

Professionele eenduidigheid bij interventies op gedragsvraagstukken.



Student: Ingeborg Schuurmans

Studentnummer: 2151069

Studiebegeleider: Ans Buzzoni

Opleiding: Fontys OSO/Master SEN

Datum: 11 augustus 2014

Aantal woorden: 10.843

Inhoudsopgave

1. Samenvatting	5
2. Aanleiding en probleemstelling	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Aanleiding en probleemstelling	6
2.3 Context	7
2.4 Betrokkenen	8
2.5 Internationale bekendheid onderzoeksonderwerp	8
2.6 Professionele rol en taak t.a.v. probleemstelling	8
2.7 Praktische relevantie van de probleemstelling	8
2.8 Maatschappelijke relevantie van de probleemstelling	9
2.9 Persoonlijke motivatie in relatie tot professionele ontwikkeling	9
2.10. Onderzoeksvraag en deelvragen	9
3. Theoretisch kader	10
3.1 Inleiding	10
3.2 Consistency Management and Cooperative Discipline Program (CMCD)	10
3.3 Programma van Comer	10
3.4 Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS)	11
3.5 Leertheorieën en SWPBS	11
3.6 Effecten van SWPBS	11
3.7 Interventies binnen SWPBS	12
3.8 Interventies op groen	12
3.9 Interventies op geel	13
3.10 Interventies op rood	13
3.11 Draagkracht interventies	13
3.12 SWPBS en passend onderwijs	13
3.13 Rol leerkracht bij probleemgedrag	14
3.14 Ecologische benadering gedragsvraagstukken	14
3.15 Interactiemodellen	14
3.16 Onderwijsbehoeften	15
3.17 Model Human Dynamics	15
4. Onderzoeksmethodologie	16
4.1 Inleiding	16
4.2 Doel van het onderzoek	16
4.3 Onderzoeksstrategie en interpretatieve paradigma	16

4.4 Dataverzameling per deelvraag	17
4.5 Onderzoeksmethodologie	17
4.5.1 Pedagogisch handelen leerkrachten	17
4.5.2 Interventie	17
4.5.3 Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie	18
4.5.4 Groepsinterview	18
4.6 Eisen aan het onderzoek	18
4.7 Ethische aspecten	19
4.8 Validiteit en betrouwbaarheid	19
4.8.1 Validiteit	19
4.8.2 Betrouwbaarheid	20
4.9 Respondenten	20
5. Onderzoekresultaten	20
5.1 Inleiding	20
5.2 Pedagogisch handelen leerkrachten	20
5.3 Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie	22
5.4 Groepsinterview	25
5.4.1 Basaal pedagogisch handelen	25
5.4.2 Informatiepakket over gedragsvraagstukken en interventies	25
5.4.3 Clusteren leerlingen op onderwijsbehoeften	25
5.4.4 Human Dynamics	25
5.4.5 Schoolwide Positive Behavior Support	25
5.4.6 Verdeling van leerlingen binnen de interventiepiramide	26
5.4.7 Adaptief onderwijs en passend onderwijs	26
5.4.8 Toekomst met betrekking tot gedragsvraagstukken	26
6. Conclusies en discussie	26
6.1 Inleiding	26
6.2 De hoofdvraag	26
6.3 Pedagogisch handelen leerkrachten	27
6.4 Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie	27
6.5 Groepsinterview	28
6.6 Aanbeveling	29
6.7 Discussie	29
7. Evaluatie en reflectie	29
7.1 Inleiding	29
7.2 Beschrijvende reflectie	29

7.3 Competent in samenwerken met collega's	30
7.4 Technische reflectie	31
7.5 Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen	31
7.6 Biografische reflectie	31
7.7 Kritische-reflectie	32
7.8 Meta-reflectie	33
7.9 Competent in reflectie en ontwikkeling	33
7.10 Visie op inclusie en waarden van diversiteit	33
7.11 Normatieve professionaliteit	34
7.12 Authentiek functioneren	34
7.13 Kritisch toepassen van kennis	34
7.14 Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden	35
7.15 Samenwerkend leren	35
7.16 Onderzoekend handelen	36
8. Relatie toets onderzoeksvoorstel	36
9. Feedback critical friends	37
10. Bronnen	37
11. Bijlagen	38
11.1 Illustratie acht typen probleemgedragingen	38
11.2 Uitleg onderzoeksinstrumenten en tijdsplanning	38
11.3 Informatiepakket: <i>Hoe gaan we om met gedragsvraagstukken?</i>	43
11.4 Resultaat basaal pedagogisch handelen leerkracht 1	51
11.5 Resultaat basaal pedagogisch handelen leerkracht 2	53
11.6 Resultaat basaal pedagogisch handelen leerkracht 3	54
11.7 Resultaten clustering naar onderwijsbehoeften, plaatsing interventiepiramide en interventies hierbij van leerkracht 1	56
11.8 Resultaten clustering naar onderwijsbehoeften, plaatsing interventiepiramide en interventies hierbij van leerkracht 2	58
11.9 Resultaten clustering naar onderwijsbehoeften, plaatsing interventiepiramide en interventies hierbij van leerkracht 3	61

1. Samenvatting

In opdracht van Fontys OSO voor de opleiding Master Special Educational Needs (SEN) is dit onderzoek geschreven. Het betreft een actieonderzoek waarin drie leerkrachten centraal staan. Het doel is om met behulp van dit onderzoek bepaalde aspecten met betrekking tot gedragsvraagstukken in de beroepspraktijk helder te krijgen. De context van dit onderzoek betreft groep 5/6 waar de éne week twee leerkrachten voor deze groep staan en de andere week drie leerkrachten. Drie verschillende personen met een eigen manier van lesgeven en een eigen manier van het omgaan met gedragsvraagstukken. Als collega 1 een interventie gebruikt aan het begin van de week en collega 2 gebruikt een andere interventie op datzelfde gedrag aan het einde van de week dan veroorzaakt dit onduidelijkheid in de groep. Een doelmatige, schoolbrede aanpak maakt de kans op gedragsproblemen kleiner en vergroot de professionele cultuur. Binnen de school zijn er nog geen vastgelegde afspraken bij verschillende gedragsvraagstukken en er is behoefte aan duidelijkheid op dit gebied. In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van het plaatsen van interventies in een interventiepiramide volgens het gedachtegoed van Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS). Deze interventiepiramide bestaat uit drie lagen waarin leerlingen geplaatst kunnen worden. Het groene niveau voor alle leerlingen, het gele niveau voor de risicoleerlingen en het rode niveau voor de zorgleerlingen. Als duidelijk is op welk interventieniveau een leerling geplaatst kan worden, dan zijn de interventies bij deze leerling op dit niveau ook helder. De overgang naar een nieuwe groep met een andere leerkracht verloopt dan soepeler. Dus niet alleen op klassenniveau heb je baat bij interventieniveaus maar uiteindelijk ook schoolbreed.

De leerkrachten van groep 5/6 krijgen een inschalingslijst voorgelegd over *het basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau*. Dit geeft duidelijkheid over welke overeenkomsten en verschillen er zijn tussen deze leerkrachten. Als interventie ontvangen ze een informatiepakket over gedragsvraagstukken en interventies hierop. Dit informatiepakket dient ook als naslagwerk zodat ze later de leerlingen kunnen clusteren op onderwijsbehoeften en in de interventiepiramide volgens SWPBS kunnen plaatsen. Een interview gaat duidelijkheid geven over hoe ze tegenover gedragsvraagstukken staan en welke interventies ze hierop willen inzetten. Binnen het interview komt ook de “toekomst” aan de orde: *Wat is de visie van deze leerkrachten op gedragsvraagstukken en interventies hierop? Hoe staan deze leerkrachten tegenover SWPBS? Zou deze manier van omgaan met gedragingen ook voor deze school ingezet kunnen worden?*

Het onderzoeken van het exacte probleem heeft uiteindelijk geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre zijn de leerkrachten van groep 5/6 in staat na het aanbieden van een informatiepakket met betrekking tot interventies op gedragsvraagstukken, de juiste interventies in te zetten bij bepaalde gedragsvraagstukken? Doen we dit als leerkrachten van groep 5/6 met elkaar op eenzelfde manier?

Uit onderzoek is gebleken dat deze leerkrachten in staat waren, na het bestuderen van het informatiepakket, de juiste interventies in te zetten bij gedragsvraagstukken. Ze deden dit niet op een zelfde manier. Het heeft ze echter wel geïnspireerd om hier voor komend schooljaar een vervolg aan te gaan geven. Ze willen zoals SWPBS dat stelt, op een effectieve manier gedragsproblemen verminderen zodat er een positieve en veilige leeromgeving ontstaat.

Ingeborg Schuurmans
augustus, 2014

2. Aanleiding en probleemstelling

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bestaat uit een aantal paragrafen waarin ingegaan wordt op belangrijke aspecten van dit onderzoek. Om tot een onderzoeksvoorstel te komen heb ik gebruik gemaakt van de routekaart uit het boek van Lange, de, Schuman & Montesano Montessori (2011). Dit formulier heb ik gebruikt als uitgangspunt in een gesprek met mijn mentor.

2.2 Aanleiding en probleemstelling

In het artikel van Meersbergen & Blonk (2011) las ik over gedragsvraagstukken binnen een school en hoe deze geplaatst kunnen worden in het gedachtegoed van Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS). De piramide (figuur 2.2.1) als kader staat hierin centraal.



Figuur 2.2.1

Deze piramide bestaat uit drie niveaus waarin gedragsvraagstukken geplaatst kunnen worden:

- De groene interventies voor alle leerlingen
- De gele interventies voor risico leerlingen.
- De rode interventies voor zorgleerlingen.

Ik vroeg me af hoe er op de school (waar ik werkzaam ben) omgegaan wordt met gedragingen van leerlingen en of wij deze ook op een zelfde manier als team onderbrengen op verschillende interventieniveaus naar het idee van SWPBS.

Uit een gesprek met mijn mentor kwam naar voren dat er nog geen vastgelegde afspraken zijn bij verschillende gedragsvraagstukken met de daarop gestelde interventies. Er is wel behoefte aan duidelijkheid op dit gebied. Ik heb afgesproken dat ik me ga richten op dit onderwerp. Ik wilde weten of het mogelijk is om de leerlingen te clusteren op gedrag per interventieniveau (groen, geel, rood) en of we als leerkrachten deze interventies dan op een zelfde manier kunnen inzetten.

2.3 Context

De school is een openbare school. De context waar het onderzoek plaatsvindt is op klassen-niveau. Eén groep 5/6 staat centraal en dat is de groep waar ik o.a. leerkracht van ben. Deze groep heeft drie leerkrachten: de éne week 2 leerkrachten en de andere week 3 leerkrachten.

2.4 Betrokkenen

Drie groepsleerkrachten (waaronder ik), de intern begeleider en de directeur van de school.

2.5 Internationale bekendheid onderzoeks-onderwerp

Op de website van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) ("Methodiek SWPBS", 2014) staat dat SWPBS ontwikkeld is aan de universiteit van Oregon en het National Center on Positive Behavioral Interventions and Support en is gebaseerd op de benadering van Sprague, Sugai, & Walker, 1998; Sprague, Walker, Golly, White, Myers, & Shannon, 2001; Sugai & Horner, 1994. De aanpak wordt gebruikt op veel scholen in Amerika, Canada, Noorwegen, Zweden, Denemarken, IJsland, Duitsland en Chili.

Op de website van het Kenniscentrum Schoolwide Positive Behavior Support ("Wat Is SWPBS?", 2014) staat dat er in 2008 een start is gemaakt met de gezamenlijke ontwikkeling van SWPBS voor het Nederlandse onderwijs. Medewerkers van de huidige partnerorganisaties en andere geïnteresseerden vertrokken naar Oregon om de uitvoering van SWPBS in de Verenigde Staten te bestuderen. In 2009 werd besloten om deze aanpak naar Nederland te halen.

2.6 Professionele rol en taak t.a.v. probleemstelling

Ik ben groepsleerkracht van groep 5/6. Ik werk twee dagen per week in deze groep. Mijn duo-collega werkt de éne week 3 dagen en de andere week 2 dagen. Eens in de twee weken is er een derde leerkracht die op woensdagochtend voor de groep staat. We zijn dus met drie personen voor één groep. Drie personen met een eigen manier van lesgeven. Ik weet dat veel vast staat qua lesinhouden, maar het omgaan met leerlingen m.b.t. gedragingen gaat niet altijd op eenzelfde manier. Voor meer rust en duidelijkheid in de groep zouden we eenduidig met gedragingen om moeten gaan. Ik ervaar dat er weinig regels vast staan. Kinderen proberen ook uit wat bij mij wel mag of juist weer bij mijn collega. Als er vanuit het gedachtegoed van SWPBS eenduidigheid met betrekking tot gedragsvraagstukken mogelijk is, is dit waardevol om te onderzoeken op klassenniveau. *Hoe reageer ik op gedragsvraagstukken en hoe reageren mijn collega's op diezelfde gedragsvraagstukken?* Als collega 1 een interventie gebruikt aan het begin van de week en ik gebruik een andere interventie op datzelfde gedrag op het einde van de week dan veroorzaakt dit onduidelijkheid in de groep.

2.7 Praktische relevantie van de probleemstelling

In het artikel van Baard (2011) staat dat als een aanpak voor een bepaalde leerling werkt, dat deze na de vakantie soms weer helemaal verdwenen is en dat de nieuwe leerkracht

weer opnieuw moet gaan ontdekken wat werkt bij deze leerling. Want leerlingen met een risico op gedragsproblemen hebben baat bij een eenduidige benadering.

Baard (2011) zegt in haar artikel dat een doelmatige, schoolbrede aanpak de kans op gedragsproblemen kleiner maakt en de professionele cultuur vergroot. Als duidelijk is op welk interventieniveau een leerling geplaatst kan worden, dan zijn de interventies bij deze leerling op dit niveau ook helder. De overgang naar een nieuwe groep met een andere leerkracht verloopt dan soepeler. Dus niet alleen op klassenniveau heb je baat bij interventieniveaus maar uiteindelijk ook schoolbreed.

2.8 Maatschappelijke relevantie van de probleemstelling.

Baard (2011) zegt in haar artikel dat een belangrijk element binnen SWPBS is dat een actieve samenwerking tussen school, ouders en (jeugd)zorg gestimuleerd wordt. De school betreft ouders op een positieve manier bij het onderwijs van hun kind. Ouders worden geïnformeerd over de waarden die kinderen leren op school. Er wordt samen nagedacht over hoe ouders thuis het positieve gedrag kunnen stimuleren. Het integreren van onderwijs en zorg draagt bij het vroeg signaleren van leerlingen en gezinnen die specifieke zorg nodig hebben.

2.9 Persoonlijke motivatie in relatie tot professionele ontwikkeling

In het boek van Wolf & Beukering (2009) staat dat in studies over gedragsproblemen minder vaak wordt ingegaan op het denken en handelen van de leraar als factor bij het ontstaan en voortbestaan van gedragsproblemen van leerlingen. Zij zeggen dat binnen onderwijssituaties zowel de leraar als de leerling door hun gedrag bewust of onbewust bepaald gedrag bij de ander uitlokken. Dit heeft me aan het denken gezet, ik wil me bewust zijn van wat de effecten zijn van mijn handelen op het gedrag van leerlingen en andersom.

2.10 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

In hoeverre zijn de leerkrachten van groep 5/6 in staat na het aanbieden van een informatiepakket met betrekking tot interventies op gedragsvraagstukken, de juiste interventies in te zetten bij bepaalde gedragsvraagstukken? Doen we dit als leerkrachten van groep 5/6 met elkaar op eenzelfde manier?

Deelvragen:

- *Hoe schaaft de leerkracht van groep 5/6 zijn basaal pedagogisch handelen in?*

- *Hoeveel procent van de leerlingen plaatst de leerkracht van groep 5/6 in de verschillende niveaus binnen de piramide? Zijn er grote verschillen tussen de leerkrachten van deze groep 5/6?*
- *Welke interventies worden er per leerkracht van groep 5/6 per niveau ingezet?*
- *Hoe wil de leerkracht van groep 5/6 omgaan met interventies op gedrag n.a.v. het gegeven informatiepakket met betrekking tot gedragsvraagstukken en interventies?*

3 Theoretisch kader

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bestaat uit een aantal paragrafen waar ingegaan wordt op belangrijke aspecten van gedragsvraagstukken en interventies hierop volgens het gedachtegoed van SWPBS. Er wordt hierbij een vergelijking gemaakt met andere gedragsaanpakken.

De bestudering van de theorie heeft bijdragen aan de samenstelling van een informatiepakket over gedragsvraagstukken en interventies. Ook zijn een aantal andere onderwerpen die binnen dit hoofdstuk aangehaald worden beschreven in dit informatiepakket. Het informatiepakket kan een bijdrage leveren aan het verkrijgen van eenduidigheid over de omgang met verschillende gedragingen door de leerkrachten op klassenniveau. Vanuit de theorie kunnen de onderzoeksinstrumenten die in hoofdstuk 4 beschreven worden gevalideerd worden.

3.2 Consistency Management and Cooperative Discipline Program (CMCD)

In het boek van Wolf & Beukering (2009) staat dat Freiberg (1994) de filosofie van de “persons-centered classrooms” in de Verenigde Staten op schoolniveau uitgewerkt heeft in het Consistency Management and Cooperative Discipline Program (CMCD). Dit programma bevat verschillende op probleempreventie gerichte strategieën. De positieve relatie tussen leerkracht en leerling, tussen leerlingen onderling, de identificatie met de klas en de school en het zich verbinden met leerdoelen worden benadrukt.

3.3 Programma van Comer

Wolf & Beukering (2009) verwijzen in hun boek naar het programma van Comer (1999) waar het accent gelegd wordt op het ontwikkelen van steunende samenwerkingsrelaties tussen leerlingen, ouders en school. Het centrale doel van dit programma is het bevorderen van een positief schoolklimaat.

3.4 Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS)

Op de website van het Kenniscentrum Schoolwide Positive Behavior Support (“Wat Is SWPBS?”, 2014) staat dat de Positive Behavior Support een aanpak is die schoolbreed gedragen moet worden. Het doel van deze aanpak is om een positief schoolklimaat te creëren, met als gevolg dat het leren bevordert wordt en dat gedragsproblemen worden voorkomen. SWPBS is geen methodiek of curriculum maar het biedt een operationeel model dat scholen direct ondersteunt bij effectief onderwijs. School, ouders en jeugdzorg werken onder begeleiding van een coach actief samen in dit proces.

De overeenkomst met de twee onderwerpen in paragraaf 3.2 en 3.3 is dat de positieve benadering centraal staat, maar het verschil met SWPBS is dat er binnen SWPBS behalve de samenwerking met school en ouders er ook een samenwerking is met jeugdzorg.

3.5 Leertheorieën en SWPBS

Op de website van het Natuurlijk Leren staat (“Leerpsychologieën”, 2014) dat volgens het Behaviorisme het moraal besef en de kennis door het aanbieden van leerstof en vervolgens straffen en belonen wordt opgebouwd. Dat staat haaks op wat SWPBS zegt omdat hierbij de positieve benadering centraal staat (“Wat Is SWPBS?”, 2014). Het Constructivisme (“Leerpsychologieën”, 2014) benadrukt de actieve rol van de leerling bij het verwerken van informatie en het verwerven van vaardigheden en informatie. Sociale processen spelen hierbij een grote rol. Dit staat dicht bij SWPBS want de leerling wordt hierbij actief betrokken omdat hem positieve vaardigheden aangeleerd wordt, die hij zichzelf eigen moet maken (“Wat Is SWPBS?”, 2014).

3.6 Effecten van SWPBS

SWPBS vermindert op een effectieve manier gedragsproblemen en werkt aan een positieve en veilige leeromgeving. Het positieve gevolg hiervan is dat de effectieve instructie-en leertijd toeneemt. Daarnaast wordt het volgende opgemerkt:

- Er is een afname van het aantal leerlingen die onder verbaal geweld lijden.
- Een toename van sociaal gedrag op school, klassensituatie en thuisomgeving.
- Een betere samenwerking tussen het schoolteam met ouders en (jeugd)zorg.
- Een afname van maatregelen zoals bijvoorbeeld schorsing.
- Een toename van collegialiteit.
- Een afname van handelingsverlegenheid van leraren (“Wat Is SWPBS?”, 2014).

3.7 Interventies binnen SWPBS

Binnen SWPBS ("Wat Is SWPBS?", 2014) wordt er met een gelaagd (piramide)systeem gewerkt (figuur 3.4.1) waarin duidelijk wordt welke vormen van interventies ingezet worden:

- *De groene interventies:* Deze krijgen alle leerlingen van de school aangeboden. Uit onderzoek komt naar voren dat 80 % van de leerlingen genoeg heeft aan deze interventies binnen deze gelaagdheid, om zo het doel van de interventie te behalen.
- *De gele interventies:* 5 tot 10 % van de leerlingen heeft een beperkt risico op het ontstaan van gedrags-en leerproblemen. Voor deze groep leerlingen wordt er extra training en oefening geboden.
- *De rode interventies:* Een klein deel van de leerlingen (1 tot 5 %) heeft een vergrote kans op het ontstaan van probleemgedrag. Voor deze leerlingen worden individuele interventies ingezet.



figuur 3.4.1

3.8 Interventies op groen

In het artikel van Meersbergen & Blonk (2011) worden de interventies binnen groen beschreven, die als team vormgegeven moeten worden. In het boek van Meersbergen & Vries (2013) worden dezelfde interventies beschreven en worden deze *het basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau* genoemd. Er moet op dit niveau aan de volgende punten aandacht besteed worden:

- *Preventie:* bijvoorbeeld een standaardbegroeting bij binnenkomst
- *Aanleren en oefenen:* bijvoorbeeld gewenst gedrag aanwijzen en benoemen.

- *Waarderen en belonen*: bijvoorbeeld complimenten geven.
- *Ongewenst gedrag minimaliseren*: bijvoorbeeld negatief gedrag negeren en tegelijkertijd aandacht geven aan positief gedrag.
- *Persoonsonafhankelijk corrigeren*: bijvoorbeeld kleine correcties geven na kort aanwijsbaar vertoond gedrag.

3.9 Interventies op geel

Binnen dit niveau moet er eenzelfde set van maatregelen samengesteld worden als op niveau groen maar met een intensievere leerervaring voor de leerlingen binnen dit niveau. De nadruk ligt op self-monitoring principes en veel meer leerervaringen op een dag. De interventies zijn tijdelijk, maximaal 6 weken (Meersbergen & Blonk, 2011).

3.10 Interventies op rood

Hier worden de interventies uit groen ingezet. Het verschil echter is dat de leerling meer ondersteuning krijgt vanuit het schoolteam, ouders en professionals (Meersbergen & Blonk, 2011).

3.11 Draagkracht interventies

Het hele team is en moet op de hoogte zijn van deze interventies die voor leerlingen gemaakt zijn. Het team moet er achter staan, zodat de interventies als team gedragen worden (Meersbergen & Blonk, 2011)

Dit onderzoek vindt op klassenniveau plaats. De leerkrachten van één groep zouden op een lijn kunnen komen met betrekking tot het bepalen en inzetten van de interventies en dit gezamenlijk uitdragen.

3.12 SWPBS en passend onderwijs

Meersbergen & Vries (2013) zeggen dat adaptief onderwijs en passend onderwijs goed te combineren zijn. Ze verwijzen in hun boek naar Stevens (1997) die namelijk zegt dat in het adaptief onderwijs de drie psychologische basisbehoeften centraal staan: relatie, competentie, en autonomie. De leerkracht zet een aantal vaardigheden in zodat de natuurlijke ontwikkeling binnen het kind aangesproken wordt. Volgens Stevens (1997) moet de leerkracht voor een boeiende leeromgeving en verbondenheid tussen leerkracht en leerling zorgen. Als dit gebeurt dan komen er minder gedragsproblemen voor. Hier kan ik me volledig bij aansluiten, ik wil uitgaan van de krachten en talenten van het kind en niet vanuit wat niet lukt. Op de website van de Nationale Onderwijsgids ("Passend onderwijs en SWPBS", 2014) zegt Blonk (2013) dat passend onderwijs vooral moet gaan om samen met kinderen, schoolteam en ouders een rijke en veilige leeromgeving te creëren voor alle

kinderen. SWPBS draagt hier sterk aan bij door gedragsvraagstukken die elke school ervaart schoolbreed aan te pakken ("Wat Is SWPBS?", 2014),.

3.13 Rol leerkracht bij probleemgedrag

Om te weten wat precies probleemgedrag is heb ik kennis gemaakt met de acht typen probleemgedragingen (Wolf & Beukering, 2009) deze heb ik namelijk nodig om een goede verdeling te maken naar de niveaus in de piramide (bijlage 11.1). Bij het intern attribueren van leraren kijkt de leraar bij gedragsproblemen naar de eigen rol en voelt zich (mede)eigenaar van het probleem. Wolf & Beukering (2009) verwijzen in hun boek naar een Amerikaans onderzoek waarbij de leraren de oorzaak van problemen dit voor slechts 1 % toewijst aan het eigen functioneren. Dit is zorgelijk, want de leraar zoekt het dus buiten zichzelf en als er hardnekkige problemen zijn dan wordt de oplossing hiervan bemoeilijkt.

3.14 Ecologische benadering gedragsvraagstukken

Meersbergen & Vries (2013) zeggen dat vanuit de ecologische benadering van gedragsvraagstukken er breed gekeken moet worden naar gedrag. Hierbij wordt er gekeken naar de wisselwerking die zichtbaar is tussen gedrag van een leerling in verschillende situaties en de reacties van anderen. Hoe ontstaat het probleemgedrag en hoe wordt deze beoordeeld door de betrokkenen in de context van waar het zich voordoet? Het ecologische denken over probleemgedrag wordt gevolgd door het werken aan een pedagogisch klimaat waar de preventie van probleemgedrag centraal staat. Meersbergen & Vries (2013) verwijzen in hun boek naar Overveld (2010;2012), die vijf competentiegebieden onderscheidt in het domein van gedrag: *beseft hebben van jezelf, beseft hebben van de ander, keuzes kunnen maken, zelfregulatie en relaties kunnen hanteren*. Deze vijf competenties hebben leerlingen nodig om te functioneren in de klas, als de leerling hier onderdelen van mist dan kunnen daardoor gedragsproblemen veroorzaakt worden. Ik herken dit, want ik heb namelijk een jongen met PDD-NOS in mijn groep hij mist de onderdelen *beseft hebben van de ander* en *keuzes maken*. Dit veroorzaakt gedragsproblemen, hij is regelmatig betrokken bij conflicten tijdens het buitenspelen in de pauze.

3.15 Interactiemodellen

Wolf & Beukering (2009) spreken over het interactiemodel "*goodness-of-fit*" dat een verklaring biedt voor de ontwikkeling van kinderen die niet goed verloopt. Dit model stelt niet de kind-kenmerken of de omgevingsfactoren verantwoordelijk voor bepaald gedrag, maar vooral de interactie en de afstemming tussen beiden. Als je dit koppelt naar het onderwijs hangt de *goodness-of-fit* af van de mate waarin de capaciteiten, de motivatie en de gedragingen van de leerling een "*fit*" vertonen met de houding, de verwachting en andere

persoonkenmerken van de leerkracht. Dit interactiemodel is een bruikbaar denkkader in het onderwijs. Verschillende gedragsproblemen vragen om een deskundig antwoord van de leraar (en de school): zoveel mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de aard van het probleem om te werken naar gedragsverandering.

In het transactioneel model (Wolf & Beukering, 2009) staat de relatie tussen persoon en omgeving centraal. In de onderwijsomgeving wil dit zeggen dat de interactie tussen leraar en leerlingen beïnvloed wordt door een variëteit aan leerling en leraar-kenmerken. Het gedrag van de leerlingen heeft invloed op de leraar. Maar ook de kenmerken van de leraar hebben effect op de leerlingen. Voorbeelden: zijn verwachtingen van de leerlingen, zijn klassenmanagement, gevoel voor humor enzovoort.

Het transactioneel model geniet mijn voorkeur want hier gaat het om de leerling én leraar-kenmerken waarbij de leraar zich (mede)eigenaar voelt van het probleem. Ik wil naar mijn eigen rol kijken bij het omgaan met gedragingen van leerlingen en dat zie ik niet bij het goodness-of-fit, daar gaat het om de verwachtingen die de leraar heeft en waarbij hij niet kijkt naar zijn eigen kenmerken die van invloed kunnen zijn op de gedragingen van leerlingen.

3.16 Onderwijsbehoeften

Volgens Meersbergen & Vries (2013) zijn *algemene onderwijsbehoeften* hetgeen de leerling in het algemeen nodig heeft met betrekking tot competentie, relatie en autonomie, om zich optimaal te kunnen ontwikkelen binnen het programma, de kerndoelen en zich op school prettig te voelen. Luc Stevens (1997) zet deze drie basisbehoeften centraal in adaptief onderwijs. Voor hem staat centraal dat het kind zichzelf kan en mag ontwikkelen op die drie psychologische basisbehoeften.

Bij *specifieke onderwijsbehoeften* gaat het om het stellen van doelen of extra aanvullende doelen die afwijken van het programma van de groep en niet voor elke leerling gelden (Meersbergen & Vries, 2013).

3.17 Model Human Dynamics

Om naar het gedrag te kijken van leerlingen en de onderwijsbehoeften daarop af te stemmen heb ik in paragraaf 3.12 twee verklaringsmodellen beschreven. Bij het transactioneel model en het model Human Dynamics staat de wisselwerking tussen leerkracht en leerling centraal. Bij het model goodness-of-fit plaats de leraar zijn eigen leraar-kenmerken buiten de wisselwerking die hij heeft met zijn leerlingen.

Binnen dit onderzoek heb ik de nadruk gelegd op het model Human Dynamics (Meersbergen & Vries, 2013). Dit model gaat namelijk uit van de drie basisbehoeften van Luc Stevens

(1997). Meersbergen & Vries (2013) zeggen dat adaptief onderwijs en passend onderwijs goed te combineren zijn. Met behulp van dit model kan ik de leerlingen beter begrijpen en waarderen en inspelen op de onderwijsbehoeften die centraal staan bij het type leerling volgens Human Dynamics. Er worden drie basisdynamieken gehanteerd (Meersbergen & Vries, 2013): *emotioneel gerichte leerlingen*, *mentaal gerichte leerlingen* en *fysiek gerichte leerlingen*. Door deze drie te combineren ontstaan er zes verschillende dynamieken:

1. *Emotioneel-fysieke leerlingen*: de relatie staat centraal
2. *Mentaal-fysieke leerlingen*: er is grote behoefte aan autonomie
3. *Fysiek-emotionele leerlingen*: competenties staan centraal
4. *Emotionele-mentale leerlingen*: combinatie van relatie en autonomie staan centraal
5. *Fysiek-mentale leerlingen*: competentie en autonomie vormen de basis
6. *Mentaal-emotionele leerlingen*: autonomie en relatie vormen de basis

4. Onderzoeksmethodologie

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van het onderzoeksdoel en de voorafgaande bestudeerde literatuur de dataverzameling bij de onderzoeksvraag en deelvragen beschreven. Tevens wordt met betrekking tot de onderzoeksvraag de manier van onderzoek uitgelegd. Verder komen o.a. de volgende onderwerpen aan de orde: ethische aspecten, respondenten en onderzoeks-paradigma.

4.2 Doel van het onderzoek.

Het doel van het onderzoek is om te kijken naar het omgaan met gedragsvraagstukken door drie leerkrachten van een zelfde groep. Er is behoefte om aandacht te besteden aan het inzetten van interventies op die gedragsvraagstukken. De wens is om hier eenduidigheid in te krijgen.

Het onderzoek wordt op klassenniveau uitgevoerd.

4.3 Onderzoeksstrategie en interpretatieve paradigma

De onderzoeksstrategie die gehanteerd wordt is een actieonderzoek, binnen dit onderzoek staat de professional centraal die de eigen beroepspraktijk wil onderzoeken. Het doel is om deze te veranderen en te verbeteren (Lange et al., 2011). De leerkrachten voelen zich verantwoordelijk voor hun dagelijks handelen en wat de impact hiervan is op de leerlingen (Lange et al., 2011). Het actieonderzoek richt zich op een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel betreft de bestudering van de relevante theorie m.b.t. het praktijkprobleem, de keuze van onderzoeksmethoden, het verzamelen van data en de

analyse en evaluatie hiervan. Het handelingsdeel bestaat uit de door de onderzoeker gekozen activiteiten om een bepaald aspect van de eigen beroepspraktijk te veranderen of vernieuwing toe te voegen. (Lange et al., 2011). Centraal staat hierbij de interpretatieve paradigma. Het doel is om met behulp van dit onderzoek bepaalde aspecten met betrekking tot gedragsvraagstukken in de beroepspraktijk helder te krijgen (Lange et al., 2011). Dit sluit aan bij de onderzoeksvraag:

In hoeverre zijn de leerkrachten van groep 5/6 in staat na het aanbieden van een informatiepakket met betrekking tot interventies op gedragsvraagstukken, de juiste interventies in te zetten bij bepaalde gedragsvraagstukken? Doen we dit als leerkrachten van groep 5/6 met elkaar op eenzelfde manier?

4.4 Dataverzameling per deelvraag

Vanuit de hoofdvraag en de probleemstelling zijn deelvragen te destilleren. In de volgende paragraaf ga ik per deelvraag het instrument beschrijven en wat de relatie is tot de hoofdvraag. Meteen daaronder staat de deelvraag of staan de deelvragen. Een uitgebreide beschrijving van deze instrumenten en de tijdsplanning staan in bijlage 11.2.

4.5 Onderzoeksmethodologie

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag vindt het volgende plaats:

4.5.1 Pedagogisch handelen leerkrachten

Om het pedagogisch handelen van de drie leerkrachten in kaart te brengen wordt door hen een inschalingslijst over *het basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau* (groen in de piramide) ingevuld. Deze lijst is afkomstig uit het boek van Meersbergen & Vries (2013).

Het instrument “*de vragenlijst basaal pedagogisch handelen*” zal worden gebruikt om de volgende deelvraag te beantwoorden:

- *Hoe schaal de leerkracht van groep 5/6 zijn basaal pedagogisch handelen in?*

4.5.2 Interventie

Als interventie ontvangen de leerkrachten een informatiepakket over gedragsvraagstukken en interventies binnen de interventiepiramide volgens het gedachtegoed van SWPBS (“Wat Is SWPBS?”, 2014). Ook komen andere zaken in dit informatiepakket aan bod die ik in het theoretisch kader van dit document heb beschreven. (bijlage 11.3)

4.5.3 Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie

Na het bestuderen van het informatiepakket (interventie) ga ik de leerkrachten vragen om de leerlingen te clusteren naar onderwijsbehoeften met behulp van het model *Human Dynamics* uit het boek van Meersbergen & Vries (2013) en ze te plaatsen in de piramide volgens SWPBS met de interventies hierbij. Hierdoor zal duidelijk worden of ze met z'n drieën overeenkomsten en verschillen ontdekken met betrekking tot de onderwijsbehoeften per leerling, plaatsing in de piramide en gebruik van interventies.

De instrumenten “*het model Human Dynamics*” en “*de preventiepiramide (SWPBS)*” worden gebruikt om de volgende deelvragen te beantwoorden:

- *Hoeveel procent van de leerlingen plaatst de leerkracht van groep 5/6 in de verschillende niveaus binnen de piramide? Zijn er grote verschillen tussen de leerkrachten van deze groep 5/6?*
- *Welke interventies worden er per leerkracht van groep 5/6 per niveau ingezet?*

4.5.4 Groepsinterview

Er gaat een groepsinterview plaatsvinden. Deze vorm om data te verzamelen draagt bij om beter te begrijpen en ook in te voelen wat leerkrachten vinden van het onderwerp dat centraal staat in dit onderzoek. Het zorgt voor diepgang en geeft directe toegang tot de betrokkenen (drie leerkrachten van groep 5/6) en de informatie komt uit eerste hand (Lange et al., 2011).

Dit interview gaat een bijdrage leveren aan wat de leerkrachten vinden van SWPBS, de interventiepiramide en het clusteren van leerlingen met behulp van de *Human Dynamics*. Hierdoor zal duidelijk worden of ze overeenkomsten en verschillen ontdekken met betrekking tot de onderwijsbehoeften per leerling, plaatsing in de piramide en de interventies hierbij.

Met behulp van het groepsinterview wordt onderstaande deelvraag beantwoord:

- *Hoe wil de leerkracht van groep 5/6 omgaan met interventies op gedrag n.a.v. het gegeven informatiepakket met betrekking tot gedragsvraagstukken en interventies?*

4.6 Eisen aan het onderzoek

- Het moet de leerkrachten aanspreken, dus ze moeten zich hierbij betrokken voelen.
- Het moet een duidelijk informatiepakket (interventie) zijn en dit moet als naslagwerk aangeboden kunnen worden.

- Triangulatie: de probleemstelling is vanuit verschillende invalshoeken bestudeerd en zijn verschillende bronnen gebruikt: theorie, interview, inschalingslijsten (basaal pedagogisch handelen en clusteren m.b.v. Human Dynamics).

4.7 Ethische aspecten

Op de website van Hogeschool van Amsterdam las ik over de gedragscode voor PGO in HBO (“Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek”, 2014). Ik licht deze hieronder toe:

1. Onderzoekers dienen het professionele en maatschappelijke belang.

Binnen dit onderzoek staan de professionals centraal: drie leerkrachten van één groep 5/6. Ook wordt de maatschappelijke relevantie belicht, want bij SWPBS wordt er door school met ouders nagedacht over hoe ouders thuis het positieve gedrag kunnen stimuleren (“Wat Is SWPBS?”, 2014). Het integreren van onderwijs en zorg draagt bij het vroeg signaleren van leerlingen en gezinnen die specifieke zorg nodig hebben (Baard, 2011).

2. Onderzoekers zijn respectvol.

Tijdens dit onderzoek ben ik respectvol met de gegevens omgegaan. Ook heb ik de anonimiteit gewaarborgd om geen namen te noemen in het onderzoek. Ik heb de betrokkenen voldoende ingelicht over de verschillende stappen van het onderzoek.

3. Onderzoekers zijn zorgvuldig.

De resultaten heb ik nauwkeurig uitgewerkt en bewaard.

4. Onderzoekers zijn integer.

Ik heb de analyses autonoom uitgevoerd en ben objectief gebleven in mijn rapportages.

5. Onderzoekers verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Ik heb in voorgesprekken mijn keuze voor het onderzoek doorgesproken. Ik heb de relevantie van het onderwerp uitgelegd. Ik ben verantwoordelijk geweest in het bestuderen van de verschillende bronnen.

4.8 Validiteit en betrouwbaarheid

4.8.1. Validiteit

De instrumenten leveren een bijdrage aan de beantwoording van de hoofd- en deelvragen (Lange et al., 2011). Er wordt binnen dit onderzoek een goede koppeling gemaakt tussen het gebruikte instrument en de hoofd- en deelvragen.

4.8.2 Betrouwbaarheid

Er is sprake van betrouwbaarheid wanneer bij herhaalde meting van een meetmethode hetzelfde verschijnsel hetzelfde resultaat geeft (Lange et al., 2011). Bij dit onderzoek is er geen sprake van betrouwbaarheid, omdat drie leerkrachten van één groep 5/6 centraal staan. Hetzelfde onderzoek bij andere leerkrachten kan een heel ander resultaat geven.

4.9 Respondenten

Drie leerkrachten van één groep 5/6.

5. Onderzoeksresultaten

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten per onderzoeksinstrument beschreven. Deze data worden geordend zodat er een duidelijk overzicht is om later de juiste conclusies uit te trekken die beschreven worden in hoofdstuk 6.

5.2 Pedagogisch handelen leerkrachten

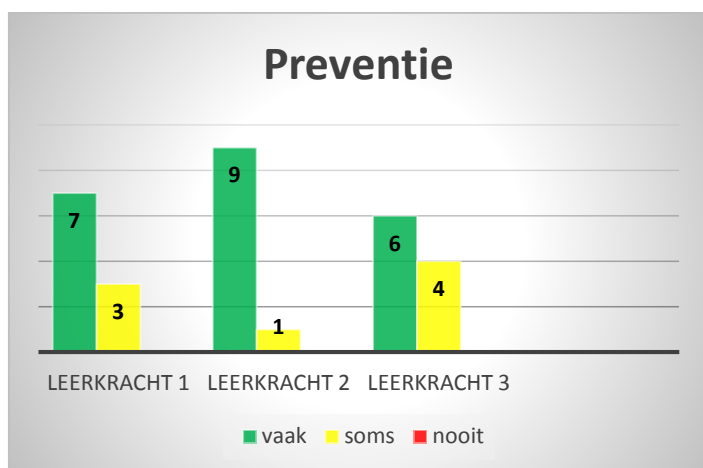
Om het pedagogisch handelen van de drie leerkrachten in kaart te brengen hebben zij een inschalingslijst over *het basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau* (groen in de piramide) ingevuld. Deze lijst is afkomstig uit het boek van Meersbergen & Vries (2013). (bijlage 11.4 tot en met 11.6)

De volgende onderdelen stonden centraal:

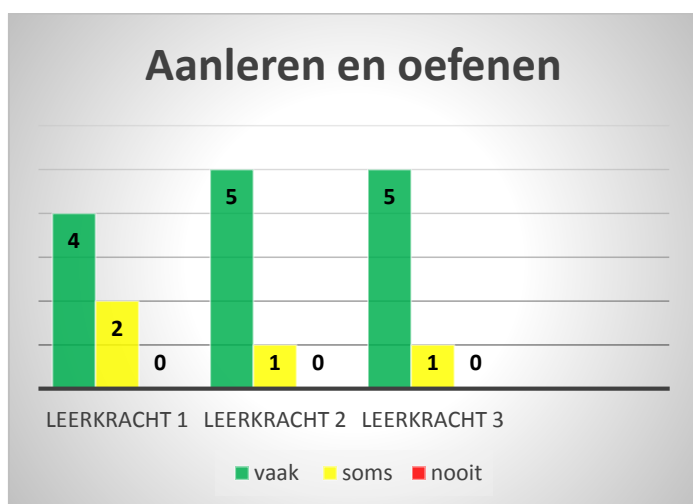
- Preventie (10 stellingen)
- Aanleren en oefenen (6 stellingen)
- Waarderen en belonen (4 stellingen)
- Ongewenst gedrag minimaliseren (1 stelling)
- Persoonsonafhankelijk corrigeren (3 stellingen)

Per onderdeel werden de leerkrachten stellingen voorgelegd waarbij de volgende antwoorden mogelijk waren: *vaak*, *soms*, *nooit*. De resultaten hiervan worden weergegeven in figuur 5.2.1 tot en met figuur 5.2.5. Een uitgebreide beschrijving van deze resultaten staan in bijlage 11.7 tot en met 11.9.

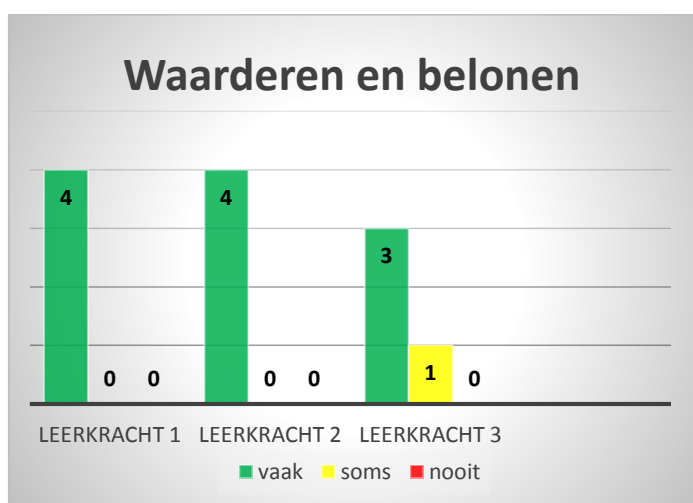
Dit instrument gaat de volgende deelvraag beantwoorden: *Hoe schaalt de leerkracht van groep 5/6 zijn basaal pedagogisch handelen in?*



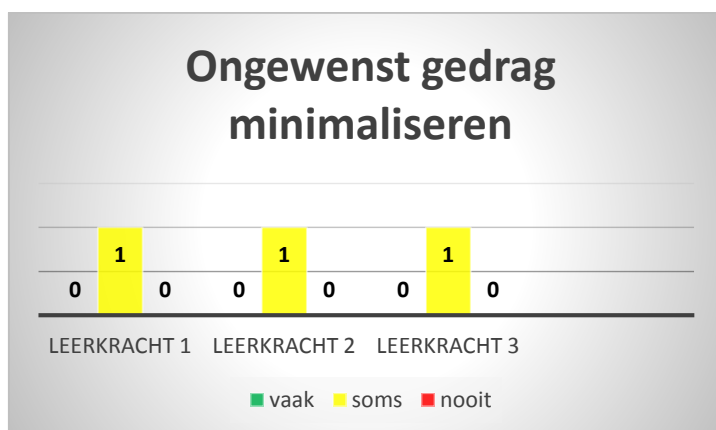
Figuur 5.2.1



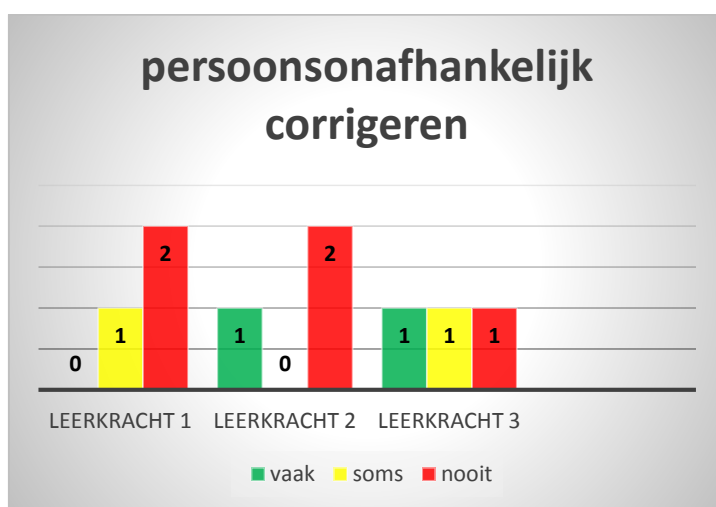
Figuur 5.2.2



Figuur 5.2.3



Figuur 5.2.4



figuur 5.2.5

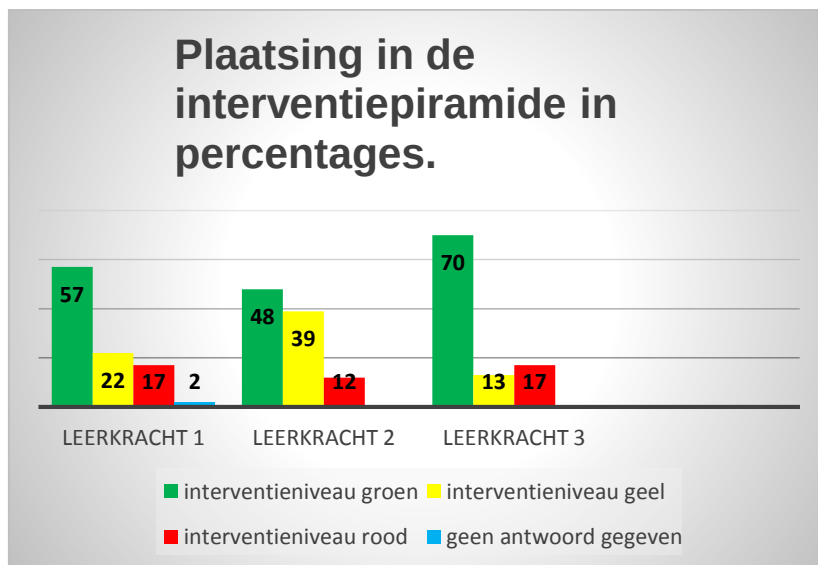
5.3 Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie

Na het bestuderen van het informatiepakket (interventie) hebben de leerkrachten de leerlingen geclusterd naar onderwijsbehoeften met behulp van het model *Human Dynamics* (Meersbergen & Vries, 2013). De leerlingen hebben ze geplaatst in de piramide volgens SWPBS (“Wat Is SWPBS?”, 2014). De resultaten hiervan worden weergegeven in figuur 5.3.1. De interventies die de leerkracht per niveau inzet staan beschreven in tabel 5.3.2 tot en met tabel 5.3.4. (resultaten per leerkracht zie bijlage 11.7 t/m 11.9)

De instrumenten: *het model Human Dynamics* en *de piramide (SWPBS)* worden gebruikt om de volgende deelvragen te beantwoorden:

- *Hoeveel procent van de leerlingen plaatst de leerkracht van groep 5/6 in de verschillende niveaus binnen de piramide? Zijn er grote verschillen tussen de leerkrachten van deze groep 5/6?*

- Welke interventies worden er per leerkracht van groep 5/6 per niveau ingezet?



Figuur 5.3.1

Gebruikte interventies door leerkracht 1	
niveau rood	- leerling mag extra bewegen - leraar geeft extra instructie - als leerling uit zijn dak gaat reageert leerkracht rustig en wijst leerling op regels - feedback geven op werk
niveau geel	- Leerling mag extra bewegen: - leraar geeft extra instructie: - als leerling uit zijn dak gaat reageert leerkracht rustig en wijst leerling op regels - feedback geven op werk
niveau groen	Niet ingevuld door deze leerkracht

Tabel 5.3.2

Gebruikte interventies door leerkracht 2	
niveau rood	- feedback op werk en proces - kleine gesprekjes - complimenten geven - non-verbale communicatie - beloningskaart - werk in kleine stukjes opsplitsen - ondersteuning van derden - complimenten geven - maatjes werk

niveau geel	- leerkracht reageert rustig, neemt zo nodig leerling apart - non-verbale communicatie - feedback op werk en proces - zorg voor rol-verdeling bij coöperatieve werkvormen - kleine gesprekjes met leerling - werk samen plannen - uitdagen - inzetten time-timer - eisen stellen aan werk - complimenten geven
niveau groen	- verantwoordelijkheid geven - feedback op werk - non-verbale communicatie - complimenten geven - coöperatieve werkvormen - uitdagend werk

Tabel 5.3.3

Gebruikte interventies door leerkracht 3	
niveau rood	- non-verbale communicatie - beloningsstelsel - extra feedback - extra bewegen - extra instructie - complimenteren - extra instructie
niveau geel	- stimuleren - tussentijdse feedback - extra instructie - extra bewegen - feedback op werk
niveau groen	- feedback op werk - duo's samenstellen - non-verbale communicatie - samen laten werken - stimuleren - verantwoordelijkheden geven - uitdagen - tussentijdse feedback - complimenteren

Tabel 5.3.4

5.4 Groepsinterview

Het interview is met een audio-apparaat opgenomen. Dit interview was minder gestructureerd. Om deze data te analyseren werd er gebruik gemaakt van categorieën. De resultaten zijn per categorie uitgesplitst. Met dit instrument wordt de volgende deelvraag beantwoord:

- *Hoe wil de leerkracht van groep 5/6 omgaan met interventies op gedrag n.a.v. het gegeven informatiepakket met betrekking tot gedragsvraagstukken en interventies?*

5.4.1 Basaal pedagogisch handelen

De lijst om *het eigen basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau* (Meersbergen & Vries, 2013) in te schalen werd als bruikbaar en prettig ervaren. Leerkrachten gaven aan dat zo hun eigen handelen “onder de loep” werd genomen. Het gaf een bewustwording omdat er herkenning was maar ook om zaken anders aan te gaan pakken.

5.4.2 Informatiepakket over gedragsvraagstukken en interventies

De leerkrachten vonden dit pakket duidelijk en overzichtelijk. Het was een praktisch naslagwerk om de leerlingen te clusteren naar onderwijsbehoeften en te plaatsen in de interventiepiramide.

5.4.3 Clusteren leerlingen op onderwijsbehoeften

De leerkrachten clusteren leerlingen niet aan de hand van een model, maar ze kijken wel naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. De leerkrachten geven aan dat dit automatisch gedaan wordt.

5.4.4 Human Dynamics

Het clusteren van leerlingen op onderwijsbehoeften met dit model was duidelijk en bruikbaar. Vooral om de meer uitgesproken leerlingen te clusteren. Voor een deel van de andere leerlingen was dit twijfelachtig omdat het niet altijd duidelijk was bij welk “type leerling” deze leerling te plaatsen viel.

5.4.5 Schoolwide Positive Behavior Support

De leerkrachten staan positief tegenover het SWPBS. Ze herkennen zaken hieruit die zij vanzelfsprekend vinden, maar erkennen dat met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling afspraken nodig zijn die door het hele team gedragen moeten worden. Ze benadrukken hierbij dat dit voor een gedeelte is omdat je namelijk als leerkracht ook je eigen persoonlijke benadering hebt naar de leerlingen toe.

5.4.6 Verdeling van leerlingen binnen de interventiepiramide

Het verdelen van de leerlingen binnen deze piramide hebben de leerkrachten positief ervaren. Ze hebben dit stapsgewijs aangepakt en zijn bij de leerlingen begonnen die in “groen” geplaatst kunnen worden. Er werd door de leerkrachten opgemerkt dat er naar verhouding veel leerlingen in “geel” en “rood” geplaatst werden. Ze herkennen dit wel, want in deze groep zitten een aantal zorgleerlingen die uit voorzorg al in “geel” of “rood” geplaatst werden.

5.4.7 Adaptief onderwijs en passend onderwijs

Leerkrachten herkennen overeenkomsten tussen adaptief onderwijs en passend onderwijs. Er wordt uitgegaan van wat het kind wel kan in plaats van wat het kind niet kan. Van ouders krijgen we regelmatig feedback hierover. Ouders spreken uit dat onze school hier sterk in is.

5.4.8 Toekomst met betrekking tot gedragsvraagstukken

Door het lezen van het informatiepakket en er samen mee bezig te zijn gaf het de leerkrachten wel een beeld van de klas. Ze zijn nu enthousiast over de interventiepiramide en kunnen zich vinden in de eenduidigheid die hiermee bereikt kan worden. Komend schooljaar (2014/2015) willen de leerkrachten hier verder mee gaan om het eerst op klassenniveau en/of op bouwniveau uit te gaan proberen.

6. Conclusies en discussie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de verschillende instrumenten de conclusies beschreven. Ook wordt er ingegaan op een discussie die hier uit voort kan vloeien.

6.2 De hoofdvraag

In hoeverre zijn de leerkrachten van groep 5/6 in staat na het aanbieden van een informatiepakket met betrekking tot interventies op gedragsvraagstukken, de juiste interventies in te zetten bij bepaalde gedragsvraagstukken? Doen we dit als leerkrachten van groep 5/6 met elkaar op eenzelfde manier?

De hoofdvraag is beantwoord. Leerkrachten hebben het informatiepakket als duidelijk en goed toepasbaar ervaren. Met behulp van dit pakket hebben zij de leerlingen in de interventiepiramide geplaatst en daar interventies bij beschreven. De juiste interventies worden ingezet maar we doen dit niet op een zelfde manier want uit het interview maar ook uit de tabellen 5.3.3 tot en met 5.3.5 is zichtbaar dat er over het algemeen wel dezelfde soort

interventies ingezet worden maar verschillend geplaatst worden binnen de niveaus van de interventiepiramide.

6.3 Pedagogisch handelen leerkrachten

Om het pedagogisch handelen van de drie leerkrachten in kaart te brengen hebben de leerkrachten de inschalingslijst over *het basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau* ingevuld (Meersbergen & Vries, 2013). Waarbij vijf onderdelen centraal stonden. Per onderdeel werden de leerkrachten stellingen voorgelegd waarbij de volgende antwoorden mogelijk waren: *vaak, soms, nooit*. De resultaten worden weergegeven in de grafieken 5.2.1 tot en met 5.2.5 in hoofdstuk 5 van dit document.

Dit instrument beantwoordt de volgende deelvraag :

- *Hoe schaalst de leerkracht van groep 5/6 zijn basaal pedagogisch handelen in?*

Op de onderdelen *preventie* en *persoonsonafhankelijk corrigeren* van deze lijst zijn er tussen de leerkrachten meer verschillen zichtbaar. Op de onderdelen *aanleren en oefenen*, *waarderen en belonen* en *ongewenst gedrag minimaliseren* laten de leerkrachten meer overeenkomsten zien.

6.4 Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie

Na het bestuderen van het informatiepakket (interventie) hebben de leerkrachten de leerlingen geclusterd naar onderwijsbehoeften met behulp van het model *Human Dynamics* (Meersbergen & Vries, 2013). De leerlingen hebben ze geplaatst in de interventiepiramide volgens SWPBS ("Wat Is SWPBS?", 2014). De resultaten hiervan worden weergegeven in figuur 5.3.1 in hoofdstuk 5. De interventies die de leerkracht per niveau inzet staan beschreven in tabel 5.3.2 tot en met tabel 5.3.4 van hoofdstuk 5.

Deze instrumenten beantwoorden de volgende deelvragen:

- *Hoeveel procent van de leerlingen plaatst de leerkracht van groep 5/6 in de verschillende niveaus binnen de piramide? Zijn er grote verschillen tussen de leerkrachten van deze groep 5/6?*
- *Welke interventies worden er per leerkracht van groep 5/6 per niveau ingezet?*

Plaatsing in de interventiepiramide:

- Leerkracht 1: groen: 57 %, geel: 22 %, rood: 17 %, geen antwoord: 4 %
- Leerkracht 2: groen: 48 %, geel: 39 %, rood: 13 %
- Leerkracht 3: groen: 70 %, geel: 13 %, rood: 17 %

In het artikel van Blonk & Meersbergen (2012) staat beschreven dat leraren onvoldoende zicht hebben op wat groene, gele en rode interventies zijn. Dit is ook zichtbaar bij de drie leerkrachten binnen dit onderzoek. Bij de plaatsing van de leerlingen in de interventiepiramide zijn er onderling grote verschillen zichtbaar op het groene en gele niveau binnen de interventiepiramide. Op het rode niveau zijn de verschillen minder groot

Interventies:

De interventies die de leerkrachten inzetten worden weergegeven in de tabellen 5.3.2 tot en met 5.3.4 in hoofdstuk 5. Over het algemeen zetten de leerkrachten dezelfde soorten interventies in. Opvallend is dat één leerkracht geen interventies op het groene niveau beschrijft maar alleen op het gele en rode niveau.

6.5 Groepsinterview

Het groepsinterview vond als laatste onderzoeksactiviteit plaats. Het ging duidelijkheid geven over het clusteren van leerlingen op onderwijsbehoeften, de plaatsing in de interventiepiramide en de interventies daarbij. Dit interview zou ook duidelijkheid geven over de kennis van gedragsvraagstukken en de interventies hierop door de leerkrachten. Ook de visie op gedragsvraagstukken kwam ter sprake.

Dit instrument beantwoordt onderstaande deelvraag:

- *Hoe wil de leerkracht van groep 5/6 omgaan met interventies op gedrag n.a.v. het gegeven informatiepakket met betrekking tot gedragsvraagstukken en interventies?*

Uit het interview komt naar voren dat het informatiepakket als waardevol is ervaren, de meerwaarde was dat dit ook als naslagwerk te gebruiken is. Het invullen van de inschalingslijst *het basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau* heeft een bewustwording gecreëerd bij de leerkrachten om kritisch te kijken naar het eigen handelen op dit gebied. Het clusteren van de leerlingen met behulp van het model Human Dynamics (Meersbergen & Vries, 2013) was vooral bruikbaar voor de meer uitgesproken leerlingen. De leerkrachten staan positief tegenover SWPBS. Ze benadrukken hierbij dat niet elke pedagogische handeling vastgelegd kan worden omdat elke leerkracht authentiek is en een eigen persoonlijke benadering naar leerlingen heeft. Dit is ook leesbaar in de theorie. Meersbergen & Blonk (2012) zeggen dat niet alles om gedragsproblemen aan te pakken SWPBS is. SWPBS is namelijk een set van maatregelen passend bij de waarden en de concrete gedragsverwachtingen van de school. De interventiepiramide werd door de leerkrachten als goed bruikbaar ervaren en komend schooljaar (2014/2015) willen ze dit verder oppakken.

6.6 Aanbeveling

Een paar aanbevelingen komen uit dit onderzoek naar voren:

- Op klassenniveau bij meerdere leerkrachten voor eenzelfde groep:
Ga samen in gesprek over de groep leerlingen. Cluster deze leerlingen op onderwijsbehoeften en plaats ze in de interventiepiramide. Ga samen na welke overeenkomsten en verschillen er zichtbaar zijn. Leg de interventies per leerling vast en evalueer hier na een aantal weken op.
- Deel je bevindingen met je collega's op bouwniveau en ga uiteindelijk deze kennis met al je collega's delen zodat het mogelijkwerijs in de toekomst schoolbreed gedragen kan worden.

6.7 Discussie

De leerkrachten gaven aan dat niet elke pedagogische handeling vastgelegd dient te worden i.v.m. de authenticiteit van elke leerkracht. Hierbij valt nu een koppeling te maken naar het transactioneel model (Wolf & Beukering, 2009) waarbij de relatie tussen de persoon en omgeving centraal staat. In de onderwijsomgeving betreft dit de interactie tussen leraar en leerlingen die beïnvloed wordt door variëteit aan leerling en leraar-kenmerken. Als niet alle handelingen vastgelegd kunnen worden dien je wel op de hoogte te zijn van de leerlingkenmerken en wat de wederzijdse effecten zijn tussen leerkracht en leerling vooral als er meer dan één leerkracht voor de groep staat. Als leerkracht moet je jezelf bewust zijn van wat je kerneigenschappen zijn en hoe je die uitdraagt naar anderen. Een aanbeveling zou dan kunnen zijn om met elkaar in gesprek te gaan om zo elkaars krachten maar ook zwakten te herkennen en te benoemen, het ui-model van Korthagen & Vasalos (2007) kan hierbij een hulpmiddel zijn.

7. Evaluatie en reflectie

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik reflecteren op het proces van onderzoek doen. Klabbers & Boosten (2013) spreken over een reflectiemodel waarin vijf dimensies centraal staan. Ik ga deze dimensies beschrijven met behulp van het ui-model van Korthagen & Vasalos (2007). Ik maak in dit hoofdstuk ook een koppeling naar de competenties en basisdimensies.

7.2 Beschrijvende reflectie

Bij de beschrijving van deze dimensie bevind ik me in “de omgeving” van het ui-model van Korthagen & Vasalos (2007). *Wat kom ik tegen? Waar heb ik mee te maken?*

Ik ervaar dat ik het vaak moeilijk vind om op een juiste manier om te gaan met bepaalde gedragsvraagstukken binnen mijn groep. Vooral bij moeilijk gedrag voel ik dat ik soms tekort schiet en dat bijna alle aandacht naar de leerling met het moeilijke gedrag uitgaat en dat dit ten koste gaat van de aandacht die ik andere leerlingen wil geven. Omdat ik niet alleen voor deze groep sta ervaar ik verschillen in mijn omgang met gedragsvraagstukken t.o.v. mijn collega's. Uit gesprekken met mijn collega's komt naar voren dat we niet altijd op eenzelfde manier omgaan met dezelfde gedragsvraagstukken. Het artikel van Meersbergen & Blonk (2011) heeft me hiervan bewust gemaakt om me af te vragen of wat ik doe met betrekking tot gedragsvraagstukken wel de goede manier is en of mijn collega's zich dit ook afvragen. Na het schrijven van mijn onderzoeksvoorstel heb ik meteen een planning gemaakt met betrekking tot de uitvoering van mijn onderzoeksinstrumenten. Ik heb met de betrokken leerkrachten afspraken gemaakt over de planning van elk instrument. De leerkrachten die betrokken zijn bij mijn onderzoek waren enthousiast en wilden meewerken aan dit onderzoek.

7.3 Competent in samenwerken met collega's

De competentie "samenwerken met collega's" speelden tijdens dit onderzoek een grote rol. Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons & van Velthooven (2009) zeggen over deze competentie dat een leraar competent moet zijn in het samenwerken met collega's. Door deze samenwerking levert de leraar een bijdrage aan het pedagogisch en didactisch klimaat. Binnen dit onderzoek staat centraal of wij als leerkrachten samen kunnen werken om eenduidigheid te bereiken met betrekking tot gedragsvraagstukken. Kelchtermans (2012) zegt dat het meest fundamentele kenmerk van leraarschap het relationele is: de relaties met leerlingen, ouders, collega's en externen. Een leraar bevindt zich in een relationele praktijk die voortvloeit uit expertise, moreel engagement, emotionele betrokkenheid en politieke actie. Dit herken ik zeker. Het samenwerken met collega's is een belangrijke voorwaarde voor goed onderwijs voor mij. Je bundelt elkaars krachten om zo goed mogelijk onderwijs te verzorgen. Binnen dit onderzoek stond centraal hoe we als collega's overeenkomsten en verschillen konden ontdekken met betrekking tot gedragsvraagstukken en de interventies hierop. Om eenduidigheid hierover te bereiken dienden we samen te werken maar moesten ook open staan voor elkaars feedback. Ik heb afspraken gemaakt met de collega's over wanneer de instrumenten uitgevoerd werden. Tijdens het groepsinterview zijn we in gesprek gegaan over het onderwerp van dit onderzoek. Een belangrijke leeropbrengst was dat we kritisch konden zijn en dit samen goed naar elkaar konden onderbouwen.

7.4 Technische reflectie

Bij de beschrijving van deze dimensie bevind ik me in “de vaardigheden” van het ui-model van Korthagen & Vasalos (2007). Vaardigheden die ik bij mezelf herken zijn:

- dat ik duidelijk ben,
- ik sta open voor feedback van anderen,
- ik kan goed organiseren,
- ik hou niet van half werk en vind een goede voorbereiding erg belangrijk.

Voor dit onderzoek heb ik me goed verdiept in de literatuur en me afgevraagd welk onderwerp ik wilde gaan onderzoeken. Mijn bevindingen heb ik besproken met mijn mentor. Ik heb dat op een duidelijke manier aangepakt met behulp van de *“routekaart naar een ontwerp voor een praktijkgericht onderzoek”* uit het boek van Lange et al. (2011). Ik heb duidelijk en beknopt kunnen verwoorden wat mijn bedoelingen waren met dit onderzoek. Ik heb de betrokkenen steeds op de hoogte gehouden van de opzet van het onderzoek, de planning en de uitvoering van de instrumenten. Bij de opzet van het onderzoek was het belangrijk om mijn directe collega's, de leerkrachten die ook voor deze groep staan, enthousiast te maken voor het belang van dit onderzoek. Ik heb hen kennis laten maken met SWPBS en wat daar de positieve consequenties van kunnen zijn. SWPBS vermindert op een effectieve manier gedragsproblemen en werkt aan een positieve en veilige leeromgeving (*“Wat Is SWPBS?”*, 2014).

7.5 Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen

Er valt hier duidelijk een koppeling te maken naar de competentie *interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen*. Lange et al. (2011) zeggen dat een leraar bij deze competentie er voor zorgt dat er in de omgang met leerlingen een fijne en veilige sfeer is, waarin een goede onderlinge verstandhouding en communicatie tussen leraar en leerling kan plaats vinden. Het klassenklimaat is een belangrijk onderdeel voor mij. Voor mij betekent een goed klassenklimaat dat ik voor een veilige en prettige leeromgeving kan zorgen. Ik wil op een goede manier met de gedragingen van leerlingen omgaan. Ik moet me bewust zijn van mijn houding ten opzichte van mijn leerlingen. Ik merk dat ik nu steeds meer werk volgens het transactioneel model (Wolf & Beukering, 2009) het gedrag van de leerlingen heeft invloed op mij als leerkracht, maar mijn kenmerken zijn ook van invloed op de leerlingen.

7.6 Biografische reflectie

Klabbers & Boosten (2013) zeggen dat leerkrachten vragen dienen te stellen vanuit persoonlijke, maatschappelijke en culturele contexten, om daar antwoorden op te krijgen dien je een reflectief-onderzoekende houding te hebben. Binnen dit onderzoek staat de

professional centraal. *Hoe gaat de professional om met bepaalde gedragsvraagstukken binnen de groep?* In het boek van Wolf & Beukering (2009) las ik over het intern attribueren bij problemen door leraren, ouders en kinderen. Zij kijken dan naar hun eigen rol en voelen zich (mede)eigenaar. In dit onderzoek sta ik als professional centraal, ik speel dan ook een grote rol in hoe ik handel richting mijn leerlingen. Daarbij is het belangrijk om te kijken naar mijn overtuigingen en identiteit binnen het ui-model (Korthagen en Vasalos, 2007). Ik ben een open persoon en ik ben geduldig, ik straal dit uit en benoem dat “fouten maken” niet erg is. Iedereen leert en ik als leerkracht natuurlijk ook nog steeds. Dagelijks reflecteer ik op de dag en kijk bij bepaalde zaken wat mijn eigen aandeel hierin was. Ik ben geen type om met een “beschuldigend” vingertje naar een ander te wijzen, maar ik wil er achter komen wat mijn rol hierin is. Ik wil me meer bewust zijn van mijn eigen handelen volgens bijvoorbeeld het transactioneel model waar Wolf & Beukering (2009) naar verwijzen. Mijn handelen heeft namelijk ook effect op het gedrag van de leerling. *Hoe ga ik om met gedragingen van leerlingen? Hoe reageer ik op hen?* Ik heb bijvoorbeeld nog veel winst te halen op het “persoonsonafhankelijk corrigeren” (Meersbergen & Vries, 2013) het onderdeel “*feedback geven op ongewenst gedrag en niet op de persoon die dit gedrag laat zien*” vraagt hierbij mijn aandacht. Een leerling bij mij in de groep (N.) is brutaal en geeft gedurende de dag steeds haar mening en roept deze door de klas. Ik heb ervaren dat ik daar ongeduldig op reageer. Ik had ook meteen een mening over haar. In het boek van Wolf & Beukering (2009) las ik een treffende regel: *Als je iemand in een “hokje plaatst” mag die persoon dan nog “uit het hokje” komen van jou?* Wauw,...dat was een eye-opener voor mij, doe ik dit ook niet als leerkracht of als persoon? Ik ben met de leerling (N.) in gesprek gegaan en merk nu door regelmatig gesprekjes met haar te voeren dat het vervelende gedrag minder wordt. Ik wil mezelf meer bewust maken om te reageren op het gedrag i.p.v. op de persoon die het gedrag laat zien (Meersbergen & Vries, 2013).

7.7 Kritische-reflectie

Bij de beschrijving van deze dimensie zit ik in het centrum van de “ui”. Ik ben me bewust van mijn standpunt en de relatie met belangen van anderen. Na het doen van dit onderzoek vind ik het belangrijk dat ik het ook ga toepassen in de praktijk. Ik heb een bewustwording gecreëerd bij mijn collega's maar ik wil daar het voortouw in trekken om dit in het nieuwe schooljaar tot stand te gaan brengen. Ik wil mijn collega's hierin gaan motiveren en ondersteunen want ik ben er van overtuigd dat het een goed onderzoek is. Volgend schooljaar krijg ik een nieuwe combinatiegroep (6/7/8) mijn huidige duo-collega wordt dan ook weer mijn duo-collega. We hebben al afgesproken om kritisch naar onze leerlingen te gaan kijken en ze te plaatsten in een interventiepiramide met de daarop vastgelegde interventies. Ik wil samen met haar daarin starten en onze ervaringen gaan delen met onze

collega's. De directrice en de intern begeleider zijn enthousiast over deze manier, dus het gaat zeker een vervolg krijgen.

7.8 Meta-reflectie

Ik wil niet alleen mijn collega's motiveren en activeren, maar steeds naar mijn eigen handelen blijven kijken. Het transactioneel model geniet mijn voorkeur want hier gaat het om de leerling én leraar-kenmerken waarbij de leraar zich (mede)eigenaar voelt van het probleem (Wolf & Beukering, 2009). Ik wil naar mijn eigen rol kijken bij het omgaan met gedragingen van leerlingen en wat het effect is van mijn kenmerken op de leerlingen.

Ik heb dit jaar veel ervaring opgedaan, Ik had voor het eerst een eigen groep (5/6) en daarnaast volgde ik deze studie. Wat ik leerde kon ik meteen toepassen en daar reflecteerde ik ook weer op. De opleiding heeft me geleerd om met andere ogen te leren kijken, af en toe van perspectief te veranderen en niet meteen te oordelen. Het heeft me enorm veel gebracht maar het gaat me komend schooljaar ook weer veel brengen. Voor dit onderzoek wil ik nog meer de diepte in en ga me o.a. inschrijven voor de module SEO4 (Schoolbrede aanpak gedrag: SWPBS). De dublin-descriptoren gaan hier ook een rol in spelen. *Wat doe ik met de nieuwe kennis? Hoe pas ik deze in de praktijk toe? Wat vind ik hiervan? Zou ik het de volgende keer anders doen? Hoe breng ik mijn kennis over aan anderen? Hoe motiveer ik hen?* De koppeling naar de volgende competentie sluit hier heel goed bij aan.

7.9 Competent in reflectie en ontwikkeling

Claassen et al. (2009) zeggen dat een leerkracht competent dient te zijn in reflectie en ontwikkeling. De leerkracht is steeds en doelgericht bezig om zich te ontwikkelen en te professionaliseren. Voor dit praktijkgericht onderzoek heb ik kritisch gekeken naar onderwerpen waar ik mogelijk onderzoek naar wilde doen. Ik wilde iets kiezen waar mijn collega's maar vooral ook waar ik zelf tegenaan loop. Ik heb de theorie bestudeerd over interventies bij gedragsvraagstukken en heb dit aan mijn eigen praktijk gekoppeld. Ik wilde weten wat ik deed bij gedragingen van leerlingen en hoe ik hier als professional op reageer. Ik bespreek veel met mijn collega, de intern begeleider van mijn school (mijn mentor) en vraag haar feedback op bepaalde vraagstukken. *Wat doe ik nu? Hoe kan het anders?* Ik wil me steeds bewust zijn van mijn eigen handelingen.

7.10 Visie op inclusie en waarderen van diversiteit

Bij deze dimensie zeggen Claassen et al. (2009) o.a. dat alle mensen met hun kwaliteiten en beperkingen volwaardige burgers zijn. Binnen dit onderzoek gaat het o.a. over het plaatsen van leerlingen in de interventiepiramide op de verschillende niveaus. Alle leerlingen mogen participeren ookal worden ze bijvoorbeeld in rood of geel geplaatst. Er moet uit gegaan

worden van hun empowerment en hoe ik als leerkracht hierbij optimaal kan ondersteunen en de juiste interventies kan inzetten. Mijn duo-collega en ik willen komend schooljaar de kinderen volgens de SWPBS-piramide gaan indelen. We gaan in gesprek over de interventies die we in de lagen gaan inzetten. We willen eenduidig hierin zijn om zo rust te bieden aan de groep.

7.11 Normatieve professionaliteit

Claassen et al. (2009) zeggen dat van een leerkracht verwacht mag worden dat hij zorgt voor een goede balans tussen instrumentele, communicatieve en normatieve aspecten van het beroep. Binnen dit onderzoek staat centraal hoe de leerkrachten de leerlingen kunnen clusteren op onderwijsbehoeften en daar de juiste interventies op in zetten. Het vraagt van mij als leerkracht dat ik het gedrag van de leerlingen goed kan waarnemen en interpreteren om zo een juiste keuze te maken waar ik het accent ga leggen op het instrumentele, communicatieve of normatieve aspect.

7.12 Authentiek functioneren

Claassen et al. (2009) zeggen hierover dat als de leerkracht weet wat hij doet en fysiek, emotioneel en cognitief in evenwicht is, dat dit ten gunste komt aan het effectief functioneren van de leerkracht. In het begin van dit schooljaar had ik voor het eerst een eigen groep, het is een pittige groep. Ik was steeds bezig met anderen en wilde het voor iedereen goed doen. De leerlingen, de ouders en mijn collega's. Het gevaar sloop erin dat alle tijd in anderen ging zitten en niet in mezelf. Nu voel ik dat ik hierin gegroeid ben. Ik voel me zekerder in de klas als leerkracht, ik ken de kinderen nu goed. Maar ik wist ook dat ik "door kon slaan" in mijn vrije tijd zat ik namelijk steeds aan mijn laptop óf voor school óf voor de opleiding. Nu weet ik dat ik ook mijn grens heb en dat ik deze ook aan mag geven. Claassen et al. (2009) zeggen dat leerkrachten ook af moeten stemmen op hun eigen behoeften want werken in inclusief onderwijs betekent een balans vinden tussen anderen en eigen behoeften.

7.13 Kritisch toepassen van kennis

Tijdens de eerste module bijeenkomst van "onderzoek doen" werd ons door de docent erop gewezen dat je de kennis kritisch moet bestuderen. Het onderwerp dat je bestudeert moet je ook vanuit verschillende perspectieven kunnen bestuderen (Claassen et al., 2009) onderscheiden drie gebieden:

- De kennis over de leerling.
- De kennis over leren.
- De kennis over het vakgebied.

Binnen dit onderzoek staat centraal dat je kennis moet hebben over verschillende gedragsvraagstukken en welke interventies je hierbij kunt inzetten. Dit vraagt om kennis over de leerling maar ook over modellen waar je die leerling mee kunt beschrijven. Binnen dit onderzoek heb ik gekozen voor het model Human Dynamics (Meersbergen & Vries, 2013). Deze keuze heb ik niet zomaar genomen maar de beslissing nam ik omdat het adaptief onderwijs mij aanspreekt en dit model sluit hier goed bij aan. Meersbergen & Vries (2013) zeggen dat adaptief onderwijs en passend onderwijs goed te combineren zijn. Maar ook kennis over het vakgebied is nodig, binnen dit onderzoek gaat het over gedragsvraagstukken en welke methoden of modellen hierbij een hulpmiddel kunnen zijn. Ik heb me hierin verdiept en heb kennis gemaakt met Schoolwide Positive Behavior Support. Dit onderwerp heb ik meegenomen in mijn praktijkgericht onderzoek. Het heeft me uitgedaagd om er meer van te gaan leren en daarom ga ik me komend studiejaar inschrijven voor de module SEO4 om deze kennis nog meer uit te diepen.

7.14 Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden

Binnen deze basisdimensie staat volgens Claassen et al. (2009) centraal dat een leerkracht de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerlingen kent en de leerlingen hierbij ondersteuning biedt die zij nodig hebben. Als je namelijk je groep goed in beeld hebt kun je de leerlingen gaan clusteren. In het artikel van Louwe (2012) las ik over het clusteren van leerlingen in groepjes. Door te clusteren kun je optimaal tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van iedere leerling. Als je met een groep werkt heb je te maken met grote verschillen in onderwijsbehoeften. Het clusteren moet dan op een manier gebeuren die enerzijds recht doet aan de gezamenlijke onderwijsbehoeften van de groep én aan de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen, maar anderzijds moet het wel haalbaar zijn voor de leerkracht. Binnen dit onderzoek hebben de leerkrachten de leerlingen geclusterd met behulp van het model Human Dynamics (Meersbergen & Vries, 2013).

7.15 Samenwerkend leren

Bij deze dimensie zeggen Claassen et al. (2009) dat bij inclusief onderwijs de leraar gericht is op een actieve deelname van en met ouders, collega's, leerlingen en anderen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van deze leerling(en). Het is belangrijk om respect voor elkaar te hebben. Voor dit onderzoek heb ik intensief samengewerkt met mijn collega's die als groepsleerkracht werken voor groep 5/6 die centraal stond in dit onderzoek. Bij het interview kwam met name naar voren dat het samen praten en delen van kennis heel waardevol is geweest en dat dit zeker om een vervolg vraagt.

7.16 Onderzoekend handelen

Claassen et al. (2009) zeggen over deze basisdimensie dat een leerkracht haar praktijk verbetert door deze systematisch te onderzoeken. De leerkracht doet dit alleen of samen. Dat is wat ook centraal staat in deze toets: Ik heb namelijk mijn praktijk onderzocht, niet alleen maar samen met mijn collega's.

8. Relatie toets onderzoeksvoorstel

Binnen dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om de leerlingen te clusteren op onderwijsbehoeften met behulp van het model Human Dynamics (Meersbergen & Vries, 2013). Als feedback op mijn toets onderzoeksvoorstel kreeg ik om specifiek te vermelden waarom ik voor dit model had gekozen er ontbrak namelijk een inhoudelijke vergelijking met wat in de modules SEO2 en SEO3A aan de orde was gekomen. Ook de argumentatie voor mijn keuze ontbrak.

Ik heb deze feedback meegenomen in deze toets en heb me verdiept in de interactiemodellen *goodness-of-fit* en het *transactioneel model* (Wolf & Beukering, 2009). Als ik kijk naar de interactiemodellen dan spreekt mij het *transactioneel model* meer aan omdat het een wisselwerking geeft tussen leerkracht en leerling. Bij het *goodness-of-fit model* staat wat de leerkracht van de leerling verwacht centraal. Ik wil me juist bewust zijn van de wisselwerking tussen mij en de leerlingen. De competentiegebieden van Overvelt (2010;2012) heb ik ook kritisch bekeken, deze kunnen namelijk gekoppeld worden aan de onderwijsbehoeften die beschreven worden in het boek van Meersbergen & Vries (2013). Ik heb gekozen voor het model Human Dynamics (Meersbergen & Vries, 2013) omdat deze aansluit bij het adaptief onderwijs, waarin de basisbehoeften van Luc Stevens (1997) centraal staan. Er wordt uitgegaan van de krachten van het kind en niet wat het kind "niet kan". Hier verwijst het sociale model naar (Otter, 2009). Het sociale model kijkt namelijk naar het individu als burger en niet als patiënt. Het doel van dit model is om zelfsturing te bevorderen.

In de feedback stond als kanttekening dat het onderzoek meer gedragen moest worden door het hele team. Daar kan ik me bij aansluiten maar de keuze hiervoor wil ik graag toelichten: Op de school waar ik werkzaam ben loopt het leerlingaantal terug. Dit heeft gevolgen gehad voor de formatie. Een aantal collega's hebben hun "verplichte mobiliteit" op moeten nemen hierdoor. Er is in overleg met betrokkenen gekozen voor een onderzoek op klassenniveau voor meer rust binnen het team. Komend schooljaar wil de directie o.a. dit onderzoek gebruiken om beleid te gaan schrijven op gedrag. Dan wordt het team er wel bij betrokken.

9. Feedback critical friends

Critical friends zijn mensen die ondersteunend, constructief maar ook kritisch naar het onderzoek van een ander kijken (Lange et al., 2011). Bij de toets PGO heb ik twee critical friends gevraagd om feedback te geven op dit document. Twee verschillende personen met een eigen blik en eigen visie. Twee personen die ook kritisch willen en kunnen zijn. Dit helpt mij om zaken nog eens goed te bekijken en waar nodig anders te verwoorden. De feedback die ik kreeg was dat de toets prettig leesbaar was door de goede en heldere structuur. De onderzoeksresultaten zijn erg duidelijk en laten een goed beeld zien. De reflecties zijn sterk, omdat ik laat zien wat ik wilde, wat ik geleerd heb en hoe ik het aangepakt heb.

Verbeterpunten waren dat ik de triade bij sommige stukjes nog naar voren moest laten komen. Ook de zinsopbouw moest hier aan daar aangepast worden. Deze feedback heeft mij geholpen om nog eens kritisch te kijken naar dit document. Als professional moet ik competent zijn in de samenwerking met collega's, ik wil mijn collega's ondersteunen, maar ik moet deze ondersteuning ook aan mijn collega's vragen en accepteren (Claassen et al., 2009).

10. Bronnen

- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne"professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, vernieuwing en lerarenopleiding.
- Louwe, J. (2012). Clusteren van leerlingen.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007) Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 17-23
- Meersbergen, E. van & Blonk, A. (2011). Gedragsinterventies: wat doen we en doen we het goede? *Zorgbreed, Themanummer SWPBS*, 31, 13-17.
- Claassen, W., Bruïne, E. de, Schuman H., Siemons H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief Bekwaam*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Otter, M. den (2009), Perspectief op inclusief, een passende uitdaging (1, 15-38). Lakerveld, J. Otter, M. den. *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*. Antwerpen, Garant.
- Baard, M. (2011). Een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met gedragsproblemen. *Beter Begeleiden*

- Methodiek SWPBS. Geraadpleegd op 21 april 2014, http://www.nji.nl/Zoek?id=NJI_SEARCH&referid=118396&psize=50&q=swps&x=0&y=0
- Wat is SWPBS? Geraadpleegd op 2 mei 2014, <http://www.swpbs.nl>
- Passend onderwijs en SWPBS. Geraadpleegd op 15 juli 2014, <http://www.nationaleonderwijsgids.nl/basisonderwijs/nieuws/20449-swpbs-kan-handen-en-voeten-geven-aan-passend-onderwijs.html>
- Gedragscode praktijkgericht onderzoek. Geraadpleegd op 10 juli 2014, <http://www.hva.nl>
- Leerpsychologieën. Geraadpleegd op 10 juli 2014 op http://www.natuurlijkleren.net/?page_id=214
- <http://www.pbis.nl/nl/leerling-succes> (online afbeelding) binnengehaald op 2 mei 2014

11. Bijlagen

11.1 Illustratie acht typen probleemgedragingen

1	<i>Dwars, dwingend, onrustig, brutaal</i>
2	<i>Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend</i>
3	<i>Druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief</i>
4	<i>Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd</i>
5	<i>Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend</i>
6	<i>Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht</i>
7	<i>Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber</i>
8	<i>Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig</i>

11.2 Uitleg onderzoeksinstrumenten en tijdsplanning

Instrumenten		Respondenten
1	Vragenlijst basaal pedagogisch handelen	3 leerkrachten
2	Informatiepakket over gedragsvraagstukken en interventies binnen de piramide volgens het gedachtegoed van SWPB	3 leerkrachten
3	Model Human Dynamics en de preventiepiramide (SWPBS)	3 leerkrachten
4	Groepsinterview	3 leerkrachten

Uitleg per instrument:

1. Vragenlijst basaal pedagogisch handelen

Om het pedagogisch handelen van de drie leerkrachten van groep 5/6 in kaart te brengen wordt door hen een inschalingslijst over *het basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau* (groen in de piramide) ingevuld. Deze lijst is afkomstig uit het boek van Meersbergen & Vries (2013).

Doel	Thema	Kijkpunten
Het doel is om te kijken hoe de leerkrachten van groep 5/6 op het eerste niveau (<i>groen in de piramide</i>) basaal pedagogisch handelen.	• Preventie • Aanleren en oefenen • Waarderen en belonen • Ongewenst gedrag minimaliseren • Persoonsonafhankelijk corrigeren	Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen de drie leerkrachten van groep 5/6?

2. Interventie: Informatiepakket over gedragsvraagstukken en interventies hierop

Doel	Thema
Dit informatiepakket zal de leerkrachten van groep 5/6 meer duidelijkheid geven over het inzetten van interventies bij gedragsvraagstukken en om hier als leerkrachten van deze groep 5/6 eenduidigheid over te bereiken. Dit informatiepakket dient ook als naslagwerk	• Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS) • Effecten van SWPBS • Interventies binnen SWPBS • Draagkracht interventies • Adaptief onderwijs en gedragsproblemen • Model Human Dynamics • Rol leerkracht bij probleemgedrag

3. Model Human Dynamics en de preventiepiramide (SWPBS)

Doel	Thema	Kijkpunten
Het doel is om te kijken of de leerkrachten van groep 5/6 de leerlingen kunnen clusteren op onderwijsbehoeften en of ze de leerlingen kunnen plaatsen in de verschillende niveaus van de	• Human Dynamics • Preventiepiramide SWPBS	Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen de drie leerkrachten van groep 5/6?

preventiepiramide met de daarbij horende interventies.

4. Groepsinterview

Er gaat een groepsinterview plaatsvinden. Deze vorm om data te verzamelen draagt bij om beter te begrijpen en ook in te voelen wat leerkrachten vinden van het onderwerp dat centraal staat in dit onderzoek. Het zorgt voor diepgang en geeft directe toegang tot de betrokkenen (drie leerkrachten van groep 5/6). De informatie komt uit eerste hand (Lange et al., 2011). De vragen van dit interview zijn tot stand gekomen aan de hand van de literatuurstudie. De leerkrachten worden eenmalig bevraagd. Bij dit onderzoek komt er duidelijkheid over hoe de drie leerkrachten van groep 5/6 de onderwijsbehoeften van de leerlingen kunnen clusteren en hoe ze deze kunnen plaatsen in de interventiepiramide (SWPBS). Dit instrument is ook toekomstgericht er wordt gevraagd naar de visie m.b.t. het omgaan met gedragsvraagstukken. Kijken ze nu anders tegen gedragsvraagstukken aan? Hebben ze het informatiepakket nuttig gevonden?

Doel	Thema	Deelaspecten	Vragen
Na afloop van dit interview heb ik data over wat de drie leerkrachten van groep 5/6 nodig hebben om eenduidig met gedragsvraagstukken om te kunnen gaan.	Basaal pedagogisch handelen	Ontwikkeling	Kenden de drie leerkrachten het basaal pedagogisch handelen? Hoe hebben ze de inschalingslijst ervaren?
	Informatiepakket		Wat vinden ze van het informatiepakket over gedragsvraagstukken en interventies hierop?
	Clusteren op onderwijsbehoeften		Hebben de drie leerkrachten ervaring in het clusteren van leerlingen op het gebied van sociaal/emotionele ontwikkeling m.b.t. de onderwijsbehoeften?
	Human Dynamics		Vonden ze het moeilijk om de leerlingen te clusteren met het model Human Dynamics?

	Preventie- piramide (SWPBS)	Visie	Wat vinden ze van dit model?
			Hoe hebben de drie leerkrachten het plaatsen van de leerlingen binnen de verschillende niveaus in de interventiepiramide (SWPBS) ervaren?
			Zijn er grote verschillen tussen deze drie leerkrachten?
	Adaptief en passend onderwijs	Visie	Welke interventies worden er per leerkracht per niveau ingezet?
			Zien de drie leerkrachten overeenkomsten tussen het passend onderwijs en het adaptief onderwijs?
	SWPBS		Hoe staan de drie leerkrachten tegenover het gedachtegoed van SWPBS? Hebben ze behoefte aan bijscholing?

Tijdsplanning

(Deel)vragen	Onderzoeksactiviteit	Juni week 1	Juni week 2	Juni week 3	Juni week 4
Hoe schaaft de leerkracht van groep 5/6 zijn basaal pedagogisch handelen in?	Pedagogisch handelen leerkrachten	X			

Hoeveel procent van de leerlingen plaatst de leerkracht van groep 5/6 in de verschillende niveaus binnen de piramide? Zijn er grote verschillen tussen de leerkrachten van deze groep 5/6?	Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie.		X	X	
Welke interventies worden er per leerkracht van groep 5/6 per niveau ingezet?	Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie.		X	X	
Hoe wil de leerkracht van groep 5/6 omgaan met interventies op gedrag n.a.v. het gegeven informatiepakket met betrekking tot interventies?	Groepsinterview				X
In hoeverre zijn de leerkrachten van groep 5/6 in staat na het aanbieden van een informatiepakket met betrekking tot interventies op gedragsvraagstukken, de juiste interventies in te zetten bij bepaalde gedragsvraagstukken? Doen we dit als leerkrachten van groep 5/6 met elkaar op eenzelfde manier?	Onderzoeksactiviteiten: Pedagogisch handelen leerkrachten Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten na interventie. groepsinterview				X

11.3 Informatiepakket: *Hoe gaan we om met gedragsvraagstukken?*



Ingeborg Schuurmans
Studentnummer: 2151069
Master SEN/Fontys OSO

Inhoudsopgave

1. Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS)	3
1.1 Inleiding	3
1.2 Effecten van SWPBS	3
1.3 Interventies binnen SWPBS	3
1.4 Interventies op groen	4
1.5 Interventies op geel	5
1.6 Interventies op rood	5
1.7 Draagkracht interventies	5
2. Adaptief onderwijs en gedragsproblemen	5
3. Onderwijsbehoeften	5
4. Model Human Dynamics	6
5. Gedragsvraagstukken	7
5.1 Ecologische benadering gedragsvraagstukken	7
5.2 Probleemgedragingen	8
5.3 Intern attribueren leraar	8
6. Interactie modellen	8
7. Bronnen	9

1. Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS)

1.1 Inleiding

Op de website van het Kenniscentrum Schoolwide Positive Behavior Support (“Wat Is SWPBS?”, 2014) staat dat de Schoolwide Positive Behavior Support een aanpak is die schoolbreed gedragen wordt. Het doel van deze aanpak is om een positief schoolklimaat te creëren, met als gevolg dat het leren bevorderd wordt en dat gedragsproblemen worden voorkomen. SWPBS is geen methodiek of curriculum maar het biedt een operationeel model dat scholen direct ondersteunt bij effectief onderwijs. School, ouders en jeugdzorg werken onder begeleiding van een coach actief samen in dit proces.

1.2 Effecten van SWPBS

SWPBS (“Wat Is SWPBS?”, 2014) vermindert op een effectieve manier gedragsproblemen en werkt aan een positieve en veilige leeromgeving. Het positieve gevolg hiervan is dat de effectieve instructie-en leertijd toeneemt. Daarnaast wordt het volgende opgemerkt:

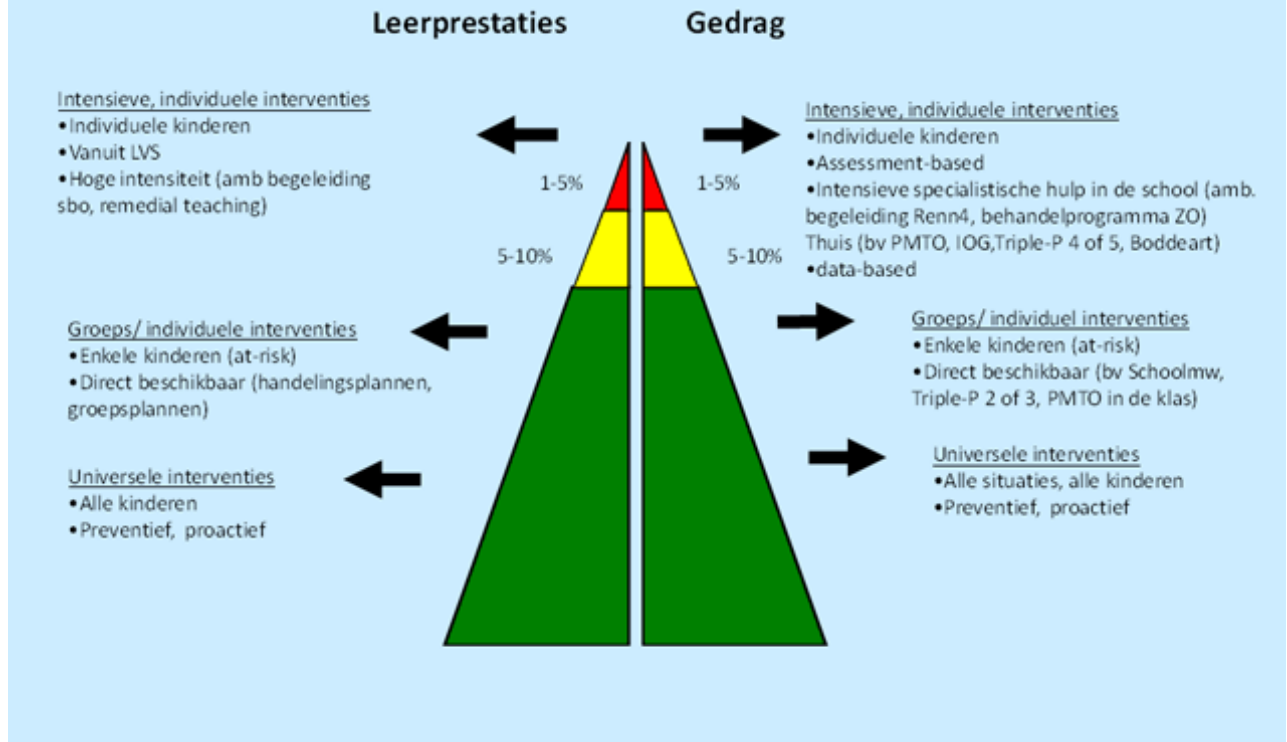
- Er is een afname van het aantal leerlingen die onder verbaal geweld lijden.
- Een toename van sociaal gedrag op school, klassensituatie en thuisomgeving.
- Een betere samenwerking tussen het schoolteam met ouders en (jeugd)zorg.
- Een afname van maatregelen zoals bijvoorbeeld schorsing.
- Een toename van collegialiteit.
- Een afname van handelingsverlegenheid van leraren.

1.3 Interventies binnen SWPBS

Binnen SWPBS-scholen (“Wat Is SWPBS?”, 2014) wordt er met een gelaagd (piramide)systeem (figuur 1.3.1) gewerkt, waarin duidelijk wordt welke vormen van interventies ingezet worden:

- *De groene interventies:* Deze krijgen alle leerlingen van de school aangeboden. Uit onderzoek komt naar voren dat 80 % van de leerlingen genoeg heeft aan deze interventies binnen deze gelaagdheid, om zo het doel van de interventie te behalen.
- *De gele interventies:* 5 tot 10 % van de leerlingen heeft een beperkt risico op het ontstaan van gedrags-en leerproblemen. Voor deze groep leerlingen wordt er extra training en oefening geboden.
- *De rode interventies:* Een klein deel van de leerlingen (1 tot 5 %) heeft een vergrote kans op het ontstaan van probleemgedrag. Voor deze leerlingen worden individuele interventies ingezet.

School-breed systeem voor leerling succes



figuur 1.3.1

1.4 Interventies op groen

In het artikel van Meersbergen & Blonk (2011) wordt er verwezen naar de interventies binnen groen, die als team vormgegeven moeten worden. In het boek van Meersbergen & Vries (2013) worden dezelfde interventies genoemd en worden deze *het basaal pedagogisch handelen op het eerste niveau* genoemd. Er moet aan de volgende punten aandacht besteed worden op dit niveau:

- *Preventie*: bijvoorbeeld een standaardbegroeting bij binnenkomst.
- *Aanleren en oefenen*: bijvoorbeeld gewenst gedrag aanwijzen en benoemen.
- *Waarderen en belonen*: bijvoorbeeld complimenten geven.
- *Ongewenst gedrag minimaliseren*: bijvoorbeeld negatief gedrag negeren en tegelijkertijd aandacht geven aan positief gedrag.
- *Persoonsonafhankelijk corrigeren*: bijvoorbeeld kleine correcties geven na kort aanwijsbaar vertoond gedrag.

1.5 Interventies op geel

Binnen dit niveau moet er eenzelfde set van maatregelen samengesteld worden als op niveau groen maar met een intensievere leerervaring voor de leerlingen binnen dit niveau. De nadruk ligt op self-monitoring principes en veel meer leerervaringen op een dag. De interventies zijn tijdelijk, maximaal 6 weken.

1.6 Interventies op rood

Hier worden de interventies uit groen ingezet. Het verschil echter is dat de leerling meer ondersteuning krijgt vanuit het schoolteam, ouders en professionals.

1.7 Draagkracht interventies

Het hele team is en moet op de hoogte zijn van deze interventies die voor leerlingen gemaakt zijn. Het team moet er ook achter staan, zodat de interventies ook als team gedragen worden. Het team moet daarom afspraken maken over de organisatorische maatregelen, het aanleren en oefenen, het belonen als ook het omgaan met niet-gewenst gedrag. Deze regels worden als team gemaakt dus ook als team uitgedragen.

2. Adaptief onderwijs en gedragsproblemen

Meersbergen & Vries (2013) zeggen dat adaptief onderwijs en passend onderwijs goed te combineren zijn. Ze verwijzen in hun boek naar Stevens (1997) die namelijk zegt dat in het adaptief onderwijs de drie psychologische basisbehoeften centraal staan: relatie, competentie, en autonomie. De leerkracht zet een aantal vaardigheden in zodat de natuurlijke ontwikkeling binnen het kind aangesproken wordt. Volgens Stevens (1997) moet de leerkracht voor een boeiende leeromgeving en verbondenheid tussen leerkracht en leerling zorgen. Als dit gebeurt dan komen er minder gedragsproblemen voor. Wolf & Beukering (2009) zeggen dat het vroegtijdig signaleren van leer-en gedragsproblemen een belangrijk aspect is van adaptief onderwijs. Als na het signaleren een doelgerichte een planmatige aanpak volgt zal dit zeer effectief zijn.

3. Onderwijsbehoeften

Volgens Meersbergen & Vries (2013) zijn *algemene onderwijsbehoeften* hetgeen de leerling in het algemeen nodig heeft met betrekking tot competentie, relatie en autonomie, om zich optimaal te kunnen ontwikkelen binnen het programma, de kerndoelen en zich op school prettig te voelen. Bij *specifieke onderwijsbehoeften* gaat het om het stellen van doelen of extra aanvullende doelen die afwijken van het programma van de groep en niet voor elke leerling gelden.

4. Model Human Dynamics

In het boek van Meersbergen & Vries (2013) staat het model Human Dynamics beschreven. Binnen dit model staan de basisbehoeften van Stevens (1997) centraal. Er worden drie basisdynamieken gehanteerd:

1. Emotioneel gerichte leerlingen
2. Mentaal gerichte leerlingen
3. Fysiek gerichte leerlingen

Door deze drie te combineren ontstaan er zes verschillende dynamieken:

5 *Emotioneel-fysieke leerlingen:*

De relatie staat centraal. Een goede relatie is voor deze leerlingen een voorwaarde om te kunnen leren. Deze leerlingen eisen niet gemakkelijk hun plek op, ze hebben veel bevestiging nodig van de leerkracht. Onderwijsbehoeften voor deze leerlingen zijn:

Contact, relatie, ruimte, bevestiging en voorspelbaarheid, begrip voor emoties.

6 *Mentaal-fysieke leerlingen:*

Er is grote behoefte aan autonomie. Deze leerlingen willen graag de dingen zelf uitzoeken. Ze overleggen graag met de leerkracht. Ze willen door de leerkracht serieus genomen worden, ook discussie met de leerkracht gaan ze niet uit de weg. Onderwijsbehoeften voor deze leerlingen zijn:

Uitdagen, zelf ontdekken en zelfstandig mogen werken.

7 *Fysiek-emotionele leerlingen:*

Competenties staan centraal. Deze leerlingen willen de dingen graag goed doen. Ze staan niet graag in het middelpunt, ze kijken eerst de kat uit de boom. Omdat ze niet snel tevreden zijn kan het gevaar bestaan van aanrommelen. Ze vragen niet snel om hulp. Onderwijsbehoeften voor deze leerlingen zijn:

Structureren van tijd en begeleiding van planning, behoefte aan korte overzichtelijke taken. Behoefte aan duidelijkheid.

8 *Emotionele-mentale leerlingen:*

Combinatie van relatie en autonomie staan centraal. Ze kunnen over anderen "heen walsen". Ze willen graag snel aan de slag en zijn daar impulsief bij. Hierdoor krijgen ze soms niet alles af en werken slordig en vluchtig. Onderwijsbehoeften voor deze leerlingen zijn:

Verantwoordelijkheid krijgen, help ze de balans te zoeken tussen leider en teamspeler, voorkom verveling, bied een goede relatie door contactmomenten met leerkracht, stel hoge eisen aan de afwerking.

9 *Fysiek-mentale leerlingen:*

Competentie en autonomie vormen de basis. Deze leerlingen komen niet makkelijk voor zich op. Hebben moeite met het verwoorden van emoties. Ze werken het liefst alleen. Onderwijsbehoeften voor deze leerlingen zijn:

stimuleer samenwerking, geef de tijd om te verwoorden wat hun gedachten zijn, werk met schema's en stappenplannen.

10 *Mentaal-emotionele leerlingen:*

Autonomie en relatie vormen de basis. Deze leerlingen zijn gevoelig voor regels en stellen hoge eisen aan zichzelf. Om niet te falen stellen ze vragen waar ze het antwoord al op weten. Ze doen dit om bevestiging te krijgen. Onderwijsbehoeften voor deze leerlingen zijn:

stimuleer samenwerken, bied op tijd ontspanning aan, houd contact en geef feedback, help de leerlingen om overzicht te krijgen.

5. Gedragsvraagstukken

5.1 Ecologische benadering gedragsvraagstukken

Meersbergen & Vries (2013) zeggen dat vanuit de ecologische benadering van gedragsvraagstukken er breed gekeken moet worden naar gedrag. Hierbij wordt er gekeken naar de wisselwerking die er zichtbaar is tussen gedrag van een leerling in verschillende situaties en de reacties van anderen. Hoe ontstaat het probleemgedrag en hoe wordt deze beoordeeld door de betrokkenen in de context van waar het zich voordoet? Het ecologische denken over probleemgedrag wordt gevolgd door het werken aan een pedagogisch klimaat waar de preventie van probleemgedrag centraal staat. Meersbergen & Vries (2013) verwijzen in hun boek naar Van Overveld (2012), die vijf competentiegebieden onderscheidt in het domein van gedrag:

1. Besef hebben van jezelf
2. Besef hebben van de ander.
3. Keuzen kunnen maken.
4. Zelfregulatie.
5. Relaties kunnen hanteren.

5.2 Probleemgedragingen

Wolf & Beukering (2009) spreken in hun boek over acht typen probleemgedragingen:

1	<i>Dwars, dwingend, onrustig, brutaal</i>
---	---

2	<i>Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend</i>
3	<i>Druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief</i>
4	<i>Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd</i>
5	<i>Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend</i>
6	<i>Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht</i>
7	<i>Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber</i>
8	<i>Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig</i>

5.3 Intern attribueren leraar

Bij het intern attribueren van leraren kijkt de leraar naar de eigen rol en voelt zich (mede)eigenaar van het probleem. In hun boek verwijzen Wolf & Beukering (2009) naar een Amerikaans onderzoek waarbij de leraren de oorzaak van problemen dit voor slechts 1% toewijst aan het eigen functioneren. Dit is zorgelijk want als de leerkracht eenzijdig de verklaring van het probleem bij de leerling of ouders legt, is de kans klein dat hij een actieve rol voor zichzelf ziet bij het oplossen van het probleem.

6. Interactiemodellen

Wolf & Beukering (2009) spreken over het interactiemodel “*Goodness-of-fit*”. Dit model biedt een verklaring voor de ontwikkeling van kinderen die niet goed verloopt. Dit model stelt niet de kind-kenmerken of de omgevingsfactoren verantwoordelijk voor bepaald gedrag, maar vooral de interactie en de afstemming van beiden. Als je dit koppelt naar het onderwijs hangt de *goodness-of-fit* af van de mate waarin de capaciteiten, de motivatie en de gedragingen van de leerling een “fit” vertonen met de houding, de verwachting en andere persoonskenmerken van de leerkracht.

Wolf & Beukering spreken ook over het “*transactioneel model*”. Binnen dit model staat de relatie tussen persoon en omgeving centraal. In de onderwijsomgeving wil dit zeggen dat de interactie tussen leraar en leerlingen beïnvloed wordt door een variëteit aan leerling- en leraar-kenmerken. Het gedrag van de leerlingen heeft invloed op de leraar. Maar ook de kenmerken van de leraar hebben effect op de leerlingen. Voorbeelden: zijn verwachtingen van de leerlingen, zijn klassenmanagement, gevoel voor humor enzovoort.

7. Bestudeerde bronnen:

- Meersbergen, E. van & Vries, P. de (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Utrecht: Perspectief Uitgevers.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Uitgeverij Acco
- Meersbergen, E. van & Blonk, A. (2011). Gedragsinterventies: wat doen we en doen we het goede? *Zorgbreed, Themanummer SWPBS, 31, 13-17*.
- Methodiek SWPBS . Geraadpleegd op 21 april 2014, http://www.nji.nl/Zoek?id=NJI_SEARCH&referid=118396&psize=50&q=swps&x=0&y=0
- Wat is SWPBS: Geraadpleegd op 2 mei 2014, <http://www.swpbs.info/>
- <http://www.pbis.nl/nl/leerling-succes> (online afbeelding) binnengehaald op 2 mei 2014
- http://www.demorgen.be/wca_digi/agenda_detail/102/489986/Preventie-en-aanpak-van-moeilijk-gedrag-in-de-klas.html (online afbeelding) binnengehaald op 8 mei 2014

11.4 Resultaat basaal pedagogisch handelen leerkracht 1

Preventie

		vaak	soms	nooit
1	Ik begroet mijn leerlingen bij binnenkomst.	x		
2	Ik bespreek met leerlingen over gedragsverwachtingen m.b.t. omgang met elkaar.	x		
3.	Ik zet humor in, ik maak grapjes.	x		
4.	Ik kan zelf als leraar om hulp vragen.		x	
5.	Ik zorg voor samenwerkingsopdrachten		x	
6.	Ik maak gebruik van energizers		x	
7.	Ik laat de groep even (extra bewegen)	x		
8.	Ik zet bepaalde leerlingen bewust wel of juist niet bij elkaar	x		
9.	Ik relativeer het maken van fouten	x		
10.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	x		

Aanleren en oefenen

		vaak	soms	nooit
1	Ik verzorg lessen over sociale en emotionele vaardigheden of sociale en emotionele competenties.		x	
2	Ik doe voor.	x		
3.	Ik herhaal.	x		
4.	Ik benoem gewenst gedrag en wijs dit aan wanneer het zich voordoet.		x	
5.	Ik stimuleer/ daag uit.	x		
6.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	x		

Waarderen en belonen

		vaak	soms	nooit
1	Ik geef complimenten.	x		
2	Ik bemoedig.	x		
3.	Ik geef een ontvangstbevestiging na een gegeven antwoord/gestelde vraag.	x		
4.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	x		

Ongewenst gedrag minimaliseren

		vaak	soms	nooit
1	Ik negeer negatief gedrag, als dat vanwege de veiligheid toelaatbaar is. En geef tegelijkertijd aandacht aan het gewenst gedrag.		x	

Persoonsonafhankelijk corrigeren

		vaak	soms	nooit
1	Ik geef kleine correcties kort na aanwijsbaar vertoond gedrag		x	
2	Ik geef feedback op vertoond ongewenst gedrag en niet op de persoon die dit gedrag liet zien.			x
3.	Ik zet (non-verbale) communicatie in: een vooraf afgesproken teken of wachtwoord of code.			x

11.5 Resultaat basaal pedagogisch handelen leerkracht 2

Preventie

		vaak	soms	nooit
1	Ik begroet mijn leerlingen bij binnenkomst.	x		
2	Ik bespreek met leerlingen over gedragsverwachtingen m.b.t. omgang met elkaar.	x		
3.	Ik zet humor in, ik maak grapjes.	x		
4.	Ik kan zelf als leraar om hulp vragen.	x		
5.	Ik zorg voor samenwerkingsopdrachten	x		
6.	Ik maak gebruik van energizers		x	
7.	Ik laat de groep even (extra bewegen)	x		
8.	Ik zet bepaalde leerlingen bewust wel of juist niet bij elkaar	x		
9.	Ik relativeer het maken van fouten	x		
10.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	x		

Aanleren en oefenen

		vaak	soms	nooit
1	Ik verzorg lessen over sociale en emotionele vaardigheden of sociale en emotionele competenties	x		
2	Ik doe voor.	x		
3.	Ik herhaal.	x		
4.	Ik benoem gewenst gedrag en wijs dit aan wanneer het zich voordoet.		x	
5.	Ik stimuleer/ daag uit.	x		
6.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	X		

Waarderen en belonen

		vaak	soms	nooit
1	Ik geef complimenten.	x		
2	Ik bemoedig.	x		

3.	Ik geef een ontvangstbevestiging na een gegeven antwoord/gestelde vraag.	x		
4.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	x		

Ongewenst gedrag minimaliseren

		vaak	soms	nooit
1	Ik negeer negatief gedrag, als dat vanwege de veiligheid toelaatbaar is. En geef tegelijkertijd aandacht aan het gewenst gedrag.		x	

Persoonsonafhankelijk corrigeren

		vaak	soms	nooit
1	Ik geef kleine correcties kort na aanwijsbaar vertoond gedrag	x		
2	Ik geef feedback op vertoond ongewenst gedrag en niet op de persoon die dit gedrag liet zien.			x
3.	Ik zet (non-verbale) communicatie in: een vooraf afgesproken teken of wachtwoord of code.			x

11.6 Resultaat basaal pedagogisch handelen leerkracht 3

Preventie

		vaak	soms	nooit
1	Ik begroet mijn leerlingen bij binnenkomst.	x		
2	Ik bespreek met leerlingen over gedragsverwachtingen m.b.t. omgang met elkaar.	x		
3.	Ik zet humor in, ik maak grapjes.	x		
4.	Ik kan zelf als leraar om hulp vragen.	x		
5.	Ik zorg voor samenwerkingsopdrachten		x	
6.	Ik maak gebruik van energizers		x	
7.	Ik laat de groep even (extra bewegen)		x	

8.	Ik zet bepaalde leerlingen bewust wel of juist niet bij elkaar		x	
9.	Ik relativeer het maken van fouten	x		
10.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	x		

Aanleren en oefenen

		vaak	soms	nooit
1	Ik verzorg lessen over sociale en emotionele vaardigheden of sociale en emotionele competenties		x	
2	Ik doe voor.	x		
3.	Ik herhaal.	x		
4.	Ik benoem gewenst gedrag en wijs dit aan wanneer het zich voordoet.	x		
5.	Ik stimuleer/ daag uit.	x		
6.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	x		

Waarderen en belonen

		vaak	soms	nooit
1	Ik geef complimenten.	x		
2	Ik bemoedig.		x	
3.	Ik geef een ontvangstbevestiging na een gegeven antwoord/gestelde vraag.	x		
4.	Ik zet non-verbale communicatie in: bijv. glimlach, knipoog, duim opsteken enzovoort.	x		

Ongewenst gedrag minimaliseren

		vaak	soms	nooit

1	Ik negeer negatief gedrag, als dat vanwege de veiligheid toelaatbaar is. En geef tegelijkertijd aandacht aan het gewenst gedrag.		x	
---	--	--	---	--

Persoonsonafhankelijk corrigeren

		vaak	soms	nooit
1	Ik geef kleine correcties kort na aanwijsbaar vertoond gedrag	X		
2	Ik geef feedback op vertoond ongewenst gedrag en niet op de persoon die dit gedrag liet zien.		X	
3.	Ik zet (non-verbale) communicatie in: een vooraf afgesproken teken of wachtwoord of code.			X

11.7 Resultaten clustering naar onderwijsbehoeften, plaatsing interventiepiramide en interventies hierbij van leerkracht 1

leerling	type leerling volgens model Human Dynamics	plaatsing interventiepiramide (groen, geel, rood)	Interventie bij deze leerling (meerdere antwoorden zijn mogelijk)
P.	Emotioneel-mentale leerling	Rood	- Leerling mag extra bewegen - Leraar geeft extra instructie. - Feedback geven op werk.
J.	Fysiek-emotionele leerling	Groen	
B.	Mentaal-emotionele leerling	Groen	
F.	Emotioneel-fysieke leerling	Groen	
J.	Fysiek-emotionele leerling	Geel	- Leerling mag extra bewegen - Als leerling "uit zijn dak gaat" reageert leerkracht rustig, wijst leerling op regels, neemt zo nodig leerling apart.
A.	Fysiek-emotionele leerling	Geel	- Leraar geeft extra instructie.

A.	Emotioneel-mentale leerling	Groen	
F.	Fysiek-mentale leerling	Groen	
E.	Fysiek-emotionele leerling	Groen	
F.	Mentaal-fysieke leerling	Groen	
D.	Emotioneel-mentale leerling	Groen	
L.	Emotioneel-fysieke leerling	Groen	
J.	Fysiek-emotionele leerling	Rood	- Leerling mag extra bewegen - Leraar geeft extra instructie. - Als leerling “uit zijn dak gaat” reageert leerkracht rustig, wijst leerling op regels, neemt zo nodig leerling apart. - Feedback geven op werk.
B.	Fysiek-emotionele leerling	Groen	
F.	Fysiek-emotionele leerling	Groen	
L.	Emotioneel-mentale leerling	Groen	
A.	Mentaal-emotionele leerling	Groen	
E.	Emotioneel-mentale leerling	Rood	- Leraar geeft extra instructie. - Feedback geven op werk.
N.	- Mentaal-fysieke leerling	Geel	- Als leerling “uit zijn dak gaat” reageert leerkracht rustig, wijst leerling op regels, neemt zo nodig leerling apart.
F.	- Emotioneel-mentale leerling	Groen	
L.	- Fysiek-emotionele leerling	Geel	- Leraar geeft extra instructie. - Feedback geven op werk.
B.	- Emotioneel-fysieke leerling	Rood	- Leraar geeft extra instructie.

			- Feedback geven op werk.
C.	- Emotioneel-fysieke leerling	Geel	- Leraar geeft extra instructie. - Feedback geven op werk.

11.8 Resultaten clustering naar onderwijsbehoeften, plaatsing interventiepiramide en interventies hierbij van leerkracht 2

leerling	type leerling volgens model Human Dynamics	plaatsing interventiepiramide (groen, geel, rood)	Interventie bij deze leerling (meerdere antwoorden zijn mogelijk)
P.	Fysiek-mentaal	Geel	Leerkracht reageert rustig, neemt leerling zo nodig apart. Non-verbale communicatie
J.	Fysiek-emotioneel	groen	Feedback geven op werk. Leraar geeft leerling bepaalde verantwoordelijkheid en zorgt voor verdeling
B.	Mentaal-fysiek	groen	Feedback op werk. Non-verbale communicatie
F.	Fysiek-emotioneel	groen	Feedback geven op werk. Leraar geeft leerling bepaalde verantwoordelijkheid en zorgt voor verdeling
J.	Fysiek-mentaal	Geel	Feedback op werk. Laat leerling aan groepstafel werken. Laat leerling soms extra bewegen.
A.	Fysiek-emotioneel	Geel	Feedback op werk. Zorg voor rolverdeling bij coöperatieve werkvormen. Kleine gesprekjes met leerling
A.	Emotioneel-fysiek	Groen	Feedback op werk.

			Complimenten geven (leerling is onzeker).
F.	Fysiek-emotioneel	Groen	Feedback op werk Complimenten geven Beurt verdeling haar ook de kans geven om te antwoorden, ze stelt zich op de achtergrond.
E.	Mentaal-fysiek	Groen	Coöperatieve werkvormen. Extra uitdagend werk waar ze zelfstandig aan mag werken. Ruimte geven om haar mening te delen met de groep, haar hier het gevoel ingeven dat ik dit serieus neem.
F.	Mentaal-fysiek	Groen	Uitdagend materiaal. Coöperatieve werkvormen. Ruimte geven om emoties te delen, ze wil deze namelijk graag aan anderen tijdens de seo-kring kwijt.
D.	Mentaal-fysiek	Groen	Uitdagend materiaal Coöperatieve werkvormen Ruimte geven om zich zelf voor de groep te verwoorden.
L.	Fysiek-emotioneel	Geel	Een jongen die in de groep “verdwijnt”. Korte gesprekjes met hem voeren. Feedback op werk geven. Werk samen plannen.
J.	Fysiek-mentaal	Rood	Maatjes werk, pauzeplan, vraagkaartjes, preteaching van rekenwerk door ouder. Herhaling van de instructie en doornemen welke opdrachten gemaakt moeten worden. Zorg voor oogcontact. Zorgen voor structuur.
B.	Emotioneel-fysiek	Geel	Uitdagen Kleine gesprekjes

			Verantwoording laten nemen voor eigen taken. Time-timer inzetten hij heeft behoefte aan duidelijkheid over hoe lang een activiteit duurt.
F.	Emotioneel-mentaal	Groen	Verlengde instructie. Positieve feedback. Non-verbale communicatie
L.	Mentaal-emotioneel	Geel	Kleine gesprekjes Vertrouwen schenken dat “fouten maken” niet erg is. Non-verbale communicatie Feedback op het werk en proces.
A.	Emotioneel-mentaal	Groen	Feedback op werk, Amy gaat voor kwantiteit i.p.v. kwaliteit. Non-verbale communicatie
E.	Emotioneel-fysiek	Rood	Positieve feedback op taak en proces Kleine gesprekjes Ondersteuning door andere leerlingen in te zetten bijvoorbeeld bij het tutor-lezen. Werkt in eigen map. Complimenten geven Non-verbale communicatie Leerling ruimte geven om te vertellen.
N.	Mentaal-fysiek	Geel	Vindt alles saai en makkelijk, uitdagend werk gegeven. Leerling medeverantwoordelijkheid gegeven m.b.t. uiten van gedrag. Kleine gesprekjes. Eisen stellen aan het werk. Motiveren en uitdagen
F.	Emotioneel-mentaal	Groen	Eisen stellen aan het werk. Motiveren en uitdagen

			Kleine gesprekjes
L.	Mentaal-emotioneel	Geel	Complimenten geven. Als werk niet af is, mag ze dit mee naar huis nemen. Ze mag langer over haar taken doen. Lunch mag ook langer duren. Positieve feedback op werk en proces. Stimuleren van samenwerken met anderen buiten haar vaste vriendin.
B.	Emotioneel-fysiek	Rood	Eisen stellen aan haar werk Werk in kleine stukjes verdelen Positieve feedback op werk en taak Stickerkaart m.b.t. listlezen en werkhouding
C.	Emotioneel-fysiek	Geel	Eisen stellen aan werk Kleine gesprekjes voeren Positieve feedback geven Non-verbale communicatie

11.9 Resultaten clustering naar onderwijsbehoeften, plaatsing interventiepiramide en interventies hierbij van leerkracht 3

leerling	type leerling volgens model Human Dynamics	plaatsing interventiepiramide (groen, geel, rood)	Interventie bij deze leerling (meerdere antwoorden zijn mogelijk)
P.	Fysiek-emotioneel Fysiek- mentaal	Geel	Feedback geven op werk. Extra instructie
J.	Fysiek- emotioneel	Groen	Feedback op werk
B.	Emotioneel-mentaal	Groen	Duo's samenstellen Non verbale communicatie

F.	Fysiek-emotioneel	Groen	Samen laten werken
J.	Fysiek-mentaal	Geel	Extra bewegen
A.	Mentaal-emotioneel	Groen	Stimuleren
A.	Emotioneel- fysiek	Groen	Verantwoordelijkheden geven
F.	Emotioneel-fysiek	Groen	Verantwoordelijkheden geven
E.	Metaal-fysiek Fysiek-emotioneel	Groen	Uitdagen
F.	Fysiek- emotioneel	Groen	Verantwoordelijkheden geven
D.	Mentaal- emotioneel	Groen	Uitdagen
L.	Fysiek- mentaal	Groen	Samen laten werken
J.	Emotioneel- mentaal	Rood	Non verbale communicatie Beloningssysteem Extra feedback
B.	Fysiek-emotioneel	Geel	Stimuleren Tussentijdse feedback
F.	Fysiek- emotioneel	Groen	Tussentijdse feedback
L.	Mentaal-fysiek	Groen	Uitdagen Verantwoordelijkheden geven
A.	Emotioneel- fysiek	Groen	Stimuleren
E.	Emotioneel-fysiek	Rood	Extra bewegen
N.	Emotioneel-mentaal Mentaal- fysiek	Groen	Verantwoordelijkheden geven Non verbale communicatie
F.	Emotioneel-mentaal	Groen	Stimuleren

L.	Emotioneel-fysiek	Groen	Samen laten werken Stimuleren Complimenteren
B.	Emotioneel-fysiek	Rood	Grapjes maken Extra instructie Complimenten
C.	Emotioneel- fysiek	Rood	Grapjes maken Extra instructie Complimenten