gepresenteerd in hoofdstuk 5. Het verschil van de 1^e met de 2^e turf-observaties wordt in een afbeelding getoond.

4.5 Instrument gedragsverandering: Interventieprogramma Super zon/donderwolk-spel

Het interventieprogramma bestaat uit drie onderdelen:

- *Het screeningsprogramma* (vaststellen welk probleemgedrag voorkomt, frequentie)

Gedurende 1 week gaan de leerkrachten per dag op een turflijst voor ongewenst gedrag noteren hoe vaak en welk probleemgedrag voorkomt. Eveneens gaan de leerkrachten een reflectieverslag bijhouden. Bij belangrijke probleemsituaties kunnen ze een abc-schema invullen. Tijdens deze screeningsweek zal de coach de omgangsvormen van de leerkrachten met Martijn observeren (bij elke leerkracht 1 dagdeel), zodat deze in de volgende fase van het programma concrete adviezen kunnen krijgen om hun eigen gedrag doelmatig aan te passen.

- *Het Super zon/ donderwolk-spel (beloningsstelsel) programma* in de klas

Vooraf moeten de leerkrachten samen met Martijn een handelingsplan maken. Dit gebeurt in de interne begeleidingsruimte op een woensdagochtend, aangezien beide leerkrachten dan op school aanwezig zijn en de onderwijsassistent de klas tijdelijk over kan nemen. Martijn wordt bewust actief betrokken bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van zijn eigen handelingsplan. Hij moet het doel ervan inzien en daar zelf achter staan. Pas dan kan hij gemotiveerd, met plezier en vol vertrouwen gaan werken aan de taken die juist zo moeilijk voor hem zijn. Martijn wordt op die manier 'mederegisseur' van zijn eigen leerproces. Pameijer en Van Beukering (2009) stellen dat als er onvoldoende met kinderen wordt gecommuniceerd over het doel en de invulling van het handelingsplan, het plan voor hen geen betekenis heeft. Leerlingen zetten zich goed in voor hun eigen plan. Opmerkelijk is dat de inhoud vaak niet veel verschilt van wat een leraar bedacht zou hebben. Het verschil zit hem in de motivatie van het kind: het is zijn eigen plan. Ze lopen er trots mee rond en zij zorgen er zelf voor dat de leraar en de ouders zich aan de afspraken houden.

Het handelingsplan van Martijn zal de naam *Super Zon/donderwolk-spel* gaan krijgen. Op een rode kaart komt ongewenst gedrag en op een groene kaart wordt gewenst doelgedrag opgeschreven. Martijn mag zelf aan gaan geven wat hij op de kaarten wil schrijven. Bij het bepalen van de doelen kan enige sturing nodig zijn: het gaat om reële doelen, niet te lage of te hoge. De leraar ondersteunt Martijn om het doelgedrag positief te formuleren. Door deze kaarten weet Martijn straks wat er van hem verwacht wordt. Ook krijgt Martijn een plankje met drie vakken; links een donderwolk-vak, rechts een super zon-vak en in het midden een neutraal-vak met de opmerking 'ga zo door' en een pijl naar rechts richting het super zon-vak. Bij het plankje horen 5 knijpers (nr. 1 t/m 5).

Bij het laten zien van gewenst gedrag kan Martijn een knijper in de super zon verdienen. Bij 5 knijpers in de super zon mag Martijn een duim omhoog stempel op zijn beloningskaart zetten. De 5 knijpers gaan dan terug naar het neutrale vak 'ga zo door' en Martijn mag opnieuw zijn best doen om 5 knijpers te verdienen. Op deze manier kan Martijn zijn eigen vorderingen bijhouden, zodat hij grip krijgt op zijn leerproces. Bij 3 stempels is er een beloning verdiend. Deze beloning kan voor Martijn zelf zijn of voor de hele klas. De beloningen mag Martijn zelf bedenken en in overleg met de leerkracht wordt op dat moment besloten of de beloning voor de hele klas is of voor Martijn alleen.

Het ongewenste gedrag wat niet problematisch is, moet zo min mogelijk aandacht krijgen, of er moet met een neutrale stem gezegd worden dat Martijn ongewenst gedrag van de rode kaart laat zien. De leerkrachten moeten op dat moment ook aangeven welk gedrag ze wel graag willen zien en hun vertrouwen naar hem uitspreken. Martijn moet een alternatief voor zijn gedragsrepertoire aangeboden krijgen (Teitler, 2009). Enkel wanneer Martijns reactie hierop negatief is, zal er een knijper naar het donderwolk-vak verplaats worden (dit dient zoveel mogelijk vermeden te worden). Bij 5 knijpers in het donderwolk-vak volgt een gesprek en een consequentie die Martijn zelf bedacht heeft (bv. 5 minuten minder lang naar buiten of niet met de I-Pad werken). In geval van een knijper in het donderwolk-vak dient de leerkracht altijd te melden dat Martijn de knijper terug kan verdienen door het laten zien van goed gedrag. De leerkrachten kunnen deze momenten ook benutten voor een kort oplossingsgericht gesprek. Zij vragen dan aan Martijn of hij een goede oplossing voor de situatie weet en samen bespreken ze of de gevonden oplossing geschikt is om uit te voeren. Op deze manier wordt er ook expliciet aandacht besteed aan het opbouwen van de relatie tussen Martijn en de leerkrachten. Een meta-analyse van Kim en Franklin (2009) van zeven effectstudies naar oplossingsgerichte therapie in het onderwijs levert deels positieve resultaten op. Het lijkt erop dat met oplossingsgerichte gesprekken positieve resultaten te behalen zijn als het gaat om veranderingen in problematisch gedrag.

De rode, groene en beloningskaart komen op een zichtbaar punt in de klas te hangen en het plankje met knijpers houdt Martijn op zijn eigen werkplek. Regelmatig moeten de leerkrachten met Martijn het verloop van de schooldag evalueren. Hij mag dan aangeven wat er wel en niet goed ging. Ook gaat hij aangeven wat hij eventueel nodig heeft om probleemsituaties te voorkomen. Om Martijn te helpen bij het verwoorden van zijn emoties en gevoelens, kunnen de leerkrachten de evaluatiekaart *groene en rode gevoelens* gebruiken (Bijlage IV: Emotiekaart).

De eerste week begeleidt de coach het beloningsprogramma. Op verzoek van de leerkrachten en op aanraden van de gedragsdeskundige worden de leerkrachten tevens gecoacht in het verbeteren van hun pedagogische vaardigheden *sensitiviteit* en *responsiviteit*. De coach zal in de klas observeren en de leerkrachten concrete aanwijzingen die betrekking hebben op het veranderen van het handelingsrepertoire van de leerkrachten geven. Na deze week gaan de leerkrachten het programma zelfstandig uitvoeren. Leerkrachten maken in deze zelfstandige week wederom per dag gebruik van de turflijst bij ongewenst gedrag en bij belangrijke probleemsituaties een abc-schema. Tevens moeten de leerkrachten hun reflectieverslag voor deze week bijhouden.

De basis van het programma:

- positief versterken van gewenst gedrag
- verminderen van ongewenst gedrag (via directe visuele feedback, door er minder aandacht aan te besteden en bij een ernstige overtreding een knijper naar de donderwolk te verplaatsen).

▪ *Het thuisbasis-programma*

De ouders en de school staan niet tegenover elkaar, maar náást elkaar om Martijn de juiste hulp te bieden. Duidelijke regels, grenzen en één lijn in de opvoeding, zowel op school als thuis, moeten Martijn gaan helpen bij het leren van gewenst gedrag. Samen maken de coach, leerkrachten en de ouders aan het eind van de screeningsweek afspraken over hoe het beloningssysteem toegepast gaat worden. Zo ontstaat een goede samenwerking tussen de verschillende partijen. Ouders moeten tijdens het Super zon/donderwolk-spel (beloningssysteem) programma in de klas ook een reflectieverslag bijhouden over hoe de situatie met Martijn thuis verloopt. Op deze manier zullen de ouders ook daadwerkelijk bij het interventieprogramma betrokken worden.

Belangrijke notitie voor de vraag van de ouders over het afbouwen van het beloningssysteem. Stevens (2006) beweert dat bij het creëren van pedagogisch klassenklimaat de betrokkenheid toe zal nemen en de competentiebeleving van de leerling groeit. In het verlengde daarvan onderkent Van der Ploeg (2007) de belangrijke correlatie tussen het zelfbeeld van leerlingen en gedragsproblemen. Door aan het zelfbeeld te werken, geleid door de pedagogische tact van de leerkrachten, wordt verwacht dat de gedragsproblemen minder vaak gaan voorkomen. Als er een goede relatie tussen de leerkracht en Martijn groeit, kan samen besproken worden dat niet meer voor elke gewenste gedraging een knijper wordt gegeven, maar dat er overgestapt kan worden naar dagdelen. Op deze manier kan het beloningssysteem stapsgewijs afgebouwd worden. Omdat Martijn naar verwachting steeds meer gewenst gedrag gaat vertonen, is de kans groot dat hij dit gedrag gaat internaliseren (normaal gaat vinden). Als Martijn zich inzet voor zijn eigen uitdagende Super zon/donderwolk-spel, kan zijn zelfvertrouwen en zelfstandigheid groeien. Het competentieniveau zal stijgen en het is goed mogelijk dat Martijn uit zichzelf zal melden het beloningssysteem niet meer nodig te hebben. Deze veronderstelling is gebaseerd op de uitspraak van Pameijer en Van Beukering (2009) dat leerlingen vaak zelf goed kunnen aangeven wat ze nodig hebben, wat ze goed kunnen, wat de ander kan doen en wanneer het doel bereikt is.

4.6 Overzicht activiteiten

- Week 1 (23 t/m 27 mei):
 - Observaties door de coach
 - Leerkrachten schrijven reflectieverslagen
 - Observatieformulier turven
 - Woensdag 25 mei: Leerkrachten stellen het handelingsplan samen met Martijn op.
 - Vrijdag 27 mei: Met de ouders afspraken maken voor het thuisbasis-programma.
- Week 2 (30 mei t/m 3 juni):
 - Ouders schrijven een reflectieverslag
 - Start Super zon/donderwolk-spel in de klas onder begeleiding van de coach
 - Klassenevaluatie en evaluatiegesprekken met Martijn.
- Week 3 (6 juni t/m 10 juni):
 - Ouders schrijven een reflectieverslag
 - Observaties in de klas van de coach
 - Leerkrachten schrijven een reflectieverslag
 - Observatieformulier turven
 - Klassenevaluatie en evaluatiegesprekken met Martijn
 - Verkregen data analyseren en verwerken
 - Vrijdag 10 juni: Eind-evaluatiegesprek met de coach, leerkrachten, interne begeleider, ouders en gedragsdeskundige.

Hoofdstuk 5: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten weergegeven. Het verloop van de drie onderdelen van het interventieprogramma Super zon/donderwolk-spel worden daartoe in verslagvorm gepresenteerd. De dataverzameling uit de onderzoeksgroepen is in het verslag verwerkt om de verschillende deelvragen te beantwoorden. Er wordt aangegeven waarom de hypothese uit hoofdstuk 3: Probleemstelling, wel/niet uitgekomen is. Het verschil van de 1^e met de 2^e turf-observaties wordt in een tabel getoond. Hierdoor wordt het effect van de gedragsregulerende interventie zichtbaar gemaakt. Met de antwoorden op de deelvragen in combinatie met het interventie-effect kan de vraagstelling van dit onderzoek beantwoordt worden.

5.1 Verschil tussen het plan en de uitvoering

Het grootste verschil tussen het plan en de daadwerkelijke uitvoering is dat de ouders geen reflectieverslag bijgehouden hebben. Ouders gaven aan liever mondeling de situatie te willen evalueren. De ouders konden de ontwikkelingen van de thuissituatie goed mondeling verwoorden en hebben dit regelmatig voor of na schooltijd met de leerkracht doorgesproken. De leerkracht heeft de coach de informatie van de ouders mondeling overgedragen tijdens contactmomenten (op school of telefonisch). Op deze manier werd de data verzameld heeft dit geen nadelige gevolgen voor de dataverzameling opgeleverd. Aanvankelijk hadden de leerkrachten nog vragen over de vorm van de reflectieverslagen. Ze wisten niet goed hoe een reflectieverslag eruit moest zien. Na overleg met de coach, mochten de leerkrachten de reflectieverslagen maken zoals ze al gewend waren om de logboeken uit het gebruikelijke leerlingvolgsysteem bij te houden. Dit kwam zo goed als overeen met het voorgestelde reflectieverslag uit het plan van aanpak. Het eind-evaluatiegesprek vindt plaats op maandag 13 juni in plaats van op vrijdag 10 juni.

5.2 Analyse van de verkregen data

Onderdeel 1: Het screeningsprogramma

De week van het screeningsprogramma vindt 23 t/m 27 mei plaats. Om een antwoord te vinden op deelvraag 1: ***Op welke adequate wijze kunnen de leerkrachten reageren op leerlingen met gedragsproblemen?***, heeft de coach op dinsdagochtend 24 mei in de klas de situatie bij leerkracht 1 geobserveerd en op donderdagochtend 26 mei de situatie bij leerkracht 2.

Uit de observaties kwam duidelijk naar voren dat er een gespannen sfeer in de klas heerst. De leerkrachten reageren geprikkeld op Martijn en er wordt vooral op de negatieve gedragingen gelet. Hij krijgt veel waarschuwingen, maar er wordt niet concreet genoemd wat ze van hem verwachten en wat de consequenties zijn. De toon waarop de aanwijzingen gegeven worden, zijn regelmatig met geïrriteerde/boze stem. Martijn klappt op die momenten dicht of hij verzet zich. Bij leswisselingen spreken de leerkrachten de klas in zijn geheel aan. Dit gaat aan Martijn voorbij en daardoor is hij te laat bij de instructietafel en begint de les gestrestst.

Ook hebben de leerkrachten een observatieformulier turven en een reflectieverslag met ABC-formulier bijgehouden (Bijlage VI: Observatieformulier gedrag, van ongewenste gedragingen tijdens de screeningsweek '1e turflijst' en Bijlage VII: Reflectie verslagen tijdens de screeningsweek) Hieruit komt het probleemgedrag eveneens duidelijk naar voren.

Na de observaties, het lezen van de reflectieverslagen en de observatieformulieren turven, komt de coach aan het einde van de week met adviezen. Op de volgende pagina zijn deze vermeld.

Adviezen voor de leerkrachten:

- *Noem Martijn bij zijn naam als er instructies gegeven worden, laat hem opdrachten herhalen*
- *Reageer ten alle tijden rustig, neutraal en geduldig*
- *Focus op 'kleine' goede gedragingen en geef op dat moment een compliment*
- *Help met plannen; geef duidelijk aan wat, waar, wanneer, met wie en wat daarna je van hem verwacht in plaats van 'ga aan het werk'*
- *Bij fout gedrag, geef een goed alternatief*
- *Als Martijn door de klas loopt, spreek met hem af dat hij met drie tellen op zijn plaats zit en tel af/*
- *Reageer op tijd bij stresssignalen zoals, zuchten en rare geluiden maken; biedt op dat moment hulp.*

In de reflectieverslagen (Bijlage IX: Reflectie verslagen tijdens het Super zon/donderwolk-spel) is te lezen dat de leerkrachten veel baat hadden bij deze adviezen.

Onderdeel 2: Het Super zon/donderwolk-spel (beloningsysteem) programma in de klas

Om een antwoord te vinden op deelvraag 2: ***Op welke wijze kunnen de leerkrachten de leerling met gedragsproblemen motiveren en actief betrekken bij het tot stand brengen van een gewenste gedragsverandering?***, worden resultaten van onderdeel 2 uit het interventieprogramma gepresenteerd.

Op woensdagochtend 25 mei stelden beide leerkrachten samen met Martijn het handelingsplan op. Ze legden Martijn uit dat ze vanaf maandag het Super zon/donderwolk-spel in de klas zullen gebruiken. Daarbij gaven ze aan dat ze met dit spel gaan proberen te zorgen dat er weer een fijne sfeer in de klas komt, Martijn goed kan werken en dat de leerkrachten dan ook niet meer zo vaak boos hoeven te worden. Martijn begreep de afspraken. Hij kon goed aangeven wat er op de groene en rode kaarten moest komen te staan. Hij was erg gemotiveerd en vond de persoonlijke plank met knijpers een heel goed idee. Ook wist hij wel een paar beloningen zoals: een kwartier op de Ipad, met de klas langer in de pauze buiten blijven of een digi-bordspelletje/filmpje (Bijlage V: Foto's van het plankje en de kaarten).

Op maandag 30 mei werd het *Super zon/ donderwolk-spel (beloningsysteem) programma* in de klas geïmplementeerd. Van maandag 30 mei tot en met vrijdag 3 juni heeft de coach het programma begeleid en de situatie in de klas geobserveerd. Uit deze observaties komt naar voren dat Martijn vanaf de eerste dag gemotiveerd is om met de plank te werken. Hij begrijpt wat er van hem verwacht wordt en hij doet erg zijn best om een knijper te verdienen. Martijn volgt de afspraken op en werkt rustig aan zijn opdracht voor rekenen of taal. Als Martijn wordt gevraagd om te stoppen met geluiden te maken, reageert hij niet boos. Martijn kijkt naar zijn plank en is vervolgens stil. Hij laat duidelijk zien dat hij andere kinderen niet meer expres lastig valt of opzij duwt. Ook begint hij goed met de leerkrachten en klasgenoten te communiceren. Martijn kan zelf heel goed zijn gedrag bijhouden met behulp van de plank. Aan andere leerlingen laat hij regelmatig zien hoeveel knijpers hij verdiend heeft. Met behulp van de emotiekaart leert hij over zijn gevoelens te praten. De reflectieverslagen (Bijlage IX: Reflectie verslagen tijdens het Super zon/donderwolk-spel) geven eveneens aan dat Martijn heel blij is met zijn plank, zeer

gemotiveerd is om goed gedrag te laten zien en beter over zijn gevoelens kan praten met gebruik van de emotiekaart.

Op dinsdag 7 juni observeerde de coach de voortgang van het interventieprogramma in de klas bij leerkracht 1. Uit de observatie blijkt dat Martijn goed zelf kan aangeven wat hij nodig heeft in de klas. Na een onrustig moment tijdens zelfstandig werken, wordt Martijn met zijn tafel apart gezet. Hij had constant onenigheid over de spullen op hun tafels met de klasgenoot tegenover hem. Martijn moet zich nu op zijn eigen werk gaan concentreren. Martijn en de leerkracht komen tot het besluit dat dit misschien makkelijker is wanneer hij even uit het tafelgroepje zit. De leerkracht legt uit dat het dus niet voor straf is. Martijn werkt vervolgens rustig en ervaart dit zelf ook als positief. Als de leerkracht aan het einde van de zelfstandige werktijd de tafel van Martijn terug wilt zetten, geeft Martijn aan dat hij liever zijn nieuwe plek houdt, omdat hij zich daar fijn voelde. Hij heeft overigens nog steeds contact met zijn klasgenootjes en tafelgroepje, maar dan vooral op een positieve manier. De kinderen zoeken elkaar op om in de pauze samen te spelen.

Op donderdagochtend 9 juni observeerde de coach de voortgang van het interventieprogramma in de klas bij leerkracht 2. Tijdens een gesprek met de leerkracht vertelt de leerkracht hoe ze Martijn actief betreft bij het bedenken van oplossingen om het ongewenste gedrag om te buigen:

'Ik praat veel met Martijn. Als Martijn zegt dat hij het wel wil leren, maar het niet lukt, dan geloof ik dat. We praten over hoe hij denkt wel aan hun werk toe te komen. Martijn heeft daar ideeën over als je serieus met hem praat. We voeren dan het idee uit en kijken na een paar lessen hoe het gaat. Wat werkt? Wat niet? En wat dan? Ik maak Martijn echt eigenaar van zijn leerproces en houd hem verantwoordelijk voor het plan. Als ik bijvoorbeeld afsprek met Martijn dat hij apart gaat zitten met rekenen (idee van hem zelf) en hij doet dat niet, dan volgt er wel een gesprek waarom Martijn A zegt, maar B doet. Als hij het eigen plan uitvoert, maar het lukt niet, zoeken we samen naar een ander plan. Lukt het plan wel, dan houden we dat vast.'

Om een antwoord te vinden op deelvraag 3: **Op welke wijze kunnen de leerkrachten de groep bij de interventie betrekken, zodat deze actief bijdraagt aan een positief klassenklimaat?**, worden ook resultaten van onderdeel 2 uit het interventieprogramma gebruikt.

Op maandagochtend 30 mei werken Martijn en de leerkrachten voor het eerst met het plankje en de knijpers. De coach adviseert om Martijn en de leerkrachten eerst een ochtend zelf te laten wennen aan het werken met het plankje. De klasgenoten zijn in de ochtend nieuwsgierig waarom Martijn een nieuw plankje op zijn tafel heeft en bekijken het aandachtig. De klasgenootjes worden aan het eind van de ochtend door Martijn met ondersteuning van de leerkracht ingelicht over zijn plankje en de afspraken. Martijn en de leerkracht kunnen de klasgenoten nu beter uitleggen hoe de plank werkt en dat ze met behulp van het beloningsspel ervoor gaan proberen te zorgen dat Martijn rustig in de klas kan werken. De leerkracht praat er met de kinderen over dat de plank voor Martijn handig kan zijn, omdat hij door middel van de plank duidelijke afspraken kan maken over hoe hij zich moet gedragen. Daarnaast geeft de leerkracht expliciet aan dat de klasgenoten Martijn ook moeten helpen door bv. niet meteen boos te reageren als Martijn even iets doet wat ze niet leuk vinden. De leerlingen reageren positief, ze zijn enthousiast over de beloning. Ook zijn ze het er over eens dat ze samen kunnen zorgen dat er in de klas fijn gewerkt kan worden. De coach is in de volgende dagen nog steeds aanwezig in de klas en merkt op dat alle klasgenoten zeer betrokken bezig zijn met het plankje en de knijpers.

De klasgenoten zijn enthousiast over het Super zon/donderwolk-spel. De kaarten hangen op een centrale plek in de klas. De leerlingen kijken regelmatig naar de beloningskaart en de knijpers van Martijn. Ze houden met elkaar bij hoeveel stempels er al op de kaart staan. De leerlingen geven Martijn uit zichzelf complimentjes bij gewenst gedrag en houden rekening met zijn karakter. Dit is wederom ook in het reflectieverslag van leerkracht 1 te lezen (Bijlage IX: Reflectie verslagen tijdens het Super zon/donderwolk-spel).

Op donderdagochtend 9 juni, wanneer de coach de voortgang van het interventieprogramma in de klas observeert, meldt leerkracht 2 dat ze structureel aan het eind van de dag met de kinderen de werkdag evalueert. De kinderen vertellen dat ze nu met het beloningssysteem veel meer rust in de klas ervaren en dat ze vinden dat Martijn echt goed zijn best doet met de plank.

Onderdeel 3: het thuis-basisprogramma

De verkregen informatie van Onderdeel 3: het thuis-basisprogramma, wordt gebruikt om deelvraag 4: ***Op welke wijze kan school de ouders betrekken bij het bevorderen van positief gedrag van hun kind? te beantwoorden.***

Op vrijdag 27 juni werden de ouders door de coach en de leerkrachten ingelicht over de adviezen en afspraken in het beloningssysteem dat maandag 30 mei van start ging. Er werd afgesproken dat de ouders dezelfde werkwijze over zouden nemen. De ouders maakten liever geen reflectieverslag, maar spraken af om de leerkrachten mondeling op de hoogte te houden van de thuissituatie. De ouders melden aan het begin van de interventie tijdens een gesprek met leerkracht 2 dat Martijn ineens nogal van de beloningen is. Hij vroeg geld voor een klusje en was weer bezig met onderhandelen. Na de uitleg dat niet elke gewenste gedraging met een materiele versterking beloond hoeft te worden, begrepen de ouders wat de bedoeling was van het systeem. In het volgende gesprek vertelden de ouders bij leerkracht 2 dat het beloningssysteem thuis goed ging. Ook vertelde zijn moeder dat Martijn weer met plezier naar school gaat. Hij komt vrolijk thuis en is minder moe. Verder kan hij na schooltijd leuk met een klasgenootje spelen.

5.3 Eind-evaluatiegesprek

Tijdens het eind-evaluatiegesprek op maandag 13 juni werd, door de hypothese uit de probleemanalyse te vergelijken met de daadwerkelijke ervaringen, het resultaat van het gedragsregulerende interventie programma besproken. Bij dit gesprek waren aanwezig: de coach, leerkrachten, interne begeleider, ouders en gedragsdeskundige. In het gesprek geven zowel leerkrachten als ouders aan dat ze tevreden zijn over de aanpak van het gedragsregulerende interventieprogramma. De leerkrachten vertellen dat Martijn geen negatieve energie meer kost en dat ze nu wel in staat zijn om alle leerlingen in de klas de gewenste aandacht te kunnen geven. Bij Martijn is duidelijk een positieve gedragsverandering te merken, waar iedereen in de klas profijt van heeft. Ook de ouders zijn heel tevreden over de nieuwe omgangsvorm met hun zoon op school. Zijn moeder vertelt dat thuis dezelfde afspraken als op school gelden en dat ze de communicatie met de leerkrachten soepel en prettig vinden verlopen.

Tevens wordt besproken dat er sprake is van een afbouw in het beloningssysteem. Tijdens het *Super zon/ donderwolk-spel*, toen bleek dat het spel het gewenste gedrag bij Martijn opleverde en er met de leerkrachten een goede relationele band ontstond, werd afgesproken dat gewenst gedrag ook beloond kon worden met een compliment. Er werd afgesproken dat Martijn een knijper kon verdienen als er tot een bepaalde tijd sprake was van een fijne sfeer. Het beloningssysteem wordt zo voorzichtig afgebouwd. Martijn

accepteert dit. Hij geeft aan inderdaad zich gewoon normaal te willen gedragen, net als de andere kinderen.

In het evaluatiegesprek komt naar voren dat de hypothese in overeenstemming is met de resultaten. De leerkrachten hebben hun gedrag veranderd en Martijn ging steeds meer gewenst gedrag vertonen. Door Martijn actief te betrekken bij het opstellen van het handelingsplan voor het beloningssysteem, werd Martijn gemotiveerd om mee te werken. Doordat beide leerkrachten dezelfde adviezen van de coach gingen toepassen, werd de manier van omgaan met Martijn voorspelbaar en consequent. Martijn weet nu beter wat er van hem verwacht wordt. Door aan de pedagogische vaardigheden van de leerkrachten te werken, ontstond er een positieve relatie met Martijn. Dit kwam ten goede aan de gedragsverandering. Martijn kan beter communiceren met de leerkrachten. De reflectieverslagen (Bijlage IX: Reflectie verslagen tijdens het Super zon/donderwolk-spel) ondersteunen deze gegevens.

5.4 Turflijsten

Onderstaande tabel toont het totaal geturfde ongewenste gedragingen per week genoteerd. In de tabel is een duidelijke gedragsverandering waarneembaar. Er wordt in de week tijdens de interventie veel minder probleemgedrag genoteerd.

Ongewenst gedrag	Totaal geturfde ongewenste gedragingen tijdens de screeningsweek (1 ^e turflijst)	Totaal geturfde ongewenste gedragingen tijdens het Super zon/donderwolk-spel (2 ^e turflijst)
Naar kinderen spugen of slaan en schoppen (s)	12	1
Kinderen prikken of bijten (b)	3	0
Ruzie met kinderen (r)	24	1
Niet aan het werk/lopen door de klas (l)	21	6
Rare geluiden maken of praten door de les (p)	22	6
Krassen in het werk of spullen kapot maken (k)	3	0

Conclusie, discussie en aanbeveling

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag beantwoord geleid door de gevormde conclusie. Tevens worden de discussiepunten betreffende op het onderzoek aangehaald worden. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor het vervolgonderzoek.

Conclusie

De vraagstelling van dit onderzoek was als volgt geformuleerd:

Welke effectieve gedragsregulerende interventie voor het aanpakken van leerlingen met gedragsproblemen kan de school inzetten om een pedagogisch klassenklimaat te realiseren waar alle leerlingen zich cognitief, sociaal en emotioneel kunnen ontwikkelen?

De aanleiding voor dit onderzoek waren de gedragsproblemen van leerlingen op de school. De leerkrachten gaven aan niet te weten hoe ze op een doeltreffende manier met gedragsproblemen in de klas om konden gaan. Het probleemgedrag was een zodanig zware belasting voor de leerkrachten, dat zij minder tijd aan de andere klasgenoten konden besteden en zo de ontwikkeling van een pedagogisch klassenklimaat belemmerd werd.

Om een antwoord op de vraagstelling te vinden, is dit onderzoek begonnen met een theoretische verdieping. Hieruit kwam naar voren dat een aantal factoren van belang zijn om een gedragsverandering tot stand te brengen. Verschillende interventiemethoden voor gedragsproblemen zijn bestudeerd. Door het combineren van onderdelen uit de beschreven methoden, is een gedragsregulerende interventie voor leerlingen met gedragsproblemen ontworpen. Na het screeningsprogramma volgde het Super Zon/donderwolk-spel programma, waarmee getracht werd om de frequentie en intensiteit van Martijn zijn disfunctioneren te verminderen en eveneens het pedagogisch klimaat te verbeteren. Deze aanpak was geen geïsoleerde onderneming van de leerkrachten in hun eigen klas. Belangrijk was dat alle betrokken onderzoeksgroepen het eens werden over het verbeterplan, voldoende gemotiveerd waren en ondersteund werden bij de uitvoering van het nieuwe gedragsregulerende interventiesysteem.

Concluderend op basis van de resultaten valt op te maken dat de gedragsregulerende interventie effectief is geweest. De reflectieverslagen, observaties en evaluaties laten dezelfde vooruitgang zien. De gegevens uit de verschillende onderzoeksgroepen versterken elkaar. De gedragsveranderingen van Martijn zijn duidelijk waarneembaar. Op de tweede turflijst zijn minder gedragsproblemen genoteerd en uit de ingevulde ABC-schema's is op te merken dat Martijn meer inzicht in zijn eigen gedrag heeft. Daarbij geven de leerkrachten aan dat hij veel beter zijn gedrag kan reguleren. Martijn vertelt dat hij plezier in school heeft. Ook ouders bevestigen zijn positieve houding ten opzichte van school. Er is een fijne (werk)sfeer in de klas en de leerkrachten geven aan dat ze nu veel beter in staat zijn om aan de onderwijsbehoefte van hun leerlingen te voldoen.

De ingrediënten voor gedragsverandering bij de leerling met gedragsproblemen zijn:

- De focus op kleine en specifieke gedragingen;
- Gezamenlijk zoeken naar oplossingen;
- Focus op positieve oplossingen in plaats van op problemen.

Dat de leerkrachten de mening, gevoelens, persoonlijke stijl, ambivalentie en verwarring van de leerling accepteren, is ook een belangrijke bijdrage voor de gewenste verandering.

De aanpak van het interventieprogramma komt tegemoet aan de behoefte aan autonomie van de leerling met gedragsproblemen. Daarnaast komt uit het resultaat naar voren dat het betrekken van alle groepen uit de omgeving van de leerling met gedragsproblemen, een gunstige bijdrage leveren aan de snelle gedragsverandering. De klasgenoten waren zeer behulpzaam en gaven regelmatig complimenten, Martijn reageerde daar positief op en ging zijn best doen om ook aan zijn klasgenoten te denken.

Tijdens de implementatie van het Super Zon/donderwolk-spel programma is de coach gedurende de hele week aanwezig geweest om de leerkrachten te begeleiden en te coachen in hun pedagogische vaardigheden (sensitiviteit en responsiviteit). De leerkrachten geven aan veel aan de concrete aanwijzingen en instructies (handvatten voor het omgaan met gedragsproblemen in de klas) gehad te hebben. Hierdoor was het onder andere goed mogelijk om te zorgen voor een transparante werkwijze. Ook Martijn heeft hierin een grote rol gespeeld. Hij kon goed uitleggen wat de afspraken waren van het spel en zorgde ervoor dat de leerkrachten zich eraan hielden. Martijn kwam de afspraken goed na, zoals hij die van te voren samen had opgesteld. Dit gedragsrepertoire komt overeen met wat Pameijer en Van Beukering (2009) beschrijven over het effect van de betrokkenheid van de leerling bij het opstellen van zijn eigen handelingsplan.

Discussie

Het is niet exact te bepalen welk ingrediënt/ bestanddeel van het interventieprogramma het grootste aandeel gehad heeft voor de gewenste gedragsverandering. Wellicht is de combinatie de kracht van het gedragsregulerende interventieprogramma. Of enkel het beloningssysteem zonder het socialisatie- en communicatiecomponent succesvol geweest zou zijn, is niet te achterhalen. Sommige pedagogen stellen hun vraagtekens bij de positieve werking die een beloningssysteem heeft wanneer het als enige instrument gebruikt wordt. Zij menen dat bij een beloningssysteem een kind al snel niet meer gemotiveerd is om zich aan het systeem te houden. Het kind laat enkel gewenst gedrag zien voor de beloning. Het gaat zich richten op zijn omgeving in plaats van zijn eigen drijfveren om te leren. Juist het behouden van die intrinsieke motivatie is belangrijk voor een kind om een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen te ontwikkelen (Mol, 2005).

In dit onderzoek werd door alle onderzoeksgroepen goed meegewerkt aan het creëren van een gunstige leer- en leefomgeving, zodat de leerlingen zich op een positieve manier sociaal, emotioneel en cognitief passend kunnen ontwikkelen. Dit kan ervoor gezorgd hebben dat een gedragsverandering met een groot positief effect op zeer kort termijn verwezenlijkt kon worden. Het is echter niet aannemelijk dat alle betrokken partijen altijd hun volledige inzet tonen wanneer ze gevraagd worden om aan een interventieprogramma mee te werken.

Met recht is het belangrijk om te realiseren dat de leerkrachten in dit onderzoek open stonden voor feedback die betrekking had op hun eigen gedrag. Ze waren bereid om kritisch naar zichzelf te kijken en hun eigen omgangsvormen met Martijn te veranderen. In tegenstelling tot wat er in de literatuur over leerkrachten met een externe locus of control bij gedragsproblemen beschreven is, hielden de leerkrachten in dit onderzoek wel rekening met hun eigen invloed hebbende rol. Door deze visie stonden beide leerkrachten open voor de interventieprocedure, accepteerden de adviezen van de coach en pasten dit vervolgens direct toe tijdens het interventieprogramma.

Aanbeveling

Het is belangrijk om in de gaten te houden of een leerling met gedragsproblemen, wel op het juiste niveau werkt, testen kan nodig zijn om het niveau te bepalen. Als de leerling geen passende leerstof aangeboden krijgt, is de kans groot dat hij zijn motivatie om goed

te willen werken kwijt raakt. Dit kan resulteren in onderpresteren en de kans op probleemgedrag is dan groot. Uit de literatuur blijkt dat te weinig uitdagende leerstof bij cognitief sterke leerlingen een belangrijke oorzaak kan zijn van probleemgedrag (Kuipers, 2009). Daarom is het belangrijk dat de leerkrachten op didactisch gebied de leerling goed inschalen.

Intussen is het gedragsregulerende interventie-programma gestandaardiseerd. Een tweede school waar zich dezelfde problemen met een leerling voordoen, heeft het programma opgevraagd. Belangrijk om te realiseren is dat iedere leerling anders is en elke leerling met probleemgedrag is uniek. Er bestaat daarom geen standaardinterventie-programma voor het onderwijs aan deze leerlingen. Wel kan het gestandaardiseerde interventieprogramma met het Super Zon/donderwolk-spel gebruikt en aangepast worden om een op maat-gesneden handelingsplan voor andere leerlingen met gedragsproblemen op te stellen. Het is interessant om het effect van de interventie in een andere setting (de tweede school) te bestuderen.

Bijlagen (I t/m IX)

Bijlage I: Literatuurlijst

American Psychiatric Association (2001). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition, TR*. Washington D.C.: American Psychiatric Association.

Bartelink, C. (2013). *Wat werkt: Oplossingsgerichte therapie?* Geraadpleegd op 27-04-2016 van [http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/\(311053\)-nji-dossierDownloads-Watwerkt_Oplossingsgerichtetherapie.pdf](http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/(311053)-nji-dossierDownloads-Watwerkt_Oplossingsgerichtetherapie.pdf)

Berk, L., E. (2005). *Infants, Children, and Adolescents*. Boston: Pearson Education.

Corcoran, J. (2012). Review of outcomes with children and adolescents with externalizing behavior problems. In C. Franklin, T.S. Trepper, W.J. Gingerich, & E.E. McCollum (Eds). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford: Oxford University Press (p.121-129).

Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2012). The Contribution of Parenting Practices and Parent Emotion Factors in Children at Risk for Disruptive Behavior Disorders. *Child Psychiatry & Human development*, 43, 715-733.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J. and Votruba-Drzal, E. (2010), Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81, 988-1005.

Geel, van, V. (2012). *De orde in orde*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

Green, L. W. & Kreuter, M. W. (1999). *Health Promotion Planning*. Mountain View, California, USA: Mayfield Publishing

Herpen, van, M. (2013). *Ik, de leraar. Uit liefde voor het vak, in het belang van ieder kind, in dienst van onze samenleving*. Driebergen: Het kind

Horeweg, A. (2013). *Gedragsproblemen in de klas*. Leuven: LannooCampus.

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.) *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. (pp. 359-390) New York: Guilford Press.

Janssens, H. & Veen, van, J. (2011). *Gedrags- en werkhoudingsproblemen en zorgverbreding*. Zoetermeer: Betelgeuze bv.

Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464-470.

Krab, K. J., Engelen-Snaterse, T. J. & Boer-Boosman, de, B.R. (2006). *Gedragsverandering binnen en buiten de klas. Gedragsverandering van leerling en leerkracht in het basis- en speciaal onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Kuipers, J. (2009) *Onderpresteren*. In: *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2005). *Abnormal Child Psychology*. Belmont, USA: Thomson Wadsworth.

Migchelbrink, F. (2006). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam, SWP.

Mol, J. (2005). *Waarom beloningssystemen in de opvoeding niet werken*. Geraadpleegd op 04-06-2016 van <http://www.ouders.nl/opinie/waarom-beloningssystemen-in-de-opvoeding-niet-werken>

Overveld, van, K. (2014). *Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie*. Geraadpleegd op 04-05-2016 van <http://wij-leren.nl/preventie-gedragsproblemen.php>

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

Pameijer, N. & Beukering, T., van (2009). *Handelings gericht werken voor de interne begeleider: een handreiking. Samen met leerkracht, kind en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Ploeg, van der, J. D., (2014). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Putten, van, T., Bleecke, C. & Lindenburg, A. (2010). *Het kind centraal. Leren van de kinderen uit je groep*. Buren: Ree! Associatie voor veranderaars

Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs, 80, 1.

Scholte, E. M. & Ploeg, van der, J. D. (2006). Prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 15-22.

Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M. & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen: ITS-Radboud Universiteit Nijmegen.

Stevens, L. (red.) (2006). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Teitler, P. (2009). *Lessen in orde*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Verhulst, F. C., Ende, J. van der & Koot, H., M. (1996). *Handleiding voor de CBCL/ 4-18*. Rotterdam: Afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie, Sophia.

Wolf, van der, K. & Beukering, van, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

World Health Organization (1992). *International Classification of Diseases (10th Revision)*. Geneva: WHO.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B. & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Websites:

<http://www.swpbs.nl/> geraadpleegd op 05-05-2016

Bijlage II: Observatieformulier gedrag 'turflijt'

Observatieformulier gedrag (turflijt)

Naam leerkracht: _____

Naam kind: _____

Groep: _____

Probleemgedrag: _____

Datum: _____

Bepaal welke periode je wilt observeren.

1. Een week lang op hetzelfde tijdstip.
2. Een week lang vóór, tijdens of na dezelfde activiteit.
3. Op wisselende (willekeurige) tijdstippen.

Gekozen tijdstip: _____

Gekozen gedrag: _____

<u>DAG</u>	<u>TIJDSTIP</u>	<u>AANTAL</u>
------------	-----------------	---------------

Maandag

Dinsdag

Woensdag

Donderdag

Vrijdag

Opmerkingen

Werkwijze:

Zet voor elke keer dat de gekozen gedraging wordt gesignaleerd een streepje. Probeer de gedraging zo concreet mogelijk te houden. 'Storend gedrag' als onderwerp kan wel, maar het is beter als het wordt gespecificeerd. Bijvoorbeeld 'Staat op en loopt rond' of 'Praat met klasgenoot'.

Na het turven: Hoe kun je nu verder?

Als je hebt gekeken hoe vaak een gedraging voorkomt, kun je via een ABC-analyse kijken wanneer de gedraging voorkomt, wat eraan voorafgaat en wat er op volgt.
(Het ABC-formulier is tevens bij deze turflijst gevoegd)

Ruimte voor noties en eigen gevoelens:

Bijlage III: ABC-observatieformulier

[illegible]

Groene en rode gevoelens



blij



tevreden



rustig



vrolijk



eerlijk



moedig



trots



sterk



hoopvol



gelukkig



opgelucht



zenuwachtig



geschrokken



schaamte



machteloos



somber



bang



boos



ongerust



verdrietig



angstig



teleurgesteld



gespannen



ongelukkig



onzeker

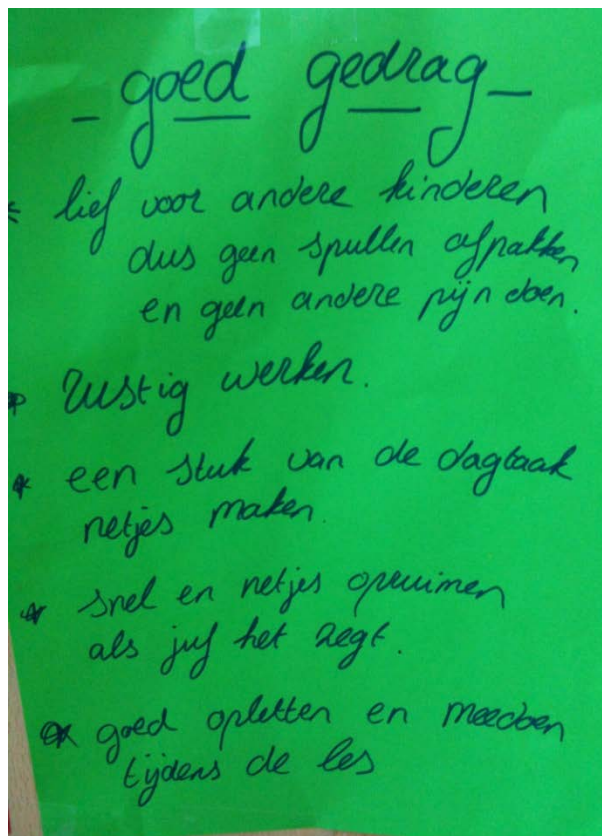
Bijlage V: Foto's van het plankje en de kaarten



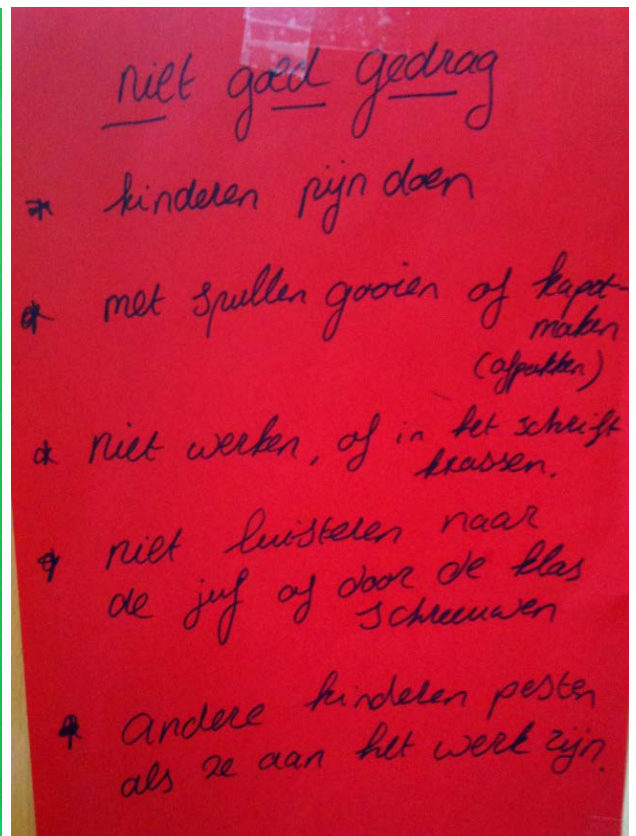
Het plankje en de kaarten in de klas



Het plankje



De groene kaart (gewenst gedrag)



De rode kaart (ongewenst gedrag)



De gele kaart (beloningskaart met dikke duim stempels)

Bijlage VI: Observatieformulier gedrag van ongewenste gedragingen tijdens de screeningsweek '1e turflijst'

Naam leerkracht: Leerkracht 1

Naam kind: Martijn

Groep: 3

Probleemgedrag: andere leerlingen pijn doen, storend gedrag tijdens het werken en niet zelfstandig aan het werk kunnen

Datum: maandag 23 en dinsdag 24 mei

Gekozen tijdstip: gedurende de hele dag

Gekozen gedrag: naar kinderen spugen of slaan en schoppen (s), kinderen prikken of bijten (b), ruzie met kinderen (r), niet aan het werk/lopen door de klas (l), rare geluiden maken of praten door de les (p), krassen in het werk of spullen kapot maken (k)

DAG	TIJDSTIP	AANTAL
Maandag	s	X X X X X X
	r	X X X X X
	l	X X X X X X X
	p	X X X X X X
Dinsdag	s	X X X X X X
	r	X X X X X
	l	X X X
	p	X X X X
	k	X

Ruimte voor noties en eigen gevoelens:

Martijn zorgt voor heel veel onrust de hele dag door. Als ik hem niet in de gaten houd, valt hij andere kinderen lastig en doet ze echt pijn. Ik probeer met hem te praten en dan zegt hij dat hij het zomaar gewoon doet of hij slaat zijn handen voor zijn hoofd en staart apathisch voor zich uit. Omdat ik deze twee dagen vind dat hij te veel kinderen echt pijn doet en ik hem niet kan bereiken (hij krijgt dan een woedeaanval) heb ik zijn moeder ingelicht. Ik geef dit door aan mijn collega, want ik heb afgesproken dat moeder morgen hierop terugkomt. Ook stoort ik mij aan de onophoudelijke geluiden die Martijn in de klas produceert. Hij kan bijna nooit normaal of rustig zijn spullen pakken.

Abc-schema's: Leerkracht 1

Antecedents	Behaviour	Consequences	Opm.
Maandag: Ik vraag Martijn zijn spullen te pakken.	Martijn negeert en gaat door met zijn eigen tekening	Ik zeg het nog eens (3 x!) en martijn begint rare geluiden te maken. Hij slaat zijn handen voor zijn oren. Op de vraag <i>waarom?</i> Haalt hij zijn schouders op.	Ik ben radeloos en irriteer mij aan zijn gedrag.
Dinsdag: De kinderen spelen buiten.	Martijn knijpt en spuugt naar klasgenootjes	Martijn moet van mij praten en vertellen waarom hij dit deed. Hij weigert normaal te reageren en weet niet waarom hij gespuugd heeft.	Ik ben naar moeder gelopen na schooltijd en heb gevraagd of zij met Martijn wil praten.

Naam leerkracht: Leerkracht 2

Naam kind: Martijn

Groep: 3

Probleemgedrag: andere leerlingen pijn doen, storend gedrag tijdens het werken en niet zelfstandig aan het werk kunnen

Datum: woensdag 25, donderdag 26 en vrijdag 27 mei

Gekozen tijdstip: gedurende de hele dag

Gekozen gedrag: naar kinderen spugen of slaan en schoppen (s), kinderen prikken of bijten (b), ruzie met kinderen (r), niet aan het werk/lopen door de klas (l), rare geluiden maken of praten door de les (p), krassen in het werk of spullen kapot maken (k)

<u>DAG</u>	<u>Gedrag</u>	<u>AANTAL</u>
Woensdag	<i>b</i>	<i>X</i>
	<i>r</i>	<i>X X</i>
	<i>l</i>	<i>X X X</i>
	<i>p</i>	<i>X X</i>
Donderdag	<i>r</i>	<i>X X X X X X X X X X</i>
	<i>s</i>	<i>X X X</i>
	<i>b</i>	<i>X X</i>
	<i>l</i>	<i>X X X X X</i>
	<i>p</i>	<i>X X X X X X</i>
	<i>k</i>	<i>X X</i>
Vrijdag	<i>r</i>	<i>X X</i>
	<i>l</i>	<i>X X X</i>
	<i>p</i>	<i>X X X X</i>

Ruimte voor noties en eigen gevoelens:

Ik vond het een zware week. Martijn heeft weer veel kinderen echt pijn gedaan (zelfs bijten en prikken). Op donderdag was het dramatisch; Martijn had geen zin in school en dat was goed merkbaar. Hij was al kapot van de vorige dagen. Ik kan zijn gedrag niet voorspellen en ik merk dat ik niet meer weet wat ik kan doen om goed met hem te communiceren. Ik heb er moeite mee om niet met hem bezig te zijn (ik blijf waarschuwen) en ik kan mij dan niet op de rest van de klasgenoten concentreren.

ABC-schema's: Leerkracht 2

Antecedents	Behaviour	Consequences	Opm.
Woensdag: F. staat Martijn in de weg bij toneellessen	Martijn bijt F. (F. huult)	Martijn weet zich geen raad en loopt boos weg. Martijn weet niet waarom hij dit deed.	Martijn blijft van streek en reageert de rest van de middag niet meer op vragen.
Donderdag: Martijn slijpt zijn punt	Martijn prikt B.	Martijn en B. hebben ruzie. Martijn is niet onder de indruk van mijn reactie.	Martijn gaat gewoon door en stoort zelfs nog twee leerlingen.
Donderdag: Op de gang pakken de kinderen hun jassen voor de pauze.	Martijn duwt en schopt kinderen weg.	Kinderen krijgen ruzie met Martijn.	Ik grijp in en word boos op Martijn. Martijn wordt nog bozer
Donderdag: In de techniekles werkt Martijn met M. en ze maken smurfensnot. Martijn is zijn snot kwijt.	Martijn maakt het snot van M. stuk	Ik word boos en Martijn krijgt een woedeaanval. Martijn blokkeert en communiceert niet meer.	Later in een gesprekje geeft Martijn aan dat hij niet weet waarom hij zich zo gedraagt.

Bijlage VII: Reflectie verslagen tijdens de screeningsweek

Leerkracht 1:

Maandag

Als ik voor de kleine pauze met de taal instructie voor groep 3 wil beginnen, komt Martijn niet en gaat gewoon zijn eigen gang. Na een derde keer Martijn te hebben aangespoord, pakt hij met veel kabaal zijn spullen en zit hij bij de groep. Toch heeft hij zijn potloden niet bij zich en blijft onophoudelijk de les verstoren (praten, jammeren en na een aantal waarschuwingen krijgt hij een woede uitbarsting: hij is onbereikbaar en ik stuur hem naar zijn plek).

Martijn duwt Finn binnen op de gang tijdens de kleine pauze heel hard op de grond terwijl ik buiten was. Na de middagpauze met hem gepraat en hij geeft aan dat hij het zomaar deed. Martijn is 's middags heel druk, hij luistert slecht (hij volgt geen instructies op) en hij loopt constant door de klas en houdt andere kinderen van hun werk. Ook als de kinderen zeggen dat Martijn weg moet gaan, blijft hij staan of geeft hij zelfs een duw.

Martijn heeft zijn dagtaak niet af gemaakt, hij heeft alleen zijn rekenwerk af.

Dinsdag

Martijn knijpt A. en later ook T. Gedurende de dag 3 keer gespuugd naar verschillende kinderen. Klasgenootjes klagen over hem, ze vinden het niet leuk. Er komen wel 5 kinderen gedurende de dag bij mij om te vertellen dat ze ruzie hebben met Martijn. Ik heb Martijn gevraagd waarom hij dit doet, hij geeft aan het niet te weten. Na schooltijd naar moeder gelopen om te vertellen wat er is gebeurd. Moeder geeft aan dat het thuis ook niet goed gaat, hij is erg dwars en druk thuis. Moeder gaat thuis met Martijn over vandaag praten en komt morgen hierover even op terug bij mijn collega die dan lesgeeft.

Leerkracht 2:

Woensdag

Vader komt in de klas om te vertellen hoe het gesprek gisteren is gegaan. Het was moeilijk om te achterhalen waarom hij gisteren op andere kinderen heeft gespuugd en heeft geknepen. Het enige wat Martijn aangaf was dat hij het druk vond in de klas. Martijn komt in de ochtend zuchtend de klas binnen en als ik hem vraag om zijn spullen alvast te pakken, geeft hij geen antwoord en doet niet wat ik vraag. Ik zeg dat ik hem niet blijf waarschuwen. Hierop reageert Martijn geprikkeld: 'ooowww, dat kreeg ik gisteren en thuis ook al steeds te horen.' Met kabaal en al een gespannen sfeer beginnen we de les. Ik merk dat ik het lastig vind om met hem te communiceren. Ik ben snel geprikkeld door het gedrag van Martijn en ik heb het gevoel dat ik te kort schiet. Zowel Martijn als de andere klasgenoten kan ik niet genoeg aandacht geven op deze manier.

Tijdens de toneel les heeft Martijn F. gebeten. Na de les moest Martijn erg huilen omdat hij zijn schoenen niet aan kreeg. Later viel hij nog een keer zo maar van zijn stoel, hij was hierdoor compleet in paniek want hij was bang dat hij bloed had.

Na schooltijd naar moeder gelopen. Even verteld wat er gebeurd was allemaal. Moeder herkende zijn gedrag, moeder denkt dat Martijn erg moe is.

Donderdag

Martijn komt niet fijn de klas in, ik kan merken dat het niet goed gaat met Martijn. Tijdens de leeskring zit hij aan 4 andere kinderen, hij wil niet stoppen. Tijdens het pakken van het werk duwt hij weer 3 andere kinderen opzij, het ziet eruit als slaan. Dan trekt hij hard zijn laadje eruit. Tijdens het werken maakt hij voortdurend vreemde geluiden. Als hij zijn punt van zijn potlood heeft geslepen prikt hij J. hard in haar nek. Na een boze opmerking van mij, is hij niet onder de indruk en slijpt gewoon zijn potlood nog een keer en stoort dan ook opnieuw 2 leerlingen die aan het werk zijn. Ik reageer niet. Martijn blijft door de klas lopen. Martijn heeft in zijn schrift van schrijven gekrast, omdat het niet wilde lukken.

Na de techniek middag maakt hij het 'smurfensnot' van Matteo kapot. Ik reageer geïrriteerd op dit voorval. Tijdens de jassen aan doen duwt hij meerdere kinderen hard op zij. 4 kinderen komen klagen bij mij.

Ik heb een gesprekje met hem geprobeerd te voeren. Hij kan niet aangeven wat er is en waarom hij zo doet. Hij wordt boos en slaat zijn handen voor zijn oren. Martijn wordt rood en slaat met zijn hand tegen de verwarming. Ik heb hem maar gelaten. Na een aantal minuten wordt hij rustiger, maar heeft de rest van de middag niet meer meegedaan met de les en hij kon ook niet zelfstandig werken. Het was een moeizame dag.

Vrijdag

Martijn heeft boos de kافت van zijn rekenwerkboek eraf getrokken. Hij schreeuwt door de klas dat het stil moet zijn en hij last heeft van iedereen. Ik zeg dat hij onmiddellijk op moet houden met schreeuwen. Ik geef hem de opdracht om aan zijn dagtaak te werken, maar hij begint niet. Ik kan er niet echt achter komen wat het probleemgedrag van Martijn veroorzaakt. Als het rustig is in de klas kan Martijn ineens geluiden maken, anderen zeer doen. Ik vind zijn gedrag onvoorspelbaar. Ik zie wel dat hij anderen blijft storen, anderen pijn doet en vreemd gedrag vertoont. Ik wil volgende week gecoacht worden hoe ik op het gedrag van Martijn moet reageren. Ik hoop handvatten te kunnen krijgen en dat ik dan daarmee in staat ben om ook medeleerlingen te beschermen tegen het ongewenste gedrag van Martijn. Maar nog beter zou het zijn als er een oplossing komt om het probleemgedrag van Martijn om te buigen naar gewenst gedrag.

Bijlage VIII: Observatieformulier gedrag, tijdens het Super zon/donderwolk-spel

Naam leerkracht: Leerkracht 1

Naam kind: Martijn

Groep: 3

Probleemgedrag: andere leerlingen pijn doen, storend gedrag tijdens het werken en niet zelfstandig aan het werk kunnen

Datum: maandag 6 en dinsdag 7 juni

Gekozen tijdstip: gedurende de hele dag

Gekozen gedrag: naar kinderen spugen of slaan en schoppen (s), kinderen prikken of bijten (b), ruzie met kinderen (r), niet aan het werk/lopen door de klas (l), rare geluiden maken of praten door de les (p), krassen in het werk of spullen kapot maken (k)

DAG	Gedrag	AANTAL
Maandag	<i>l</i>	X X X
	<i>p</i>	X X X
	<i>r</i>	X
Dinsdag	<i>l</i>	X X
	<i>p</i>	X

Ruimte voor noties en eigen gevoelens:

Na het weekend moest Martijn even weer opstarten. Hij was wat beweeglijk en liep wat eerder rond met zijn werk door de klas (of ging bij andere leerlingen op de iPad meekijken). Hij stoorde echter de andere kinderen niet tijdens hun werk (of hij keek gewoon lief mee). Als ik tot 3 telde, zat Martijn weer op zijn plaats (dit was een goede tip van de coach).

ABC-schema's: Leerkracht 1

Antecedents	Behaviour	Consequences	Opm.
Maandag: Martijn is niet aan het werk en loopt rond. Ik vraag Martijn waarom hij niet aan het werk is	Martijn vraagt om uitleg, hij wil wel werken maar weet niet wat hij moet doen.	Samen pakken we de taakbrief erbij. Ik geef duidelijk instructies en wat hij af moet krijgen. Martijn werkt goed aan de opdrachten en is rustig	Martijn geeft later aan dat hij blij is dat hij nu zo goed kan werken. Hij wilt zelfs na de pauze zelf zijn werk afmaken (ook onder het voorlezen, vrije tijd) hij heeft er lol in
Dinsdag: Martijn heeft het lastig om zich op zijn eigen werk te richten en is met zijn tafelgenoot in de weer.	Ik zet Martijn apart (met duidelijke uitleg en rustig waarom...)	Martijn werkt vervolgens goed en zelfstandig. Na de werktijd wil hij zijn tafel zo laten staan	Martijn kan goed zelf uitleggen dat hij graag daar wil blijven zitten, omdat hij dan meer rust heeft en zijn eigen plek. (hij geeft zelf aan wat hij aan kan)
Dinsdag: De knijper mag naar de zon.	Martijn is blij en laat de klas trots de plank zien en de knijper	De klas juicht en Martijn straalt. Hij werkt nog beter door vervolgens.	De positie in de klas van Martijn is echt verbeterd.

Naam leerkracht: Leerkracht 2

Naam kind: Martijn

Groep: 3

Probleemgedrag: andere leerlingen pijn doen, storend gedrag tijdens het werken en niet zelfstandig aan het werk kunnen

Datum: woensdag 8, donderdag 9 en vrijdag 10 juni

Gekozen tijdstip: gedurende de hele dag

Gekozen gedrag: naar kinderen spugen of slaan en schoppen (s), kinderen prikken of bijten (b), ruzie met kinderen (r), niet aan het werk/lopen door de klas (l), rare geluiden maken of praten door de les (p), krassen in het werk of spullen kapot maken (k)

<u>DAG</u>	<u>Gedrag</u>	<u>AANTAL</u>
Woensdag	<i>l</i>	<i>X</i>
	<i>p</i>	<i>X</i>
Donderdag	<i>s</i>	<i>X</i>
	<i>P</i>	<i>X</i>
Vrijdag	<i>topdag</i>	

Ruimte voor noties en eigen gevoelens:

De s op donderdag was een ongeluk en Martijn botste niet expres tegen een klasgenoot op. Toen de klasgenoot hierdoor pijn had en moest huilen, raakte Martijn eerst ook van streek. Martijn kon goed sorry zeggen en de beide kinderen herstelden zich goed.

De keren dat Martijn door de klas loopt of praat, is hij goed bij te sturen en levert zijn gedrag (in tegenstelling tot eerder) geen escalerende situaties op.

Leswisselingen geef ik persoonlijk even door aan Martijn, omdat de coach mij daar op wees. Nu merk ik dat Martijn hier veel aan heeft en begrijpt wat er van hem verwacht wordt. Hij is dan veel rustiger en kan tegelijk met de andere kinderen meedoen.

ABC-schema's: Leerkracht 2

Antecedents	Behaviour	Consequences	Opm.
Woensdag: Martijn is niet aan het werk en de knijper zet ik terug na eerst een waarschuwing hebben te geven.	Martijn wordt boos en wordt rood.	Ik zeg dat hij even moet slikken en de knijper terug kan verdienen. Martijn herstelt zich goed en hij zegt dat hij de knijper terug wilt verdienen.	Ik zag Martijn echt slikken. Ook kon hij de boze emotie aanwijzen en aangeven welke emotie hij liever in zichzelf wilde voelen (groene blij). De knijper werd ook snel terug verdiend, want het gedrag verbeterde weer snel.
Donderdag: Martijn krijgt een botsing met F. F. heeft pijn en huult.	Martijn is van slag en vindt dat hij de donderwolk met een knijper moet verzetten	Na een goed gesprekje begrijpt Martijn dat hij de knijper echt niet hoeft te verplaatsen. Het was een ongelukje en dat kan gebeuren. Martijn vindt het wel heel vervelend.	Martijn gebruikt de emotiekaart om zijn verdriet voor F. te tonen.

Bijlage IX: Reflectie verslagen tijdens het Super zon/donderwolk-spel

Leerkracht 1:

Maandag

Martijn komt binnen, loopt rechtstreeks naar zijn eigen tafel, kijkt naar zijn beloningssysteem en naar zijn taakbrief. Martijn doet erg zijn best om aan het werk te gaan en dit lukt. Na de pauze heeft hij het wat moeilijker maar door samen te plannen en het systeem te gebruiken lukt het hem om zelfstandig te werken.

Vandaag geen andere leerlingen pijn gedaan of gestoord in de klas. Hij had wel een kleine woordenwisseling met een kleuter in de kleine pauze, maar dit werd snel opgelost door de pleindienst. Martijn ging er niet tegen in en speelde daarna op een andere plaats.

Dinsdag

Martijn is goed te sturen. Door alleen even op de wasknijpers te wijzen en te zeggen: "als jij straks je rekenen helemaal af hebt ga ik één knijper verplaatsen", gaat hij als een speer. Ik spreek duidelijk af wanneer de knijper verzet kan worden. Martijn had tijdens zelfstandig werken even moeite om zich te concentreren. Nadat ik hem met uitleg met zijn tafel apart heb gezet, werkt hij rustig en goed aan zijn werk. Hij geeft zelfs na de les aan dat hij daar wilt blijven zitten, omdat dit goed voor hem voelt. Hij is zelf erg trots en blij dat het hem lukt.

Ook gaan Martijn en de leerlingen veel beter met elkaar om. De andere leerlingen in de klas helpen Martijn actief mee om een goed te werken. Zo helpen ze hem aan een verloren potlood of gum en vragen op een vriendelijke toon of Martijn naar zijn eigen werktafel wil gaan. Ook komen ze steeds kijken hoeveel knijpers Martijn in het Super zon-vak heeft en geven hem een compliment, wanneer hij er een bij mag zetten. De kinderen komen vandaag vertellen dat Martijn zo goed gewerkt heeft en dat zij vinden dat hij wel een knijper verdiend.

Leerkracht 2:

Woensdag

Vandaag had Martijn moeite om zelfstandig aan het werk te gaan en te blijven. Hij ging weer rondlopen, andere leerlingen aanraken (maar niet pijn doen!) Na een waarschuwing toch de knijper naar het donderwolkje verplaatst. Dit vond hij heel erg vervelend en werd er boos om. Door meteen duidelijk door hem te laten vertellen wat er moet gebeuren om de knijper weer terug te zetten kon hij zichzelf weer herpakken. Hij was hier weer trots op. Martijn kan goed zelf benoemen wat er niet goed ging en wat hij heeft gedaan.

Donderdag

Op het plein een botsing tussen Martijn en F. Martijn had geen pijn maar F. wel. Martijn weet niet goed wat hij hier mee moet. Ongelukken kunnen gebeuren, het ging niet expres. Martijn komt in de klas toch vragen of we de knijper niet op het donderwolkje moeten zetten? Hij vindt het erg vervelend wat er is gebeurd.

Martijn kan niet tegen boze woorden en fouten. Als hij een letter in zijn schrijfschrift fout schrijft, is hij in paniek en begint te roepen 'ow, nee nu heb ik het fout dat mag niet.' Ook

leest hij in zijn schrijfschrift het woord 'boos', Martijn krast het woord door. Ik ga naar hem toe en begin met een rustige toon een gesprek. Na het gesprek dat deze woorden bestaan en niet erg zijn, fouten maken is een leerproces, veranderd het gedrag van Martijn. Hij staat anders/ positiever ten opzichte van fouten en boze woorden die hij tegenkomt. Hij gumt de kras door het woord 'boos' uit en gaat zijn werk opnieuw en rustig proberen te verbeteren. Ik reageer tijdig op zijn stress-signalen en blijf rustig praten. Een woede-uitbarsting is voorkomen.

Wat een verschil met een paar weken geleden! Martijn kan beter benoemen wat er is gebeurd en toont gevoel erbij. We werken veel met de emotiekaart.

Vrijdag

Vandaag kon de laatste knijper naar het zonnetje gezet worden. Martijn kwam binnen, ging meteen naar zijn eigen plek en ging aan het werk. Hij wou heel graag vandaag de dikke duim stempel hebben en ging ervoor. Ik heb gewoon mijn instructie aan groep 4 kunnen geven en hulprondes lopen tijdens het zelfstandig werken. Ik heb nu veel meer tijd om alle klasgenoten mijn aandacht te geven die ze nodig hebben.

Vandaag liet Martijn ook zien dat hij verder kan werken met ander werk als hij een vraag heeft. Hij heeft echt een sprong gemaakt. Martijn is zelfstandiger geworden. Martijn hoeft ook niet meer voor elk werkje of opdrachtje een knijper. We spreken nu een tijd af tot wanneer hij rustig werkt of goed gedrag laat zien (bv. tot de pauze). Als dat lukt, verzetten we de knijper. Martijn vraagt dan ook niet bij alles om de knijper en vindt dit een goede afspraak. Tussendoor geef ik regelmatig aan dat hij goed bezig is en ook als hij zelf zegt dat hij goed werkt, reageer ik even kort positief.

Als ik met Martijn een evaluatiegesprekje over de dag heb, vertelt Martijn dat hij het werken heel goed vindt gaan en het in de klas leuk vindt. Fijn voor ons als leerkracht maar ook heel fijn voor Martijn zelf. Het is zo mooi om te zien dat Martijn zich trots hierdoor voelt en prettiger in zijn vel zit!