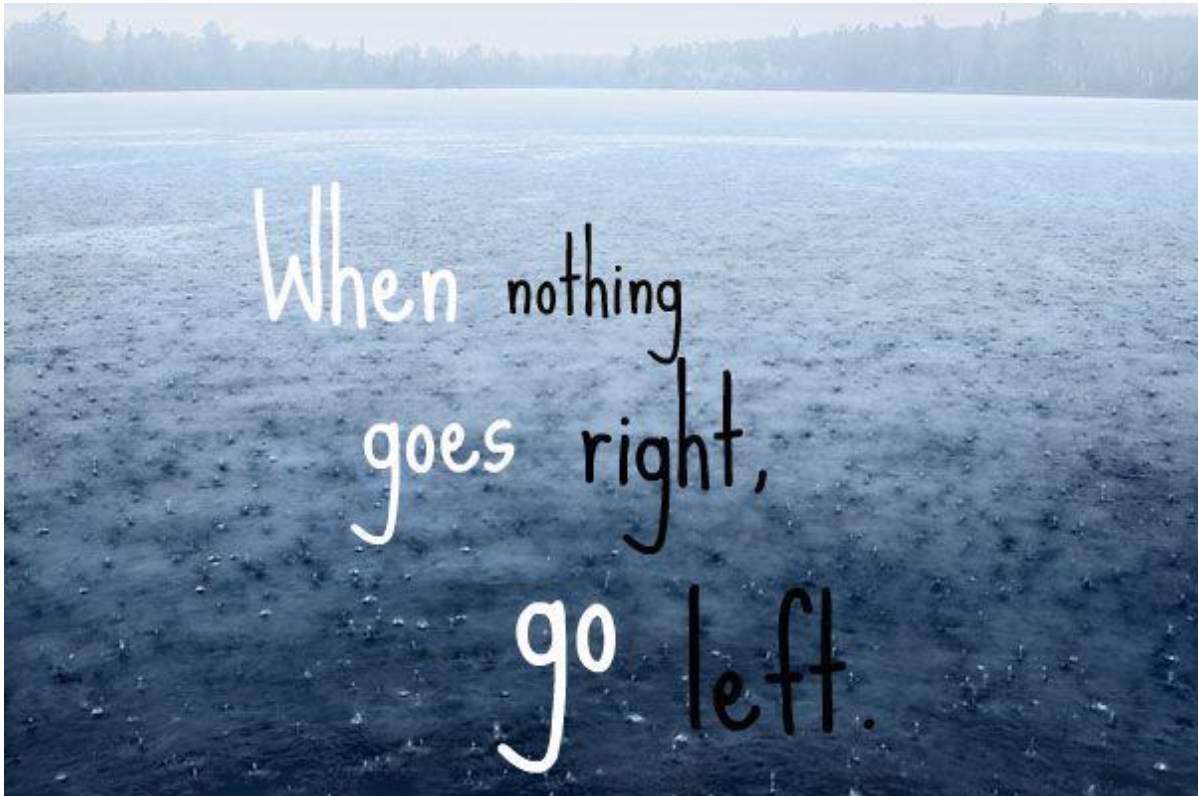


When nothing goes right, go left!

Een onderzoek naar de kracht van oplossingsgerichte coaching en handelingsgericht werken, om leerkrachten en hun leerlingen met gedragsproblemen een nieuwe richting te geven



bron onbekend

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute

Master SEN Gedragsspecialist

Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

2011-2012

Door: Eefje Schenk

Studentnummer: 2105416

Begeleider: Dhr.P.Koppejan

Lesplaats: Bergen op Zoom

Voorwoord

Voor u ligt het meesterstuk ‘When nothing goes right, go left’. Dit meesterstuk heb ik tijdens mijn opleiding tot gedragsspecialist gerealiseerd.

In het begin van het eerste jaar van de opleiding ben ik in aanraking gekomen met het oplossingsgerichte gedachtengoed. Deze werkwijze, denkwijze en leefwijze heeft mijn leven positief beïnvloed.

‘When nothing goes right, go left’ is opgezet om leerkrachten een andere manier van kijken aan te bieden, zodat ze vanuit een positiever perspectief naar leerlingen kunnen kijken waarbij zij probleemgedrag ervaren. Oplossingen zijn er altijd, zelfs als het voelt alsof er helemaal niks meer goed gaat is er altijd nog een andere weg die ingeslagen kan worden. Het is het verruimen van je perspectief wat je kan helpen om die oplossing en andere weg te kunnen zien.

**“Eigenlijk is het een kwestie van perspectief,
en dat kun je alleen verruimen als je de ander
in de gelegenheid stelt in de verte te kijken”**

(Cauffman & Dijk van, 2009)

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inleiding	6
Mijn voorgeschiedenis.....	6
Mijn werkplek.....	6
Mijn motivatie.....	6
Samenvatting van mijn onderzoek.....	7
Hoofdstuk 1: De onderzoeksvraag	8
1.1 De aanleiding van het onderzoek.....	8
1.2 De onderzoeksvraag.....	8
1.3 Doelstelling van het onderzoek.....	8
1.4 Huidige situatie.....	9
1.5 Gewenste situatie.....	9
Hoofdstuk 2: Theoretische verantwoording	10
2.1 Inleiding.....	10
2.2 Probleemoplossend werken.....	10
2.3 Oplossingsgericht werken.....	11
2.4 Probleemgedrag.....	12
2.5 Handelingsgericht werken.....	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Type onderzoek.....	14
3.2 Onderzoeksmethoden.....	14
3.2.1 Vooronderzoek om de nulmeting in kaart te brengen.....	14
3.2.2 Tijdens het onderzoek.....	15
3.2.3 Na de uitvoering.....	15
3.3 Methoden om resultaten weer te geven.....	16
3.4 Ethiek, Validiteit en betrouwbaarheid.....	16
3.5 Triangulatie.....	16
Hoofdstuk 4: Data verzameling en analyse	16
4.1 Nulmeting.....	16

4.1.1 Relevante informatie uit de nulmeting.....	17
4.1.2 Coachingsgesprekken.....	17
4.2 De resultaten in het onderzoek.....	18
4.3 Vergelijking nulmeting en nameting.....	20
Hoofdstuk 5: Data-interpretatie en conclusie.....	22
5.1 Antwoord op de onderzoeksvraag en conclusies.....	22
5.2 Stijging risicofactoren?.....	22
5.3 Aansluiten bij onderwijsbehoeften en leerkrachtgedrag.....	24
Hoofdstuk 6: Discussie en evaluatie onderzoek.....	24
6.1 Discussie.....	24
6.1.1 Aanpak en mijn ervaringen tijdens het onderzoek.....	24
6.1.2 Uitvoerbaarheid.....	26
6.1.3 Acceptatie.....	27
6.1.4 Effectiviteit.....	27
6.1.5 Tevredenheid over de aanpak.....	28
6.2 Reflectie op eigen leerproces.....	29
6.2.1 Kennis en inzicht.....	29
6.2.2 Toepassen kennis en inzicht.....	29
6.2.3 Oordeelvorming.....	30
6.2.4 Communicatie.....	30
6.2.5 Leervaardigheden.....	30
Nawoord.....	31
Literatuurlijst.....	32
Bijlagen.....	33
Bijlage 1 Bekwaamheidsprofiel gedragsspecialist.....	33
Bijlage 2 Hand out van presentatie voor collega's.....	40
Bijlage 3 HGW-formulier zoals gehanteerd wordt bij de nulmeting.....	44
Bijlage 4 HGW-formulier zoals gehanteerd bij de nameting.....	46
Bijlage 5 Ingevulde HGW-formulieren bij de nulmeting.....	49
Bijlage 6 Ingevulde HGW-formulieren bij de nameting.....	56
Bijlage 7 Relevante kwalitatieve informatie uit gesprekken met collega's.....	69

Bijlage 8 Interactiewijzer collega 1 en collega 2.....	73
Bijlage 9 Relevante kwantitatieve informatie uit resultaten van het onderzoek.....	86

Inleiding

Mijn voorgeschiedenis

In 2005 heb ik mijn lerarenopleiding op de Pabo afgerond, hierna ben ik gaan werken op Speciaal Basisonderwijs school in een middelgrote stad in West-Brabant. Ook heb ik nog een jaar langdurige vervangingen gedaan op verschillende reguliere basisscholen. In 2007 ben ik in dezelfde middelgrote stad gaan werken op mijn huidige werkplek, als groepsleerkracht van een gecombineerde groep 1 en 2.

Mijn werkplek

Mijn huidige werkplek is één van de grootste basisscholen van Nederland. We hebben per 1 oktober 2011: 913 leerlingen. Er zijn 70 leerkrachten, waaronder de directieleden. De populatie van de school bestaat hoofdzakelijk uit autochtone leerlingen, met hoogopgeleide ouders. Binnen de school hebben we expertise op verschillende gebieden. Zo zijn er gediplomeerde gedragsspecialisten, RT-ers, MRT-ers, IB-ers, RT+-er.

Mijn motivatie

Tijdens mijn opleiding tot gedragspecialist ben ik door een studie-tweedaagse, verzorgd door Dhr.van Dijk, in aanraking gekomen met het oplossingsgericht gedachtengoed. Het valt me op dat het oplossingsgericht denken aansluit bij mijn leervragen, namelijk leren positief te denken, en uitgaan van kwaliteiten.

Geïnspireerd door de tweedaagse, en de bijbehorende literatuur, ga ik kritischer kijken naar mijn eigen onderwijspraktijk. Het valt me op dat mijn collega's van de groep 1-2 een probleemoplossende benadering hanteren. Door het probleemoplossend benaderen van leerlingen wordt snel naar externe hulp gezocht, en mijn collega's attribueren extern (Wolf Van Der & Beukering Van, 2009, blz.24). Mijn collega's zoeken de oorzaak van de problemen bij de leerling zelf: 'Ik kan echt niks met die leerling aanvangen, hij is zo druk! Het is gewoon een ADHD-er.' Of 'Zijn ouders betuttelen hem zo, hierdoor doet hij elke keer zo flauw. Door die ouders kan ik niet met hem werken.'

Voor mijn collega's en voor mijzelf, is het erg waardevol om in plaats van probleemoplossend oplossingsgericht te leren denken en handelen. Hierdoor wordt bereikt dat het team weer kansen en mogelijkheden ziet om de leerling begeleiding te kunnen bieden wat aansluit bij zijn/haar onderwijsbehoeften. Uit het Pygmalion experiment van Merton is gebleken dat hoge verwachtingen van een leerling leidt tot betere resultaten (Aronson, 2002, blz. 29).

In de schoolgids van mijn school staat beschreven: ‘....de voorbeeldfunctie van de leerkracht staat centraal. Het gaat er om kinderen telkens nieuwe kansen te geven in hun groei naar volwassenheid.’ Ook staat er beschreven; ‘Het specifiek benoemen van het positieve heeft een gunstig effect op kinderen in hun gevoel van competentie.’ En ook: ‘Daar waar het kan, trachten we in de groep tegemoet te komen aan de verschillende capaciteiten, leerstijlen en intelligentie van kinderen.’

Deze omschrijvingen in de schoolgids sluiten erg goed aan bij het thema van mijn onderzoek, aangezien ik mijn collega’s op een oplossingsgerichte manier ga coachen om meer mogelijkheden en kansen te zien bij leerlingen uit hun klas waarbij zij probleemgedrag ervaren.

Mijn onderzoek sluit aan op mijn eigen leervragen. Mijn persoonlijk leerthema hierbij is dat ik nog meer wil leren positief te denken. In het competentieprofiel voor gedragsspecialist (zie bijlage 1) valt te zien dat mijn leervragen gericht zijn op het leren coachen van collega’s, en het uitgaan van ontwikkelingskansen en groeimogelijkheden van het kind. Hierbij wil ik bereiken dat de aanpak van gedragsproblemen aansluit bij de onderwijsbehoeften (Pameijer & Beukering V., 2008, blz.14) van de leerling.

Samenvatting van mijn onderzoek

In mijn onderzoek werk ik met 3 collega’s, zij zijn groepsleerkrachten van een groep 1-2. Zij ervaren problemen met een leerling ten aanzien van het gedrag. De leerlingen zijn 4, 5 of 6 jaar oud.

Eerst een nulmeting: collega’s leveren een HGW-formulier in. Hierin kan ik zien in welke mate het mijn collega lukt om zowel risico- als beschermende factoren te benoemen.

Door in gesprek te gaan met mijn collega, de leerling en te observeren in de klas leg ik contact met de deelnemende partijen, de context wordt verhelderd, doelen worden gesteld, de krachtbronnen worden aangeboord, er worden complimenten gegeven voor wat er al goed gaat, de differentiatiemogelijkheden worden aangereikt en er wordt toekomstgericht gewerkt. Oftewel ik ga met mijn collega’s dansen in 7 stappen (Cauffman & Dijk van, blz. 55).

Aan de hand van de oplossingsgerichte flowchart wordt de werkrelatie bepaald. Met 3 collega’s die ‘koper’ (consulterende werkrelatie) zijn ga ik intensief werken (Cauffman & Dijk van, blz. 83).

Na het opstellen van een plan voer ik samen met de collega gedurende 6 weken, wekelijks een

oplossingsgericht gesprek. Bevindingen worden besproken, en de doelen aangescherpt. Aan het einde van het onderzoek vullen de groepsleerkrachten een aangepast HGW-formulier in.

Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag

1.1 De aanleiding

Leerkrachten hebben veel invloed hebben op de ontwikkeling van een leerling. Dit past erg goed bij mijn eigen ervaring van de basisschool. *‘De leerkracht van groep 7 en 8 had erg lage verwachtingen van mij, waardoor zij in groep 7 in een gesprek met mijn ouders heeft aangegeven dat ik op het voortgezet onderwijs nog veel moeite zou gaan krijgen op het ‘LBO’. In groep 8 hadden mijn ouders een heel ander gesprek toen bleek dat het studieadvies van mijn CITO-toets, MAVO-HAVO bleek te zijn.’* Voor mij is dit een heel goed voorbeeld van het hebben van bepaalde verwachtingen bij leerlingen, en wat voor invloed dit zou kunnen hebben op het welbevinden en de groei van het kind. Dit voorbeeld toont voor mij aan dat het erg belangrijk is om als leerkracht nauw aan te sluiten op de onderwijsbehoeften van de leerling, waardoor gekeken wordt wat de leerling nodig heeft, en niet wat het kind niet kan. Zoals Merton onderzocht heeft; er worden hogere resultaten geboekt, als de verwachtingen van leerkrachten over leerlingen positief zijn (Aronson, 2002, blz. 29).

1.2 De onderzoeksvraag

Ik onderzoek, op mijn basisschool, of mijn collega's door mijn oplossingsgerichte coaching op een kansrijke manier kunnen kijken naar leerlingen waarvan zij probleemgedrag ervaren, omdat ik wil dat mijn collega's evenveel beschermende als risicofactoren kunnen benoemen op een door mij aangepast HGW formulier, zodat leerlingen begeleiding krijgen die past bij hun onderwijsbehoeften en mijn collega's hun leerkrachtgedrag aanpassen.

1.3 Doelstelling van het onderzoek

Door dit onderzoek uit te voeren wil ik bereiken dat mijn collega's in de groep 1-2, geïnspireerd raken door het oplossingsgericht en handelingsgericht werken, zodat zij meer gebruik maken van hun eigen krachtbronnen en die van hun leerlingen. Mijn collega's kunnen hun eigen leerkrachtgedrag aanpassen, door niet alleen extern te attribueren (Wolf Van Der & Beukering Van, 2009, blz.24). De leerling krijgt begeleiding die aansluit bij zijn/haar onderwijsbehoeften.

De doelstelling van het onderzoek voor mijn eigen leervragen is het leren coachen van collega's op een oplossingsgerichte manier (zie Bijlage 1).

1.4 Huidige situatie

In een gesprek met een collega zie ik al delen van mijn toekomstdroom, doordat ik kritische open vragen stel aan mijn collega. Bijvoorbeeld bij een voorval met een collega die aan mij vraagt wanneer er een onderzoek komt voor een leerling uit mijn klas. Ik vraag aan haar hoe zij het voor zich ziet dat een onderzoek de leerling zou helpen. Haar reactie was: 'Dan heb je een diagnose.' Waarop ik haar weer een vraag stel; 'Als er een diagnose is, zijn dan de problemen weg?'

Door deze vragen te stellen merk ik dat ik mijn collega's al bewust maak dat een label of diagnose niet altijd de uitkomst hoeft te zijn van het geven van goede begeleiding aan de leerling.

Doordat ik me al aan het ontwikkelen ben in het zien van beschermende factoren en kansen bij leerlingen merk ik dat ik al op een andere manier naar de leerlingen in mijn klas kan kijken. Voor mij is het een pluspunt dat ik dus zelf wel ervaar dat het mogelijk is om bij alle leerlingen beschermende factoren en kansen te zien.

Een pluspunt is dat op mijn school al gewerkt wordt met een HGW-formulier (zie Bijlage 3), waarbij niet alleen risicofactoren benoemd worden, maar ook beschermende factoren. In mijn onderzoek sluit ik aan op het reeds gehanteerde HGW-formulier.

Mijn collega's staan open voor begeleiding in het omgaan met probleemgedrag in hun klas.

1.5 Gewenste situatie

De perfecte toekomst is voor mij dat mijn collega's niet zo veel waarde meer hechten aan het toevoegen van een label aan het probleemgedrag van leerlingen. En in mijn toekomstdroom kunnen al mijn collega's zelf risicofactoren van het gedrag van leerlingen benoemen, maar ook de beschermende factoren. Het benoemen van de beschermende factoren vind ik belangrijk, omdat het kunnen benoemen van beschermende factoren er voor zorgt dat dat kans op problemen verkleint wordt (Jeninga, 2008).

De leerlingen krijgen begeleiding die aansluit bij hun onderwijsbehoeften, omdat mijn collega's en ik leren om eigen krachtbronnen, en die van de leerling te gebruiken.

Doordat mijn collega's op een positievere manier naar leerlingen kijken voel ik me gelukkig, leerlingen kunnen zelfvertrouwen behouden of gaan ontwikkelen. Dit is voor mij erg belangrijk, aangezien de leerlingen dan een positief zelfbeeld ontwikkelen.

Dit past heel goed bij mijn persoonlijke ontwikkeling, omdat ik altijd geleerd heb dat ik alles perfect moet doen en geen foutjes mag maken. Hierdoor heb ik een negatief zelfbeeld ontwikkeld, en in mijn droomwereld hoeft geen enkele leerling of leerkracht dit mee te maken.

Door mijn collega's te leren kijken naar kinderen met een 'positiviteit- en kansenbril' op, geeft mij voldoening en hoop om dichterbij mijn toekomstdroom te komen.

Hoofdstuk 2: Theoretisch verantwoording

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt toegelicht welke theorie ik bestudeerd heb om mijn onderzoek te kunnen uitvoeren.

Ik maak onderscheid tussen probleemoplossend en oplossingsgericht werken. Verder omschrijf ik wat probleemgedrag is en wat Handelingsgericht Werken inhoudt.

2.2 Probleemoplossend werken

De oorsprong van probleemgericht werken is in de geschiedenis van de psychologie terug te vinden. De mens is gedreven door het negatieve. Zelfs wordt er door psychologen als Sigmund Freud gedacht dat er achter elke positieve gedraging of goede bedoeling een slechte drift moet zitten, oftewel het 'rotten to the core' paradigma (Visser, 14 dec. 2006, www.oplossingsgerichtmanagement.nl).

"Hulpverleners zijn bij hun probleemoplossende benadering sterk beïnvloed door het medisch model." (Jong de & Berg, blz. 24) In dit medisch model trachten medici hun patiënten te diagnosticeren, om te achterhalen welke ziekten hun symptomen veroorzaken. Door de diagnose te stellen kan een geschikte behandeling verstrekt worden.

Bij probleemoplossend werken ligt de nadruk op het ontdekken van de oorzaken en defecten. Na deze analyse of diagnosticering volgt het bepalen van probleemoplossende interventies. Problemen die hulpverleners ervaren bij het toepassen van probleemoplossend werken, is dat er niet één bepaalde oplossing is voor problemen. Mensen zijn individuen en hun percepties op het leven zijn verschillend (Jong de & Berg, blz. 27).

In het onderwijs zijn ook duidelijk vooronderstellingen over problemen te merken bij leerkrachten.

Gangbare vooronderstellingen over problemen op school:

- Problemen op school zijn altijd wel aan iemand te wijten...aan het kind, aan de ouders, aan de leerkracht, enzovoorts.
- De problemen op school zijn het gevolg van onvolkomenheden in de persoonlijke (psychologische) sfeer of gezinssfeer.
- Probleemgedrag op school omvat uitsluitend het gedrag van de leerling, en dat moet anders worden (zonder acht te slaan op het gedrag of de reacties van andere personen)
- Als het onvoldoende lukt om het gedrag te veranderen, dan moeten de psychologische tekortkomingen achterhaald en ‘van a tot z bekeken worden’ om verdere emotionele problemen of moeilijkheden op school te voorkomen.
- Problemen die tot uiting komen in moeilijk gedrag op school, leiden waarschijnlijk tot aanpassingsproblemen in de toekomst
- Wanneer wij eenmaal weten wat de reden of oorzaak van de moeilijkheid is, dan weten wij ook hoe wij die kunnen ‘repareren’

Schema 1: Kowalski, blz.28, creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school

In deze vooronderstellingen valt op dat de problemen te wijten zijn aan een ander of de situatie. Probleemoplossend werken beperkt het kunnen zien van oplossingen. Er wordt veel tijd en energie verloren door het focussen op de oorzaak van het probleem. Daarbij spoort probleemoplossend werken niet aan tot het ‘kijken in de spiegel’ wat kan ik doen om de situatie te verbeteren. Probleemoplossend werken biedt weinig perspectief tot groei, doordat de (opgelegde) interventies niet (of niet genoeg) aansluiten bij het individu. Daarom wil ik in mijn onderzoek geen probleemoplossende gesprekken gaan voeren.

2.3 Oplossingsgericht werken

Wat ik wel ga toepassen bij het voeren van gesprekken is het oplossingsgericht gedachtengoed. Oplossingsgericht werken gaat uit van mogelijkheden en kansen, door te focussen op wat er als is, of wat goed gaat. Bij probleemoplossend werken wordt gezocht naar de aard en de oorsprong van de problemen van een cliënt (Jong de & Berg, 2004, Blz. 30). Deze kansen en mogelijkheden worden ontdekt als er vanuit een ander perspectief of door een andere ‘bril’ gekeken wordt. Een voorbeeld hiervan: ‘Het gedrag dat iemand vertoont, is op dat moment voor hem/haar de beste keus geweest, anders had hij/zij wel een andere keus gemaakt’(Ophuis, 2009, Blz.21). Dit vraagt wel om het vertrouwde zoeken naar oorzaken of defecten los te laten. Als dit lukt dan kunnen leerkrachten op een kansrijke manier kijken naar kinderen, waarbij de krachtbronnen van de leerling, en van zichzelf gezien worden. Deze krachtbronnen worden ingezet om oplossingen te genereren. Mijn collega’s waar ik een consulterende werkrelatie (de ‘koper’) mee heb wil ik op een kansrijke manier laten kijken naar een leerling waarbij zij probleemgedrag ervaren. Om dit te bereiken heb ik

oplossingsgerichte gesprekken met mijn collega's aan de hand van de 7 stappendans.

Hierdoor wil ik waarborgen dat de krachtbronnen van de leerling en mijn collega aangeboord blijven. Voor mijn rol als begeleider is het mijn taak om bij mijn collega haar persoonlijke resources te (her)ontdekken (Cauffman & Dijk van, 2009).

Mijn eigen aandachtspunt voor het uitvoeren van de gesprekken is het goed kunnen luisteren naar wat mijn gesprekspartner vertelt. Om dit te kunnen doen ga ik een niet-weten-houding aannemen, en ik maak mijn hoofd leeg. Om de toestand van leeg zijn op te roepen ga ik 'ankeren' (Ophuis, Zorgbreed, Nr.23, 2009, Blz.23). Mijn 'anker' wordt dan een herinnering aan een gesprek met een leerling, waarbij ik echt niet meer wist welke interventies ik nog kon inzetten om hem te begeleiden. In het gesprek met hem kon ik dus niet meer een bepaalde kant op sturen. Als mij dit lukt kan ik het verhaal van mijn collega horen zonder het door mijn eigen referentiekader te filteren, en voorkomen dat ik in het gesprek stuur naar oplossingen en aanpakken die ik zelf bedacht heb (Jong de & Berg, 2004, Blz.39).

2.4 Probleemgedrag

Gedrag wat door een leerkracht ervaren wordt als een probleem is subjectief (Jeninga, 2008). Het probleemgedrag kan voor een andere leerkracht als 'normaal' beschouwd worden. Voor Bateson was 'context' het idee waar alles om draaide. Niets heeft buiten zijn eigen context een betekenis, omdat hetzelfde voorval of ervaren probleemgedrag andere betekenissen kan krijgen wanneer het anders begrepen wordt (Durrant, 2007, Blz.20).

'En dan de jeugd. Geen wonder dat alles hard achteruitgaat met die opvoeding van tegenwoordig, en dat onderwijs. Er wordt niet meer ingegrepen als kinderen een grote mond hebben....' (Wolf van der & Beukering van, 2009, Blz.21).

Volgens mijn collega's nemen de problemen in aantal en ernst toe, alhoewel bovenstaande opmerkingen van Romeinse historicus Tacitus, en de Italiaanse geestelijke Thomasin van Zerklaree toch ruim 800 jaar oud zijn.

Van toename van gedragsproblemen is geen sprake, wel is het zo dat het aantal diagnoses is toegenomen (Wolf van der & Beukering van, 2009, Blz. 23). Dit past wel bij mijn ervaringen in de praktijk. Van collega's hoor ik vaak opmerkingen als: 'Dat kind heeft vast ADHD, want hij is altijd zo druk dus gaan we in het zorgteam een onderzoek aanvragen.' Ook heeft een collega mij vertelt dat ze vindt dat een leerkracht erg weinig aan het verbeteren van het gedrag van kinderen kan toevoegen, omdat de oorzaak van het probleem in het kind zelf zit. Bij dit soort opmerkingen merk ik dat er bij mijn collega's een 'externe locus of control' is. Het leerkrachtgedrag wat mijn collega's laten zien is het leggen van de oorzaak van de problemen

buiten zichzelf, en hierdoor zijn leerkrachten minder productief om zelf te zoeken naar oplossingen (Wolf van der & Beukering van, 2009, Blz. 25).

2.5 Handelingsgericht werken

In mijn onderzoek maak ik gebruik van een Handelingsgericht Werken formulier (HGW-formulier), om de ontwikkeling van mijn collega's in kaart te brengen. Dit plan is gebaseerd op het bestaande HGW-formulier wat op mijn school reeds gehanteerd wordt. Hierin wordt de intakefase al duidelijk weergegeven, doordat er gevraagd wordt naar risicofactoren en beschermende factoren. Om het formulier niet louter een informatieverslag te laten zijn voeg ik in mijn aangepaste HGW-formulier ook de strategiefase toe. De strategiefase voeg ik aan dit formulier toe, om samen met mijn collega's te bepalen welke strategie ingezet gaat worden voor de begeleiding van de casusleerling (Pameijer & Beukering van, 2008, Blz.45 & 50). Het aangepaste formulier is opgenomen in Bijlage 4.

Bij Handelingsgericht Werken staan de onderwijsbehoeften van de leerling centraal. 'Wat heeft het kind nodig om een bepaald doel te bereiken?' Deze vraag stimuleert leerkrachten om anders te kijken naar leerlingen waarbij probleemgedrag ervaren wordt. Er wordt niet gericht op de problemen, maar op welke aanpak een positief effect heeft (Pameijer, Beukering van, Lange de, maart 2010).

Het Handelingsgericht Werken combineren met Oplossingsgericht Werken zorgt voor het doorbreken van de 'negatieve spiraal' waar leerkrachten en leerlingen in kunnen zitten. De aandacht en focus ligt op de onderwijsbehoeften van de leerling en de krachtbronnen van de leerling en de leerkracht. Het doorbreken van een 'negatieve spiraal' is niet alleen gunstig voor de casusleerling en de leerkracht, maar ook voor de andere leerlingen in de groep (Gilling & Bruin de, Zorgbreed, Nr.31, 2011). Bij twee collega's gebruik ik de 'interactiewijzer' van Verstegen & Lodewijks (2012), om het interactiepatroon te doorbreken, en mijn collega's te laten nadenken in termen van onderwijsbehoeften in plaats van risicofactoren. 'Vooral de ondersteunende interactie tussen volwassene en kind speelt een rol bij het tot stand komen van een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling.' (Jeninga, 2008, blz. 29).

Goed onderwijs bereik je volgens Stevens onder andere, door kinderen te ontmoeten in een proces waarbij de leerkracht zichzelf afstemt op de kinderen (Deley, 2004).

Het kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van een leerling is essentieel voor Passend Onderwijs, waarbij de ene leerling meer of minder leertijd en intensievere instructie of begeleiding krijgt dan de andere. De wet voor Passend Onderwijs treedt op 1 augustus 2012 in

werking. Hierna hebben scholen nog een jaar om zich hierop voor te bereiden (www.rijksoverheid.nl).

Er wordt in het reguliere onderwijs om extra inspanning gevraagd (Bijsterveldt-Vliegenthart van, 17 juni, 2011, www.rijksoverheid.nl). Daarom is het van belang dat leerkrachten zich inspannen in het professionaliseren van zichzelf. Hierbij hoort ook het kunnen geven van effectieve begeleiding van leerlingen waarbij probleemgedrag ervaren wordt. Dat kan bijvoorbeeld voor een leerkracht betekenen dat: ‘...zijn voorkeursstijl op sommige momenten geen leidraad meer kan zijn en dat een andere opstelling verwacht wordt’ (Verstegen en Lodewijks, 2012, Blz.37).

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Type onderzoek

In dit onderzoek staat het leren kijken naar kinderen, waarbij probleemgedrag ervaren wordt, vanuit een ander perspectief; een kansrijke manier centraal.

Mijn onderzoek vindt plaats, op mijn huidige werkplek in de periode van februari tot en met april 2012.

Om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden kies ik voor een actieonderzoek. Bij een actieonderzoek wordt vertrokken vanuit een gesignaleerd probleem. Bij deze manier van onderzoeken wordt grondig uitgezocht wat werkt en wat niet (Kallenberg, Koster, 2010, Blz.63).

Het onderzoek is gericht op het eigen handelen van de leerkracht en de situatie waar dat handelen plaatsvindt. Een actieonderzoek gebeurt meestal in gesprek met collega's en of vakgenoten (Harinck, 2010, Blz. 65). Ik ga in gesprek met mijn collega's van de groep 1 en 2. Daarnaast werk ik intensief met 3 collega's van de groep 1 en 2, die een hulpvraag hebben bij een leerling waarbij zij probleemgedrag ervaren. Het onderzoek heeft als doel tot een verbetering van begeleiding van deze leerlingen te komen.

Bij dit onderzoek zijn de leerkrachten van de groep 1 en 2 betrokken, met 3 leerkrachten hiervan wordt intensief gewerkt. Ook de casusleerlingen van de desbetreffende leerkrachten en de bouwcoördinator van groep 1 en 2, tevens Intern begeleider zijn betrokken bij mijn onderzoek.

3.2 Onderzoeksmethoden

3.2.1 Vooronderzoek om nulmeting in kaart te brengen

Met de bouwcoördinator van de groep 1 en 2, tevens Intern Begeleider heb ik een interview gehouden. Hieruit komt naar voren dat er wensen zijn vanuit het zorgteam om de wijze van hanteren van het HGW-formulier te verbeteren.

Voor de start van het onderzoek heb ik de reeds ingevulde HGW-formulieren (Bijlage 5) bestudeerd. Het HGW-formulier heb ik na bestuderen van theorie over Handelingsgericht Werken (Pameijer & Beukering van 2008) aangepast (H2.5).

Ik heb een presentatie gegeven aan alle collega's van de groep 1 en 2. In deze presentatie heb ik mijn collega's kennis laten maken met het oplossingsgericht gedachtengoed. Ook heb ik uitleg gegeven over mijn onderzoek. Hierna hebben collega's aangegeven te willen participeren in het onderzoek (Bijlage 2). Om mijn onderzoek succesvol te laten verlopen bepaal ik in het 'Brugs model' welke werkrelatie ik met de collega heb. Met 3 collega's waarmee ik een consulturende werkrelatie heb (die 'koper' zijn) ga ik intensief werken.

In gesprekken met mijn collega's van de groep 1 en 2 heb ik bevraagd waar mijn collega's moeite mee hebben ten aanzien van leerlingen waarbij probleemgedrag ervaren wordt. Tevens heb ik, voor de start van het onderzoek structureel oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met 2 collega's om mijn eigen ontwikkeling als coach te ontwikkelen.

3.2.2 Tijdens het onderzoek

Met een presentatie over oplossingsgericht werken en de inhoud van het onderzoek heb ik mijn collega's enthousiast gemaakt om op een andere manier te kijken naar en werken met leerlingen waarbij gedragsproblemen ervaren worden.

Tijdens en na de presentatie hebben leerkrachten door gespreksvoering over het onderwerp hun mening gegeven over wat zij waardevol vinden. Drie collega's hebben aangegeven enthousiast te zijn om aan het onderzoek te participeren.

Aan de hand van van de oplossingsgerichte flowchart (Cauffman & Dijk van, Blz.83) wordt de werkrelatie bepaald. Hieruit komt een plan wat samen met de collega wordt gemaakt om de begeleiding op de onderwijsbehoeften van de leerling aan te sluiten.

Na het opstellen van het plan voer ik samen met de collega gedurende de 6 weken, wekelijks een gesprek. Bevindingen worden besproken en de doelen aangescherpt. Hiervan wordt een dossier aangelegd, door mij en door de 3 collega's zelf.

3.2.3 Na de uitvoering

Na de uitvoering van mijn onderzoek vullen mijn collega's het aangepaste HGW-formulier

in. Analyse van het aangelegde dossier wordt gemaakt door mij.

Er worden evaluatiegesprekken gevoerd met de collega's en de onderbouwcoördinator, tevens Intern Begeleider.

3.3 Methoden om resultaten weer te geven

Aan de hand van de oplossingsgerichte gesprekken en gegeven begeleiding aan de 3 collega's wordt een dossier aangelegd. De relevante kwalitatieve gegevens worden weergegeven in Hoofdstuk 4, en in Bijlage 7.

De HGW-formulieren van de nulmeting en de HGW-formulieren van de nameting worden naast elkaar gelegd. Hieruit komen kwantitatieve gegevens naar voren die schematisch weergegeven worden (Bijlage 5, 6 en 9).

De resultaten van het onderzoek worden met de onderbouwcoördinator, tevens Intern Begeleider besproken.

3.4 Ethiek, Validiteit en betrouwbaarheid

Bij de directie van mijn school heb ik mijn keuze voor het onderwerp van mijn onderzoek verantwoord. Hierbij heb ik het belang van de school benadrukt en ik heb om toestemming gevraagd voor het uitvoeren van het onderzoek.

Mijn collega's van de groep 1 en 2 hebben zelf aangegeven al dan niet te willen participeren in het onderzoek. De collega's die hierin toegestemd hebben blijven in het onderzoek anoniem.

Mijn onderzoek is regelmatig door mijn critical friends en begeleider bestudeerd, en samen met mij besproken. De toegepaste onderzoekswijze is gedurende de voorbereiding en de uitvoering ervan opgebouwd en bijgesteld.

De resultaten, verslagen, interviews en dossiers zijn teruggekoppeld aan de participerende partijen. Zij hebben ter controle aan kunnen geven of de gegevens goed geïnterpreteerd zijn.

3.5 Triangulatie

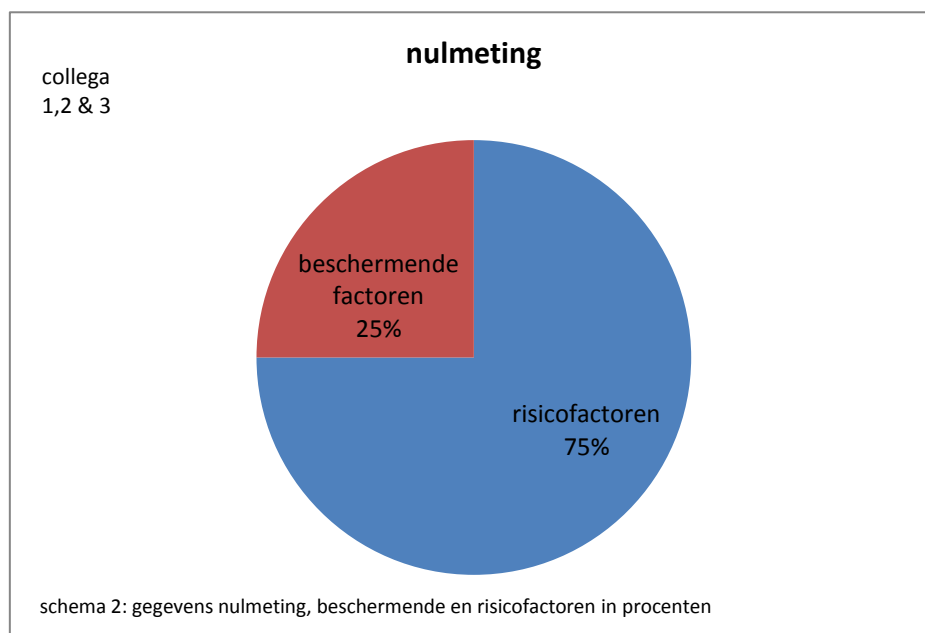
De validiteit van mijn onderzoek is verhoogd door het toepassen van triangulatie. In mijn onderzoek is gebruik gemaakt van meerdere bronnen, zowel in de theorie als in de uitvoering van het onderzoek, doordat meerdere betrokkenen bij het onderzoek betrokken zijn (Kallenberg, Koster, 2010, Blz.46).

Hoofdstuk 4: Data verzameling en analyse

4.1 Nulmeting

Voor de start van mijn onderzoek heb ik de beginsituatie bepaald van de collega's waar ik mee ga samenwerken. Zij hebben een het HGW-formulier ingevuld (Bijlage 5), zoals deze op school gehanteerd wordt. Uit deze resultaten blijkt dat mijn collega's moeite hebben met het formuleren van beschermende factoren van het kind.

4.1.1. Relevante informatie uit de nulmeting



Relevante informatie die uit de nulmeting naar voren is gekomen:

- Mijn collega's benoemen meer risicofactoren dan beschermende factoren op het HGW-formulier
- De beschermende factoren die mijn collega's wel kunnen benoemen zijn op de gebieden: lichamelijk, gedrag, leren, leraar, gezin, vrije tijd en zorg.
- De gebieden waar mijn collega's geen beschermende factoren kunnen benoemen zijn: groep en school
- De gebieden waarbij meer dan de helft van mijn collega's risicofactoren kunnen benoemen zijn: lichamelijk, gedrag, groep, gezin
- De gebieden waarbij minder dan de helft van mijn collega's risicofactoren kunnen benoemen zijn: leren, leraar, school, vrije tijd, zorg

4.1.2 Coachingsgesprekken

In de gesprekken met mijn collega's komt ook naar voren dat ze het lastig vinden om beschermende factoren te benoemen. Door oplossingsgerichte vragen te stellen die mijn collega's aansporen om na te denken over wat er goed gaat, worden de krachtbronnen van mijn collega's en van hun leerling aangeboord. Ik heb me gericht op de krachtbronnen van de collega, hierdoor viel het me op dat mijn collega's heel snel weer gebruik maken van hun eigen krachtbronnen. Door het bijstellen van het perspectief kunnen mijn collega's op een kansrijke manier naar de leerling kijken waarbij zij probleemgedrag ervaren. Door op een kansrijke manier te kijken is het bij de nameting (Bijlage 6) gelukt om mogelijke acties te benoemen. Het ervaren probleemgedrag krijgt andere betekenissen, doordat het anders begrepen wordt (Durrant, 2007, Blz.20).

In het eerste gesprek met collega 1 valt op dat ze niet bewust is van eigen krachtbronnen. Ze is tijdelijk de handleiding voor het gebruik van haar eigen krachtbronnen uit het oog verloren (Cauffman & Dijk Van 2009). Het bewust maken van haar krachtbronnen heb ik bereikt door te vragen wat ze al gedaan heeft, en haar complimenten te geven voor wat al beter of goed gaat (Bijlage 7). Om te visualiseren dat mijn collega al een hele groei heeft doorgemaakt met de leerling heb ik samen met haar de beginsituatie en de huidige situatie op een schaal van 0 tot 10 aangegeven (Jong, De & Berg, 2004). Aan het einde van het gesprek merk ik dat mijn collega, doordat we het hele gesprek ons richten op wat al goed gaat in een positieve spiraal, vergelijkbaar met de 'yes-set' komt; ze benoemt successen die ze recentelijk met haar leerling heeft meegemaakt (Cauffman & Dijk Van, 2009).

In gesprek met collega 2 is een grote doorbraak merkbaar, nadat de leerkracht en ik tot de ontdekking komen dat de collega en haar leerling in een bepaald interactiepatroon verstrikt zijn geraakt. Samen met mijn collega heb ik met behulp van de interactiewijzer (Verstegen & Lodewijks, 2012) haar interactiestijl en die van haar leerling bepaald (Bijlage 8). Aan de hand van de uitkomsten hieruit hebben we goed naar onderwijsbehoeften van haar leerling kunnen kijken, en wat het vraagt van mijn collega om zich op deze behoeften te kunnen afstemmen. De gesprekken met collega 3 vond ik moeilijker verlopen. Het lukte de collega wel om te benoemen wat al goed gaat en waar de leerling goed in is, maar deze collega heeft een bepaalde perceptie van welk gedrag een leerling moet kunnen laten zien voordat het door kan naar groep 3 (Bijlage 7). Deze perceptie houdt haar tegen om beter stil te staan bij de successen die ze nu al bereikt heeft met de leerling. Desondanks benoemt deze leerkracht bij

de nameting 88 % van de beschermende factoren, waar het bij de nulmeting nog 12 % is (Bijlage 9: Schema 12).

4.2 De resultaten in het onderzoek

Om de resultaten van mijn onderzoek goed weer te kunnen geven, heb ik gekozen om mijn collega's (collega 1,2 en 3) bij de nulmeting een HGW- formulier in te laten vullen en bij de nameting een aangepast HGW-formulier, waarbij de intakefase, waar risico- en beschermende factoren worden aangegeven, hetzelfde is gebleven. Aan het HGW- formulier is de strategiefase toegevoegd. Daar mijn collega's nog beter zelf kunnen bepalen wat de onderwijsbehoeften van de leerling zijn, en ze bepalen welke richting ze inslaan met de kansen en mogelijkheden die ze vinden.

toetsmomenten	collega 1		collega 2		collega 3	
	nulmeting	nameting	nulmeting	nameting	nulmeting	nameting
- risicofactoren + beschermende factoren	- +	- +	- +	- +	- +	- +
Lichamelijk	1 0	2 2	0 0	1 3	3 1	0 3
Gedrag	8 3	4 5	4 0	4 5	6 1	5 7
Leren	0 0	1 6	0 0	2 6	2 1	2 6
Leraar	3 2	1 7	0 1	1 5	0 1	1 10
Groep	1 0	2 3	1 0	4 3	4 0	2 5
School	2 0	1 3	0 0	1 1	0 0	1 2
Gezin	3 1	1 2	2 0	4 4	3 1	3 5
Vrije tijd	2 1	0 2	0 0	1 3	0 0	3 3
zorg	0 1	1 1	0 0	0 1	0 1	1 1

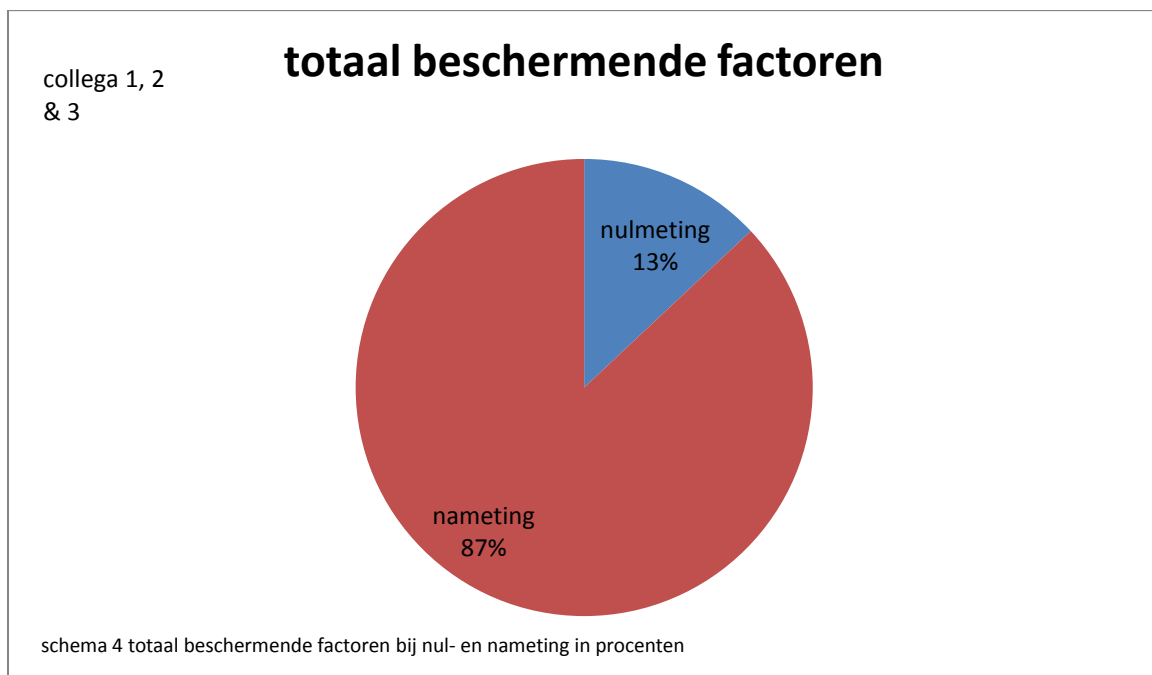
Schema 3 resultaten nul- en nameting: invullen van het HGW-formulier

Relevante informatie die uit schema 3 naar voren komt:

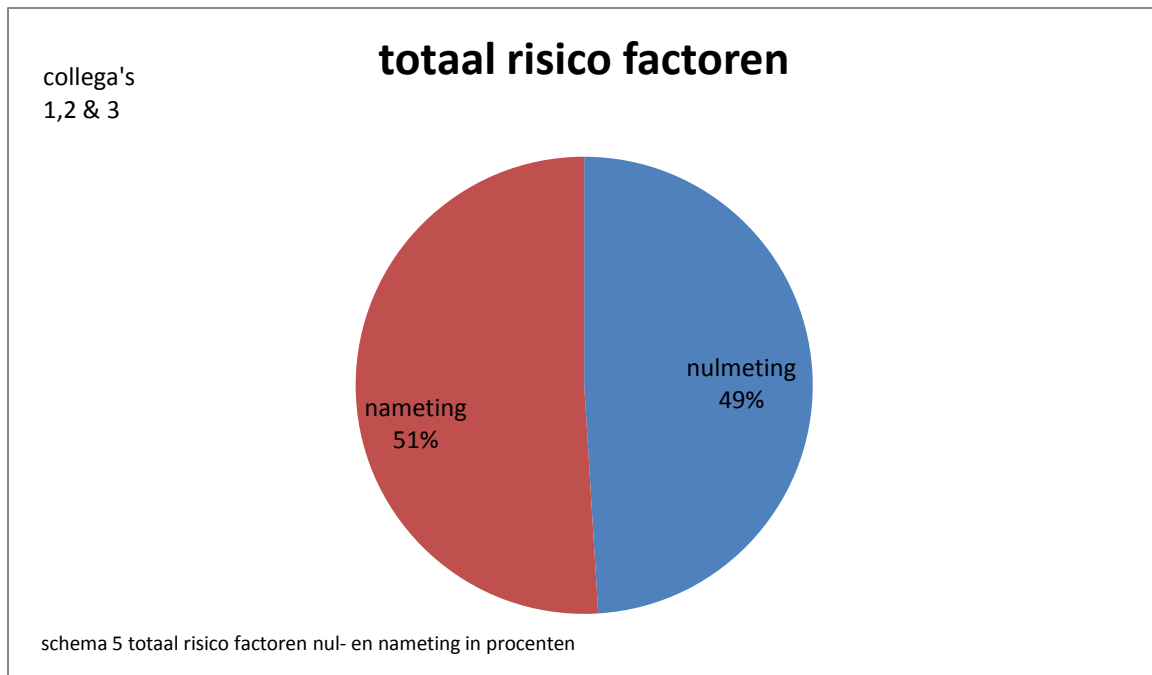
- Bij de nulmeting is bij alle collega's een aantal gebieden niet gevuld met risico- of beschermende factoren.

- Bij de nameting benoemen de collega's bij alle gebieden, op één na, risico- of beschermende factoren.
- Bij de nameting benoemen de leerkrachten bij alle gebieden beschermende factoren.
- Zowel het benoemen van risico- als beschermende factoren is bij de nameting toegenomen.

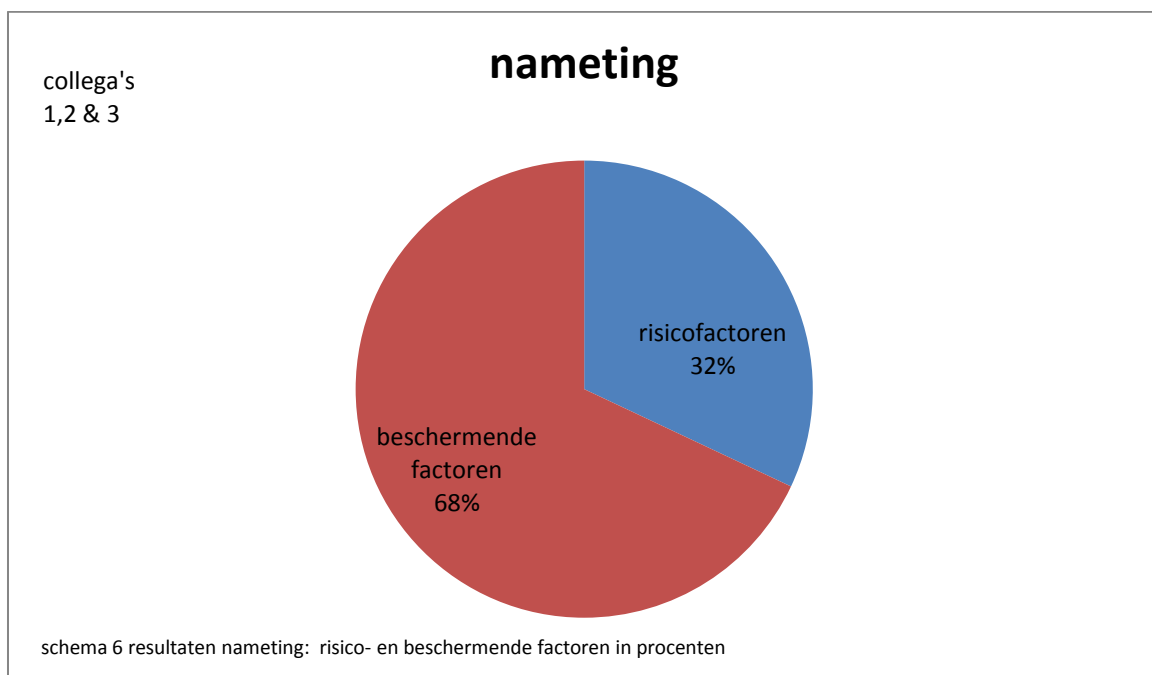
4.3 Vergelijking nulmeting en nameting



De resultaten uit schema 3 zijn verwerkt in procenten in schema 4. Hieruit valt te lezen dat de collega's bij de nulmeting 13% van de beschermende factoren konden benoemen. Bij de nameting is dat 87 %, dit houdt in dat de collega's aan het einde van het onderzoek 74% meer beschermende factoren benoemen.



Opvallend is echter ook de lichte stijging van het benoemen van risicofactoren. In schema 5 valt te zien dat er bij de nameting 2% meer risicofactoren benoemt worden door de collega's.



Uit de nameting blijkt dat uit alle factoren die benoemd worden 32% bestaat uit risicofactoren, tegen over 68% beschermende factoren. Hierin is een duidelijke groei zichtbaar in vergelijking tot de nulmeting.

In schema 2 valt te lezen dat bij de nulmeting 75% van de benoemde factoren bestaat uit risicofactoren, en 25% bestaat uit beschermende factoren.

Bij het bekijken van de nameting valt op dat mijn collega's bij mogelijke acties kunnen

benoemen. Op de vragen van de strategiefase wordt ook antwoord gegeven door alle collega's.

Hoofdstuk 5: Data-interpretatie en conclusie

5.1 Antwoord op de onderzoeksvraag en conclusies

Ik onderzoek, op mijn basisschool, of mijn collega's door mijn oplossingsgerichte coaching op een kansrijke manier kunnen kijken naar leerlingen waarvan zij probleemgedrag ervaren, omdat ik wil dat mijn collega's evenveel beschermende als risicofactoren kunnen benoemen op een door mij aangepast HGW formulier, zodat leerlingen begeleiding krijgen die past bij hun onderwijsbehoeften en mijn collega's hun leerkrachtgedrag aanpassen.

Uit de gepresenteerde gegevens in Hoofdstuk 4 kan een aantal conclusies weergegeven worden. De belangrijkste conclusie is: Bij de nameting blijkt dat mijn collega's erin geslaagd zijn om minstens evenveel beschermende factoren als risicofactoren te benoemen op het aangepaste HGW-formulier. Er valt zelfs te concluderen dat de collega's op alle gebieden, behalve het gebied 'zorg', meer beschermende factoren dan risicofactoren kunnen benoemen. Dit houdt in dat mijn oplossingsgerichte coaching heeft bijgedragen aan het kunnen zien van beschermende factoren bij de leerling waar probleemgedrag ervaren wordt. Tijdens het onderzoek heb ik ervaren dat stap 4 (sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren) van de 'zevenstappendans' erg belangrijk is geweest voor de resultaten van het onderzoek. Het aanboren van krachtbronnen zorgt in mijn onderzoek ervoor dat ik mijn collega's vanuit een ander perspectief naar zichzelf en naar de leerling kan laten kijken. Dit verruimen van perspectief maakt dat mogelijkheden en kansen voor passende begeleiding, van de leerling met ervaren probleemgedrag, zichtbaar worden (Cauffman & Dijk, Van 2009).

In schema 3 (H4.2) valt te zien dat mijn collega's bij de nulmeting niet op alle gebieden risico- of beschermende factoren kunnen benoemen. Door in gesprek oplossingsgerichte vragen te stellen, en vooral met doorvragen heb ik bereikt dat mijn collega's over alle gebieden zijn gaan nadenken. Bij de nameting valt op dat mijn collega's op alle gebieden beschermende factoren kunnen benoemen. Risicofactoren kunnen ze ook op 8 van de 9 gebieden benoemen.

5.2 Stijging risicofactoren?

Na het bekijken van de resultaten valt ook te concluderen dat er een (weliswaar lichte) stijging van het benoemen van de risicofactoren is. Ik vind dit positief, aangezien dit getuigt dat mijn collega's kritischer zijn gaan kijken naar de onderwijsbehoeften van de leerling. Bij zowel risicofactoren als beschermende factoren is het goed om zo veel mogelijk bruikbare informatie weer te geven, daar deze factoren bijdragen aan het goed kunnen formuleren van

mogelijke acties, teneinde de strategiefase succesvol af te ronden. ‘...het wegnemen van factoren die een ‘probleem’ beïnvloeden, het versterken van de positieve aspecten, en het zoeken naar een aanpak die werkt’ (Pameijer & Beukering Van, 2008, blz.14).

5.3 Aansluiten bij onderwijsbehoeften en leerkrachtgedrag

Op de HGW-formulieren van de nameting (zie Bijlage 6) valt op te maken dat mijn collega’s ‘mogelijke acties’ kunnen formuleren. Bij collega 1 en 2 heeft de interactiewijzer hier goed bij geholpen (Bijlage 8). Door de interactiestijl van de leerling en de collega te bepalen wordt het weergeven van de strategiefase eenvoudiger, omdat de collega handvatten krijgt voor wat de onderwijsbehoeften van de leerling zijn. Daarnaast worden mijn collega’s bewust dat hun leerkrachtgedrag de reactie van de leerling beïnvloedt, en het gedrag van de leerling beïnvloedt weer een reactie bij de collega (Verstegen & Lodewijks, 2012, blz.8). De collega’s leren dat extern attribueren (Pameijer & Beukering van, 2004, blz.24) niet helpt om tot mogelijke acties, en tot een strategie te komen om begeleiding aan een leerling te geven. Mijn collega’s hebben met dit onderzoek een start gemaakt met transactioneel denken; ‘De ontwikkeling van een kind vindt altijd plaats in interactie met de omgeving’ (Pameijer & Beukering Van 2008, blz.21).

Hoofdstuk 6: Discussie en evaluatie onderzoek

6.1 Discussie

6.1.1 Aanpak en mijn ervaringen tijdens het onderzoek

De aanpak van dit onderzoek is voortgekomen vanuit mijn persoonlijke drijfveer; ervoor zorgen dat leerkrachten goed naar hun leerlingen kijken, waardoor verwachtingen van de leerling bijgesteld kunnen worden. Deze drijfveer is ontstaan door mijn eigen ervaring in mijn basisschooltijd (H1.1). Mijn drijfveer voor dit onderzoek is ook om leerkrachten te leren begeleiden, door oplossingsgerichte gesprekken te voeren. Door de begeleiding op deze manier in te zetten in het onderzoek wil ik dat er nieuwe kansen en mogelijkheden ontstaan voor leerlingen waarbij probleemgedrag ervaren wordt.

De aanpak van dit onderzoek heb ik aan de hand van mijn persoonlijke leervragen vormgegeven. Ik wil leren positief te denken, want er is altijd een oplossing of een andere weg die je kan inslaan: ‘When nothing goes right, go left!’ (schrijver onbekend) is hierbij een belangrijke uitspraak die mij helpt te relativiseren en uit te gaan van het positieve. Ik wil collega’s op een oplossingsgerichte manier coachen, omdat ik geloof dat leerkrachten meer kunnen bereiken met leerlingen met probleemgedrag dan dat er door henzelf gedacht wordt.

‘The influence of a good teacher can never be erased’ (schrijver onbekend). Leerkrachten kunnen door goed aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften een ‘good teacher’ worden, waardoor ze kinderen helpen in het verder komen in hun ontwikkeling. Goed onderwijs bereik je volgens Stevens onder andere, door kinderen te ontmoeten in een proces waarbij de leerkracht zichzelf afstemt op de kinderen (Deley, 2004, blz. 59). Door vanuit mijn eigen drijfveren en leervragen te werken leer ik dat ik erg betrokken en gemotiveerd ben om dit onderzoek tot een goed einde te leiden.

Tijdens het onderzoek ben ik op zoek gegaan naar mijn persoonlijke krachtbronnen, hierbij heb ik de leerstijlen-test van Kolb (1939) geraadpleegd. Uit deze test komt naar voren dat ik een reflectieve leerstijl heb, de ‘dromer’ en de ‘denker’ scoren het hoogst. Een dromer kan: vanuit verschillende gezichthoeken naar een situatie kijken, snel verbanden leggen tussen een aantal observaties, goed waarnemen; luistert en observeert aandachtig, problemen herformuleren, oplossen van problemen, gegevens verzamelen en analyseren. Deze eigenschappen hebben me erg geholpen bij het voeren van de gesprekken met mijn collega’s. Een voorbeeld hiervan is het snel kunnen zien van verbanden; In een gesprek met collega 2 kom ik tot de ontdekking dat mijn collega met haar leerling in een bepaald interactiepatroon verstrikt is geraakt. Door aan haar te vragen wat er zou gebeuren als ze heel anders zou reageren op het kind, heb ik bereikt dat mijn collega gaat nadenken over het interactiepatroon waarin ze met de leerling in zit. Het kunnen herformuleren van problemen is ook een sterke krachtbron die goed aansluit bij het onderwerp van mijn onderzoek, aangezien het onder andere gaat om het kunnen herkaderen en veranderen van het perspectief van kijken naar de leerling (Cauffman & Dijk van, 2009).

De eigenschappen van de ‘denker’ hebben me bij het uitwerken van het onderzoek geholpen. Denkers proberen vanuit theoretische modellen de werkelijkheid te redeneren. Een denker voegt ideeën samen teneinde een nieuw conceptueel plan of model op een georganiseerde manier te ontwerpen. In mijn onderzoek is dit zichtbaar, doordat ik het reeds gehanteerde HGW-formulier heb aangepast.

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek, omdat er vertrokken wordt vanuit een probleem en er zijn meerdere partijen bij betrokken. Dit sluit goed aan op wat ik wil bereiken, namelijk het verbeteren van begeleiding van leerlingen waarbij probleemgedrag ervaren wordt.

Mijn onderzoek is goed geslaagd, de meetbare en zichtbare uitkomsten zijn positief. Het is gelukt om antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag; mijn collega’s zijn erin geslaagd om (minstens) evenveel risicofactoren als beschermende factoren aan te geven op een HGW-

formulier. De zichtbare resultaten zijn ook dat mijn collega's weer bewust zijn van hun eigen krachtbronnen, wat bijdraagt aan het kunnen afstemmen van passende begeleiding voor de leerlingen.

Wat ik moeilijk vind is dat ik in het onderzoek afhankelijk ben van mijn agenda en die van mijn collega's, waardoor het lastig was om structureel wekelijks een afspraak te plannen. Zo gebeurde het dat door vieringen of ziekte van een leerkracht dat een afspraak niet door kon gaan. Door mijn enthousiasme en motivatie voor dit onderzoek vind ik het lastig als geplande afspraken niet door kunnen gaan. Desondanks zijn de resultaten van het onderzoek positief. Mijn manier van werken bij dit onderzoek heeft bijgedragen aan de positieve resultaten van het onderzoek. Bij het uitvoeren van dit actieonderzoek heb ik gemerkt dat het belangrijk is om je doel voor ogen te houden, maar dat het waardevol kan zijn om gedurende het onderzoek de op voorhand bedachte werkwijze bij te stellen. In mijn onderzoek heb ik ontdekt dat het waardevol was voor 2 collega's, en hun leerlingen, om inzicht te krijgen in het interactiepatroon waar ze met hun leerling in zitten. Daarom heb ik gedurende het onderzoek de Interactiewijzer als (Verstegen & Lodewijks, 2012) 'instrument' ingezet. Het flexibel omgaan met de manier om mijn doel te bereiken is mij gelukt, evenals het uiteindelijke doel gedurende het onderzoek voor ogen te blijven houden.

Door mijn ervaringen die ik gedurende het volgen van de opleiding tot gedragsspecialist heb opgedaan heb ik geleerd dat ik het belangrijk vind om goed te leren kijken en luisteren naar de leerling. Hierdoor vind ik het minder belangrijk of een label aan het gedrag van een leerling gehangen wordt, maar ik vind het des te belangrijk om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling. Mijn ervaring is dat het erg waardevol is om te onderzoeken wat de drijfveren van een leerling zijn. Tijdens en na het uitvoeren van het onderzoek heb ik bereikt dat mijn collega's kennis hebben gemaakt met mijn visie op oplossingsgericht werken en handelingsgericht werken. Mijn collega's hebben zelfs hun leerkrachtgedrag door mijn begeleiding aangepast. Een voorbeeld hiervan is dat collega 2 nu vanuit een andere interactiestijl met haar leerling communiceert.

6.1.2 Uitvoerbaarheid

Zoals omschreven in paragraaf 6.1.1 heb ik moeite gehad met het structureel kunnen plannen van afspraken met mijn collega's. Graag had ik meer momenten gehad om gesprekken te voeren met mijn collega's. Ondanks dat een aantal afspraken niet door konden gaan is de

vormgeving van het onderzoek wel zo geweest dat de participerende partijen met het onderzoek ‘uit de voeten konden’, dit blijkt uit de resultaten van het onderzoek.

Voor een vervolgonderzoek kan ik aanbevelen om oplossingsgerichte gesprekken met het Handelingsgericht Werken te combineren. Door deze combinatie te maken wordt het leerkrachtgedrag aangepast, en de begeleiding van de leerling wordt toegespitst op de onderwijsbehoeften van de leerling.

De frequentie van de gesprekken is afhankelijk van de werkdruk. Het vast inplannen van gesprekken is van belang voor het komen tot resultaten. In een vervolgonderzoek moet voorkomen worden dat gesprekken niet door kunnen gaan vanwege werkdruk.

6.1.3 Acceptatie

Het onderwerp voor mijn onderzoek was voor mijzelf al snel duidelijk, doordat het nauw aansluit bij mijn leervragen en bij de situatie van mijn school. Het bepalen van het theoretisch kader heb ik snel kunnen doen, doordat ik geïnspireerd ben geraakt door het oplossingsgericht werken en het Handelingsgericht Werken. Bij de uitvoering van het kom ik tot het inzicht dat het werken met de Interactiewijzer goed aansluit bij het eerder bepaalde theoretisch kader. Voor de aanvang van het onderzoek is de ‘triade’ al duidelijk zichtbaar, dit wordt in de feedback van deskundigen (begeleider en critical friends) ook bevestigd.

Het onderzoek is acceptabel voor deskundigen. Mijn begeleider en critical friends hebben me voor het aanvangen van het onderzoek feedback gegeven op mijn onderzoeksvraag. Door vragen te stellen, en met name door te vragen heb ik mijn onderzoeksvraag kunnen aanscherpen.

Gedurende de onderzoeksperiode heb ik met name feedback gehad over de uitwerking van het onderzoek op papier. Door kritisch te kijken naar wat ik schrijf en hierover vragen te stellen kan ik goed bepalen welke richting ik op wil met het onderzoek, en wat ik essentieel vind om op papier te zetten.

6.1.4 Effectiviteit

Mijn onderzoek heeft daadwerkelijk bijgedragen aan verbetering van het onderwijs op mijn school. De participerende collega’s hebben een duidelijke ontwikkeling doorgemaakt. Dit is te herleiden uit de kwantitatieve gegevens die weergegeven zijn in schema 2, 3, 4, 5 en 6. De ontwikkeling die mijn collega’s hebben doorgemaakt zijn ook te herleiden uit de kwalitatieve gegevens uit de verslagen van de gesprekken, en uit de begeleiding die mijn collega’s nu aan de leerlingen geven.

Het onderzoek heeft mij opgeleverd dat een deel van mijn ‘droom’ (H1.6) waargemaakt is. Mijn

collega's kunnen: beter risicofactoren en beschermende factoren benoemen, mogelijke acties benoemen, de strategiefase uitwerken, intern attribueren (Wolf Van Der & Beukering Van, 2009 blz.24) en bewust zijn van hun eigen krachtbronnen. Deze ontwikkeling draagt bij aan begeleiding toegespitst op de onderwijsbehoeften van de leerling waarbij probleemgedrag ervaren wordt.

Het effect van het onderzoek op mijzelf is dat ik tijdens het onderzoek heb geleerd dat ik gedurende de opleiding tot gedragsspecialist een grote ontwikkeling heb doorgemaakt wat betreft kennis en vaardigheden. Tijdens het onderzoek komt dit tot uiting bij het voeren van oplossingsgerichte gesprekken, en het kunnen inzetten van waardevolle instrumenten (zoals de Interactiewijzer) die bijdragen aan het komen tot inzichten bij de collega's. Tijdens en na het onderzoek merk ik dat ik een grote groei heb doorgemaakt in het kunnen zien van overlappingsen in verschillende theorieën en invalshoeken.

Het effect op de leerlingen is dat ze zich meer begrepen voelen door hun leerkracht. De begeleiding die aansluit op hun onderwijsbehoeften zorgt ervoor dat de leerling zich optimaal kan ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied en op cognitief gebied.

De resultaten van dit onderzoek betekenen voor de toekomst van mijn school dat het waardevol is om een gedragsspecialist in te zetten in het begeleiden van leerkrachten. Het begeleiden van leerkrachten draagt bij aan de verbetering van het onderwijs voor de leerling waarbij probleemgedrag ervaren wordt. Het inzetten van een gedragsspecialist bij het begeleiden van leerkrachten zorgt in de toekomst er voor dat mijn school goed voorbereid is op passend onderwijs. Daar het gaat om gerichte begeleiding te kunnen geven aan elke leerling, ongeacht de problemen die ervaren worden.

6.1.5 Tevredenheid over de aanpak

Ik ben tevreden over mijn werkwijze bij dit onderzoek. Bij een volgend onderzoek zou ik weer goed nadenken over een onderwerp wat aansluit bij mijn eigen drijfveren en leervragen. Voor aanvangen van het onderzoek zou ik weer een breed theoretisch onderzoek doen, en hierbij bepalen wat ik waardevol vind. Wat ik bij een volgend onderzoek niet weer zou doen is; twijfelen aan mijn eigen krachtbronnen.

De opbrengsten van dit onderzoek bespreek ik met de directie van mijn school. De resultaten van mijn onderzoek zijn waardevol kijkend naar passend onderwijs. Door oplossingsgerichte gesprekken te voeren met collega's krijgen kinderen begeleiding die aansluit op de onderwijsbehoeften van de leerling. Waardoor kinderen met gedragsstoornissen of waarbij probleemgedrag ervaren wordt zich beter kunnen ontwikkelen. Het belang voor de school is

ook dat leerkrachten beter zelf kunnen bepalen wat mogelijke acties zijn, en welke strategie het beste is om een leerling te begeleiden. Hierdoor zullen de aanmeldingen voor het zorgteam afnemen.

6.2 Reflectie op eigen leerproces

Reflectie op mijn eigen leerproces doe ik aan de hand van de ‘dublin-descriptoren’ (NVAO, 20 juni 2006, www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf).

6.2.1 Kennis en inzicht

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek kom ik tot het inzicht dat ik gedurende de opleiding tot gedragsspecialist veel kennis heb opgedaan. Het lukt me bij de voorbereiding en bij de uitvoering van het onderzoek zelfs om verschillende theorieën en instrumenten in te zetten die bijdragen aan het bereiken van de doelstelling van het onderzoek.

Ik heb tijdens de uitvoering van het onderzoek geleerd dat het me lukt om in oplossingsgerichte gesprekken de ‘niet-weten-houding’ (Jong de & Berg, 2004) aan te nemen. Wat erg effectief is geweest is het echt luisteren naar mijn collega’s. Om echt te kunnen luisteren naar mijn collega’s heb ik een staat van ‘leeg zijn’ opgeroepen. Dit heb ik bereikt door te ‘ankeren’ (Ophuis, Zorgbreed, Nr.23, 2009, Blz.23). Het inzetten van de wondervraag en de schaalvraag is me ook gelukt.

Door de gesprekken die ik met mijn collega’s heb ben ik tot het inzicht gekomen dat ik stap 4 van de zevenstappendans (Cauffman & Dijk Van, 2009), sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren, erg belangrijk vind. Door veel aandacht te besteden aan het (her)ontdekken van de krachtbronnen van de collega en van de leerling viel het me op dat mijn collega’s en ik in een positieve spiraal komen (Cauffman & Dijk Van, 2009).

Doordat ik tijdens mijn onderzoek het effect van de oplossingsgerichte gesprekken merk groeit mijn zelfvertrouwen ten aanzien van mijn vaardigheden en kennis als gedragsspecialist.

6.2.2 Toepassen kennis en inzicht

Het voeren van gesprekken met mijn collega’s heb ik als spannend ervaren, aangezien ik van te voren niet wist of ik aan de verwachtingen van mijn collega’s en mijzelf kan voldoen. Van te voren heb ik wel de werkrelatie van mijn collega’s en mijzelf bepaald, en in vorige modules geoefend met het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Desondanks is het uitvoeren van het onderzoek voor mij een nieuwe situatie, waarin ik voor mijzelf heb bewezen dat ik wel degelijk de benodigde kennis, vaardigheden en inzicht bezit om dit onderzoek succesvol af te

ronden.

6.2.3 Oordeelsvorming

Door met de collega's in gesprek te gaan, oplossingsgerichte vragen te stellen en vooral door goed te luisteren, heb ik informatie kunnen verzamelen over de werkwijze van de collega en over de krachtbronnen van de collega en de leerling. Tijdens de gesprekken heb ik aantekeningen gemaakt, en ik heb mijn collega's aan het einde van de gesprekken een opdracht voor de aankomende week gegeven. De verslagen lees ik na, en ik kom bij het eerstvolgende gesprek terug op de opdracht die mijn collega's hebben uitgevoerd. Door deze kwalitatieve gegevens in de verslagen en gesprekken te analyseren kan ik tot een oordeel komen over de vooruitgang in het kijken naar de leerling waarbij probleemgedrag ervaren wordt.

Door de kwantitatieve gegevens van het HGW-formulier van de nul- en nameting naast elkaar te leggen heb ik na de uitvoering van het onderzoek een oordeel kunnen vormen over de resultaten van het onderzoek.

6.2.4 Communicatie

Door de kwalitatieve en kwantitatieve gegevens weer te geven in verslagen en schema's is het mij gelukt om de resultaten van het onderzoek weer te geven. De conclusies die ik naar aanleiding van de resultaten formuleer, zijn gebaseerd op de opgedane kennis die omschreven is in het theoretisch onderzoek (H2). Deze conclusies sluiten aan bij de kennis die ik opgedaan heb tijdens het volgen van de opleiding tot gedragsspecialist en mijn persoonlijke motieven die hieraan ten grondslag liggen zijn omschreven in Hoofdstuk 1.

6.2.5 Leervaardigheden

Mijn grootste leervraag is het leren positief denken. Persoonlijk ben ik geneigd om snel te denken vanuit het negatieve. De kennis die ik opgedaan heb heeft er voor gezorgd dat ik me als professional verder heb kunnen ontwikkelen, maar zeker ook op persoonlijk gebied. Het oplossingsgericht werken heeft er voor gezorgd dat mijn persoonlijke levensvisie, mijn grondhouding (Cauffman & Dijk Van, 2009) veranderd is. Hoe vervelend een bepaalde situatie is, of hoe uitzichtloos de situatie ook lijkt; er is altijd een oplossing. In 2011 heb ik op persoonlijk gebied veel heftige en ingrijpende situaties meegemaakt, waarbij het oplossingsgerichte gedachtengoed mij erg geholpen heeft. Want: 'When nothing goes right, go left!'

Nawoord

Het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van dit onderzoek is voor mij een hele opgave, maar ik ben trots op mezelf dat ik het succesvol mag afronden. Trots ben ik ook op de resultaten die uit dit onderzoek naar voren komen. Met dit onderzoek heb ik bewezen dat het coachen van mijn collega's door oplossingsgerichte gesprekken te voeren, ervoor zorgt dat 'het perspectief van mijn collega verruimd wordt'. In plaats van alleen de problemen en moeilijkheden bij een leerling te ervaren, kunnen mijn collega's nu weer kansen en mogelijkheden zien om hun leerling gepaste begeleiding te geven.

**Eigenlijk is het een kwestie van perspectief,
en dat kun je alleen verruimen als je de ander
in de gelegenheid stelt in de verte te kijken"**

(Cauffman & Dijk van, 2009)

Mijn onderzoek heb ik kunnen uitvoeren door steun van anderen. De collega's die aan dit onderzoek hebben meegewerkt wil ik graag bedanken voor het vertrouwen dat ze mij hebben gegeven om met hun te mogen werken.

Mijn begeleider Dhr.P.Koppejan wil ik bedanken voor zijn feedback, en voor het stellen van 'lastige vragen' waardoor ik gedwongen word om nog beter na te denken, welke richting ik op wil, of wat ik bedoel.

Mijn drietal van critical friends is helaas gedurende het 2^e leerjaar uit elkaar gevallen. Toch wil ik Marjoke Mulders bedanken voor haar mondelinge feedback, maar vooral wil ik haar bedanken voor haar humor, waardoor het mij lukte om tijdens het onderzoek te relativiseren. In het bijzonder wil ik mijn critical friend Joke van Sliedregt bedanken, zij heeft me erg gesteund tijdens het onderzoek. De aanmoediging die ze me heeft gegeven, ook al was ik zelf onzeker, heeft me heel erg geholpen. Door het grondig lezen van mijn stukken, heeft zij me goede feedback kunnen geven, waardoor ik met een goed gevoel verder kon werken.

Mijn vrienden en familie wil ik ook graag bedanken voor 'het luisterend oor', als ik ergens frustratie of stress over had. Maar ook voor het geloof en vertrouwen wat jullie in mij getoond hebben.

Door de steun van al deze mensen heb ik mijn onderzoek kunnen uitvoeren zoals ik het wilde.

Literatuurlijst

Aronson, J., (2002) *Improving Academic Achievement*. Impacts of Psychological Factors on Education. San Diego: Academic Press

Cauffman, L.& Dijk D.J.van, (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs

Deley, T., (2004) *Denken Voelen Doen*. Sociaal-emotionel ontwikkeling in het basisonderwijs. Antwerpen: Garant

Durrant, M., (2007) *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen: Garant

Gilling, A. & Bruin, S.de, (2011) De PBS-coach in cluster 4 Gedragsinterventie Op Maat. *Zorgbreed*. Tijdschrift voor integrale leerlingenzorg, 31, 18

Harinck, F., (2010) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant

Jeninga, J., (2008) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Praktijkboek voor het primair onderwijs. Baarn: HBUitgevers

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W., (2010) *Ontwikkeling door onderzoek* Een handreiking voor leraren. Baarn: ThiemeMeulenhoff

Jong, P.de & Berg, I.K., (2004) *De kracht van oplossingen*. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie. Amsterdam: Harcourt

Ophuis, G., (2009) Het intrapersonlijk proces van oplossingsgericht coachen. *Zorgbreed*. Tijdschrift voor integrale leerlingenzorg, 23, 19

Pameijer, N. & Beukering, T.van, (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag. Leuven: Acco

Pameijer, N., Beukering, T.van & Lange, S.de, (2010), De uitgangspunten van Handelingsgericht Werken. *JSW*, 7, 6

Pameijer, N., Beukering, T.van & Lange, S.de, (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag. Leuven: Acco

Verstegen, R. & Lodewijks, H.P.B., (2012) *Interactiewijzer*. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties. Assen: Van Gorcum

Wiertzema, K., (2000) *Doelmatig communiceren: basisprincipes*. Bussum: Coutinho

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

Websites:

<http://www.123test.nl/leerstijl>, Kolb, D., (1939), leerstijltest, binnengehaald op 14 september 2010

http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf, schrijver onbekend (20 juni 2006), laatst bezocht op 1 mei 2012

<http://www.oplossingsgerichtmanagement.nl>, Visser, C. (14 december 2006), laatst bezocht op 27 januari 2012

<http://www.rijksoverheid.nl>, Bijsterveldt-Vliegenthart van, 17 juni, 2011, laatst bezocht op 27 januari 2012

Bijlagen

Bijlage 1 Bekwaamheidsprofiel gedragsspecialist

Bekwaamheidsprofiel leerroutespecifiek Gedragsspecialist

In tabel 2 staat het bekwaamheidsprofiel van de gedragsspecialist (WOSO/SBL, 2004, 2009; Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009).

Vaak wordt er gesproken over de leraar echter de taken en de rol van een gedragsspecialist richten zich op 2 posities:

- a. die van de leraar als deskundige op het gebied van gedrag en het zelf ontwerpen en bieden van (seo-)ondersteuning aan leerlingen;
- b. die van de ondersteuner van die leraar of de ouders van de (zorg-)leerlingen.

Ingevuld op 5 september 2011:

Geel = vorig jaar geleerd

Blauw = komend jaar leren

Contexten van het handelen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
Beroepsrollen				
Interpersoonlijk competent	Competentie 1 De leraar maakt contact met de leerlingen en communiceert met hen. <i>Een GS die interpersoonlijk competent is in de omgang met een kind met opvallend gedrag:</i> - bouwt contact met het kind op, accepteert de persoon van het kind (niet het probleemgedrag), creëert betrokkenheid met behoud van distantie; - gaat uit van ontwikkelingsskansen en groei mogelijkheden van	Competentie 5 De leraar stemt zodanig af dat ook op schoolniveau alles op elkaar aansluit. Een GS die competent is in samenwerking met collega's, intern begeleider en externe specialisten: - brengt het gedrag van het kind in relatie tot zijn situatie / context en verwoordt dit helder en concreet; - doet een beroep op en maakt gebruik van ervaring en inzichten van collega's; - stemt de aanpak van gedragsproblemen af met teamleden	Competentie 6 De leraar werkt, gezien zijn orthopedagogische en didactische taak, ook samen met mensen en organisaties buiten de schoolorganisatie en stemt met hen af. Een GS die competent is in samenwerking met ouders en externe hulpverleners: - zoekt bij problematisch gedrag tijdig contact met de ouders van het kind; - beschrijft in het gesprek met de ouders het gedrag van het kind in de schoolsituatie concreet en gaat na of er een relatie is met het gedrag thuis / buiten school. Hij / zij creëert wederzijds vertrouwen, zoekt samen naar oplossingen en maakt ouders tot bondgenoot. Hij / zij stemt de aanpak op school af op de aanpak thuis. - bespreekt de voortgang periodiek met ouders en hulpverleners; - gaat zo nodig, tegen de ouders in als het belang van het kind in gevaar dreigt te komen. - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie	Competentie 7 De leraar werkt voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling: deskundigheid, persoonlijke kwaliteiten en opvattingen. De GS dient kennis te hebben van de didactische lijn van diverse SEO-methodes, heden ten dage gebruikt. (kennis en vaardigheid: 8). De GS dient kennis te hebben van het vigerend Nederlands onderwijsstelsel en het Nederlands onderwijsbeleid (kennis en vaardigheid: 14). Een GS die competent is

	het kind (niet van problemen); - versterkt het kind in zijn of haar zelfbeeld, vertrouwen en welbevinden. - Doet een beroep op de medeverantwoordelijkheid van leerlingen en betreft de leerlingen daarom bij het opstellen van het groepsplan en de individuele handelingsplannen; - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie		De GS dient kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen.(kennis en vaardigheid: 13) Ketenzorg wordt gewaarborgd en gerealiseerd.	in reflectie en ontwikkeling: - Denkt na over het eigen functioneren als leraar en de invloed daarvan op het gedrag van het kind; - Experimenteert met een andere benadering van het kind en gaat de effecten daarvan na; - Werkt gericht aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van gedragsproblemen van kinderen. - Is zich bewust van zijn/haar eigen mentale model en beseft dat mede op basis van die houding het eigen handelen gestuurd wordt - Heeft een positieve grondhouding t.a.v. kinderen en ziet hun ontwikkelingsmogelijkheden i.p.v. hun tekorten; - Is zich bewust van het beoordelen van gedrag in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde
--	---	--	--	--

				factoren tegelijkertijd van invloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingskenmerken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken). - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie
--	--	--	--	---

Tabel 2. Leerroutespecifiek bekwaamheidsprofiel Gedragsspecialist

Orthopedagogisch competent	Competentie 2 De leraar biedt een klimaat dat voldoende veiligheid biedt voor verdere ontwikkeling. – Een GS die pedagogisch competent is: - praat met het kind over zijn gedrag en de consequenties die dat heeft voor zichzelf, voor andere kinderen, en voor de leraar. Het gedrag wordt concreet benoemd, zodat het kind het herkent en ervaart; - maakt afspraken met het kind over regels, verwachtingen, rollen en volgt de uitvoering ervan consequent. Hij stimuleert dat het kind komt tot zelfsturing. - beloont gewenst gedrag consequent en negeert ongewenst gedrag, corrigeert het of maakt het bespreekbaar. - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie
-----------------------------------	--

Orthodidactisch competent	Competentie 3 <i>De leraar ontwerpt een op de leerling(en) afgestemde krachtige leeromgeving.</i> Een inhoudelijke en didactische competente GS in de omgang met een kind met een gedragsprobleem: - zorgt ervoor dat het onderwijs uitdagend is en aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van de leerling en werkt daarmee aan het voorkomen of verminderen van leer- en gedragsproblemen; - brengt het gedrag van het kind in kaart, bepaalt welke ontwikkelingskansen er zijn en volgt verdere ontwikkeling; - kiest veranderingsdoelen, formuleert deze concreet en brengt deze stapje voor stapje in de praktijk. - Heeft kennis van sociale vaardigheden en sociaal-cognitieve vaardigheden en verzorgt eventueel lessen sociale vaardigheden in de klas of in de kleine groep - De leerkracht met speciale taken op het gebied van gedrag moet een leerlijn op seo kennen, aanpassen of opzetten naar de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerlingen - De GS dient in staat te zijn zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.
Organisatorisch competent	Competentie 4 <i>De leraar draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving.</i> <i>Een GS die organisatorisch competent is in de omgang met kinderen met een gedragsprobleem:</i> - observeert het gedrag van kinderen; - richt het onderwijs zo in dat er tijd is voor extra aandacht van het gedrag van het kind; - arrangeert de fysieke omgeving, de sociale omgeving en de leeromgeving zodanig dat het kind structuur en veiligheid geboden wordt met behoud van haalbare ontwikkelingskansen. - De GS dient in staat te zijn zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.

De gedragspecialist als ondersteuner

In zijn rol als ondersteuner van de leerkracht beschikt de gedragspecialist over de volgende kenmerken (Van Meersbergen, 2009):

1. de GS kan leerkrachten begeleiden of oplossingsgericht coachen. Dit in situaties waarin leerkrachten dreigen vast te lopen met de sociaal-emotionele ondersteuning of gedragsaanpak van een leerling/een groepje leerlingen of de groep.
2. de GS weet de leerkracht ontvankelijk te maken voor het kijken naar en eventueel veranderen van leerkrachtgedrag.
3. de GS kan gedrag beoordelen in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde factoren tegelijkertijd van in vloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingskenmerken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken).

4. de GS is samen met de intern begeleider een eerste aanspreekpunt voor leerkrachten bij de signalering van mogelijke gedragsproblematiek op school en kan vervolgens de eerstelijnsignalering in de sociale context, zoals hierboven omschreven vormgeven. Hierbij kan vanaf juni 2010 gebruik worden gemaakt van het simulatieprogramma *1-Zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling* (WOSO/OU/RdMC, 2010).
5. de GS kan een schoolvisie ontwikkelen of meehelpen ontwikkelen, welke gemeenschappelijke sociale cultuur nagestreefd wordt met bijbehorende waarden en normen van daarvan afgeleide positief geformuleerde gedragsregels.

Kennis en vaardigheid

De gedragsspecialist dient:

- 1) Te beschikken over de noodzakelijke achtergrondkennis op het gebied van theoretische verklaringsmodellen.
- 2) De daartoe geëigende orthopedagogische en didactische kennis van de ontwikkeling van het kind toe te kunnen passen wat betreft: sociaal-emotionele ontwikkeling.
- 3) Gebruik te kunnen maken van een op dat moment daartoe geëigende gesprekstechniek.
- 4) Met de daartoe geëigende instrumenten pedagogisch onderzoek te kunnen uitvoeren en te verslaan.
- 5) Met behulp van de gegevens te kunnen diagnosticeren.
- 6) Een handelingsplan te kunnen opstellen, schriftelijk vast te kunnen leggen en uit te kunnen voeren, gebruik makend van de kennis van pedagogische en/of orthodidactische technieken.
- 7) In staat te zijn dit handelingsplan te evalueren en zo nodig bij te stellen.
- 8) Kennis te hebben van de didactische lijn van diverse SEO-methodes, heden ten dage gebruikt in de verschillende vak- en vormingsgebieden.
- 9) Kennis te hebben van specifieke leer- en hulpmiddelen.
- 10) Kennis te hebben van verschillende gedragsbegeleidingsmethodiken en deze kennis te kunnen gebruiken bij het handelen met leerlingen.
- 11) Kennis te hebben van verschillende observatiemodellen en deze te kunnen toepassen.
- 12) Te beschikken over achtergrondkennis van specialismen, zoals psychopathologieën, vroegtijdige onderkenning, et cetera.
- 13) Kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen.
- 14) Kennis te hebben van het vigerend Nederlandse onderwijsstelsel en het Nederlands.

Bijlage 2 Hand out van presentatie voor collega's



Oplossingsgericht werken

- [Test Your Awareness: Do The Test - YouTube](#)
- [colour changing card trick - YouTube](#)
- Een andere manier van kijken naar en denken over kinderen met gedragsproblemen
- Verandering/verbetering komt vanzelf

Probleemgericht denken

- Het verleden
- Wat gaat er fout?
- De schuld geven
- Controle, druk uitoefenen
- De deskundige weet het 't beste
- Gebreken centraal
- Complicaties
- Definities

Oplossingsgericht denken

- De toekomst
- Wat werkt goed?
- Vooruitgang boeken
- Invloed uitoefenen
- Samenwerken
- Middelen
- Eenvoud
- Acties

Oplossingsgericht Werken

- Centrale vraag: hoe bereiken we wat we willen bereiken?
- Overtuiging: probleemanalyse en diagnose kunnen worden overgeslagen, neem de kortste weg naar het doel.
- Aanpak op maat

Find out what works and do more of it
Stop doing what doesn't work and do something different

“Het is goed om te weten
wat niet werkt,

maar het is pas echt
behulpzaam om te weten
wat wel werkt”

Steve de Shazer

Wat levert Oplossingsgericht Werken op?

Uit onderzoek gebleken dat
Oplossingsgericht Werken.....

- even effectief is bij verschillende soorten problemen
- sneller leidt tot resultaat dan bij andere methoden
- grotere tevredenheid bij leerlingen

Voorbeelden van oplossingsgericht werken

Noteer wat je opvalt bij de volgende beelden

Woww filmpje = Working On What Works

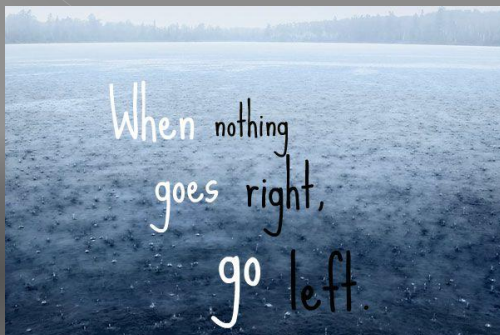
Problemen omzetten in mogelijkheden/kansen



Hoe binnen ons onderwijs met oplossingsgericht werken aan de slag?

- Op een oplossingsgerichte manier gesprekken voeren met mij, om te leren op een andere manier te kijken naar kinderen met gedragsproblemen.
- Invullen van HGPD-formulier: door oplossingsgericht te leren denken en handelen kunnen de beschermende factoren van de leerling beter verwoord worden.
- Hierdoor kunnen leerkrachten zelf tot nieuwe oplossingen komen om leerlingen met gedragsproblemen begeleiding op maat te geven.

Wie wil mijn supporter zijn??



Bijlage 3 HGW-formulier zoals gehanteerd wordt bij de nulmeting

Handelingsgericht Handelingsplan		
Datum:	Ingevuld door:	Functie:
BETREFFENDE		

Naam :
Geboortedatum : School :
Groep : Schoolverloop :
Leerkracht(en) :

VRAAGSTELLING

Korte situatiebeschrijving:

Vragen:

Van wie zijn de vragen?:

Wat is er al ondernomen en met welk resultaat?:

Wanneer is dit consultatiegesprek voor jou geslaagd?

Waar wil je als eerste aan werken? (indien er meerdere vragen zijn).

LEERLING	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Lichamelijk			
d.d. gedrag			
d.d.			

Leren			
-------	--	--	--

BINNEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d.			
Leraar			
d.d.			
Groep			
d.d.			
School			
BUITEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d.			
Gezin			
d.d.			
Vrije tijd			
d.d.			
Zorg			

Bijlage 4 HGW-formulier zoals gehanteerd bij de nameting

Handelingsgericht Handelingsplan		
Datum:	Ingevuld door:	Functie:
BETREFFENDE		

Naam :
Geboortedatum : School :
Groep : Schoolverloop :
Leerkracht(en) :

VRAAGSTELLING

Korte situatiebeschrijving:

Vragen:

Van wie zijn de vragen?:

Wat is er al ondernomen en met welk resultaat?:

Wanneer is dit consultatiegesprek voor jou geslaagd?

Waar wil je als eerste aan werken? (indien er meerdere vragen zijn).

LEERLING	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Lichamelijk			
d.d. gedrag			
d.d.			

Leren			
-------	--	--	--

BINNEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d.			
Leraar			
d.d.			
Groep			
d.d.			
School			
BUITEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d.			
Gezin			
d.d.			
Vrije tijd			
d.d.			
Zorg			

Strategiefase

Datum bespreking: -	Aanwezig:
---------------------	-----------

Formuleer een oriënterend beeld:

"Dit/deze meisje/jongen van jaar, dat in groep van een school zit, heeft problemen op het gebied van

welke vermoedelijk worden veroorzaakt worden door dat de leerling

en omdat de leerkracht/de school

en omdat in het gezin

Het gaat wel goed als de leerling

en/of de leerkracht/de school

en/of in de thuissituatie

Weten we al genoeg om de (hulp)vragen te beantwoorden? Ofwel: is het oriënterend beeld volledig en komt het dus overeen met de transactionele samenvatting?

Zo ja: ga door naar de indicerings- en adviesfase

Zo nee: stel handelingsgerichte onderzoeksvragen op. Ga voor iedere vraag na wat het antwoord oplevert voor je handelingsadvies (pas dus het 'als-danprincipe' toe)

Onderzoeksvragen:

1. Vragen ten aanzien van kenmerken leerling:

2. Vragen m.b.t. de afstemming onderwijsleersituatie en onderwijsbehoeften leerling:

3. Vragen m.b.t. afstemming opvoedingssituatie en opvoedingsbehoeften leerling:

Afspraken en planning onderzoek (observatie, gesprek, toets):

Wat/welke vraag?	Hoe?	Door wie?	Wanneer?

Bijlage 5 Inge vulde HGW-formulieren bij de nulmeting

Collega 1:

Handelingsgericht Handelingsplan			
Datum: 14 sept. 2011	Ingevuld door: collega 1	Functie: groepsleerkracht	
BETREFFENDE			
Naam : M. (jongen)	Adres :		
Geboortedatum : nov. 2006	School :		
Groep : 1	Schoolverloop :		
Leerkracht(en) :	Intern begeleider :		
Adviseur Edux :			
VRAAGSTELLING			
Korte situatiebeschrijving:			
Bij het bepalen van een bepaalde aanpak valt het op dat hij er de keer erop niet goed op reageert. M. is een lieve jongen, die heel vrolijk kan zijn, maar die het in de klas te weinig is.			
Vragen:			
Hoe ervoor zorgen dat M. zich gelukkiger voelt in de klas? Hoe ervoor zorgen dat hij geen 'peutergedrag' vertoont?			
Van wie zijn de vragen?:			
leerkracht			
Wat is er al ondernomen en met welk resultaat?:			
*gerust stellen *grenzen stellen *lieve aanpak *kordate aanpak *belonen *de hemel in prijzen *negeren			
Wanneer is dit consultatiegesprek voor jou geslaagd?			
Bepalen van een duidelijke aanpak			
Waar wil je als eerste aan werken? (indien er meerdere vragen zijn).			
LEERLING	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties

d.d. Lichamelijk	M. slaapt slecht		
d.d. gedrag	-Peutergedrag, -denkt veel na over de dood en spoken, -sterke eigen wil -sterk karakter -wisselende emoties -aandacht op negatieve manier vragen -beloning helpt niet -kan moeilijk genieten	-sterke eigen wil -sterk karakter -lieve jongen	
d.d. Leren			

BINNEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Leraar	-moeten en nee vindt M. moeilijk -negeren werkt goed, maar kan niet altijd -moeite met bepalen van aanpak	-betrokken -wil graag dat M. kan genieten	
d.d. Groep	-kan niet vrolijk zijn in de groep		
d.d. School	-bij het buiten spelen staat M. vaak bij de juf en komt niet tot spelen -muziekles, gym, buitenspelen, bij cumentu lessen en bij spelletjes		
BUITEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties

d.d. Gezin	-bepalen hoe iets moet gebeuren en wanneer -oudste broer heeft ook wisselende emoties gehad -beloning helpt niet	-Moeder probeert consequent te zijn	
d.d. Vrije tijd	-bij zwemles en voetbal is M. erg passief -M. is niet over te halen om tot actie te komen	-bij afspreken met vriendjes komt hij tot spelen	
d.d. Zorg		-aanvraag logopedie voor slissen	-gesprek met gedragsspecialist

Collega 2:

Handelingsgericht Handelingsplan		
Datum: Feb.2012	Ingevuld door: collega 2	Functie: groepsleerkracht
BETREFFENDE		
Naam : S. (meisje)	Adres :	
Geboortedatum : 2004	School :	
Groep : groep 2	Schoolverloop :	
Leerkracht(en) :	Intern begeleider :	
Adviseur Edux :		

VRAAGSTELLING
Korte situatiebeschrijving:
-thuis driftbuien -vertoont stiekem gedrag: -anderen bezeren, -lelijke dingen zeggen tegen andere leerlingen. Op zo'n moment kan S. haar emoties niet benoemen.
Vragen:
Hoe met dit gedrag omgaan?
Van wie zijn de vragen?:
leerkracht
Wat is er al ondernomen en met welk resultaat?:
-gesprek met ouders. -Moeder heeft een gesprek gehad met gedragsspecialist.
Wanneer is dit consultatiegesprek voor jou geslaagd?

Waar wil je als eerste aan werken? (indien er meerdere vragen zijn).

LEERLING	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Lichamelijk			
d.d. Gedrag	-stuurse houding -stiekem gedrag -anderen bezeren -lelijke dingen tegen andere leerlingen zeggen		
d.d. Leren			

BINNEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Leraar		De leerkracht is duidelijk en consequent.	
d.d. Groep	De groep waar S. in zit bestaat uit 28 kinderen, dus best een grote groep. Er is dan regelmatig sprake van uitgestelde aandacht.		
d.d. School			
BUITEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Gezin	Moeder geeft snel aan het gedrag van S. toe. S. heeft thuis last van driftbuien. Ouders zijn gescheiden		
d.d.			

Vrije tijd			
d.d.			
Zorg			

Collega 3:

Handelingsgericht Handelingsplan		
Datum: feb. 2012	Ingevuld door: collega 3	Functie: groepsleerkracht
BETREFFENDE		

Naam	: R. (jongen)	Adres	:
Geboortedatum	: 2006	School	:
Groep	: 1	Schoolverloop	:
Leerkracht(en)	:	Intern begeleider	:
Adviseur Edux	:		

VRAAGSTELLING

Korte situatiebeschrijving:

- Leerling R., slechte luisterhouding, kan heel erg afwezig zijn, of juist heel erg aanwezig.
- veel leerlingen in de klas moeite met luisterhouding
- moeite met op zijn beurt wachten
- Ll is bijna 5 jaar oud, groep 1 leerling. Leerkracht maakt zich zorgen over zijn ontwikkeling in de toekomst, aangezien hij wel laat zien dat hij intelligent is.
- Samen met anderen dan gaat het mis. Kan niet samen spelen.
- Aanpak opvoeden van vader en moeder erg verschillend.

Vragen:

Leerkracht wil graag tips om met het gedrag van R. te verbeteren.

Van wie zijn de vragen?:

Groepsleerkracht

Wat is er al ondernomen en met welk resultaat?:

- de leerkracht heeft R. naast zich gezet, zodat ze niet de hele tijd verbaal hoeft te corrigeren.
- R. vindt het fijn om lichamelijk contact te hebben.
- Beloningssysteem
- Visuele ondersteuning: dagritmekaarten, hoe zit je in de kring.
- intelligent
- Bij vrij kiezen kan R. goed werken.
- Werkt graag met constructiemateriaal: heel geconcentreerd.
- SoVa ingezet.
- Ouders zijn betrokken, moeder wil graag naar kinderpsycholoog met R.

Wanneer is dit consultatiegesprek voor jou geslaagd?

Waar wil je als eerste aan werken? (indien er meerdere vragen zijn).

LEERLING	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Lichamelijk	-onrust in zijn lijf, -heel aanhankelijk -stoeien met andere kinderen	-motoriek op niveau	
d.d. Gedrag	-onvoorspelbaar gedrag -toont weinig inlevingsvermogen -moeite met regels van de kring -introvert -dromerig -speelgedrag in vrije situatie (plein) zijn gezicht verwrongen (agressie)	-wil graag knuffelen	
d.d. Leren	-korte concentratieboog -wil snel van activiteit wisselen	-lego dan heel geconcentreerd	

BINNEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Leraar		4 dagen per week eigen leerkracht.	Co teacher om de week met hem werken op het gebied van concentratie
d.d. Groep	-fysiek in zijn contact naar anderen -maakt geen oogcontact -heel erg op zichzelf gericht -speelt niet met anderen		
d.d. School			
BUITEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties

d.d. Gezin	-geen veilige situatie -ouders hebben verschillende mening over de opvoeding -vader is veeleisend	-ouders willen graag het beste voor R.	
d.d. Vrije tijd			
d.d. Zorg		*Sova	

Bijlage 6 Inge vulde HGW-formulieren bij de nameting

Collega 1:

Handelingsgericht Handelingsplan		
Datum: april 2012	Ingevuld door: Collega 1	Functie: groepsleerkracht
BETREFFENDE		

Naam	: M. (jongen)	Adres	:
Geboortedatum	: nov. 2006	School	:
Groep	: 1	Schoolverloop	:
Leerkracht(en)	:	Intern begeleider	:
Adviseur Edux	:		

VRAAGSTELLING

Korte situatiebeschrijving:

M. vertoont peutergedrag in de klas en bij het buiten spelen. M. vindt het lastig als de leerkracht 'nee' zegt. M. heeft een duidelijke eigen wil.

Vragen:

Hoe kn het peutergedrag verminderd worden?

Van wie zijn de vragen?:

Leerkracht

Wat is er al ondernomen en met welk resultaat?:

*gesprek met ouders

*duidelijke aanpak bepalen: consequent zijn, duidelijke grenzen en negeren van bepaald gedrag.

*gesprekken met gedragspecialist.

Wanneer is dit consultatiegesprek voor jou geslaagd?

Duidelijk op papier hoe met M. werken. Welke aanpak wel werkt.

Waar wil je als eerste aan werken? (indien er meerdere vragen zijn).

LEERLING	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Lichamelijk	*broekplassen (net te laat) *last van zijn oren	*motoriek: groot en klein op niveau *M. ziet er verzorgd uit	*Bij gymlessen een activiteit laten voordoen waar hij goed in is. Of uitleg laten geven aan de leerkracht over de oefening (stap daarna aan de hele klas)
d.d. gedrag	*peuterstem *huilen *eigen wil doordrammen *moeilijk te bereiken *onzeker	*stelt zich meer open naar de leerkracht en leerlingen *gevoelig voor complimenten *sneller kunnen schakelen van boos/verdrietig naar neutraal of blij *kan steeds beter verwoorden wat er aan de hand is (wat maakt dat zijn gevoel verdrietig, boos, blij is) *Laat momenten zien dat hij blij is.	*aardig maar niet te meegaande houding van de opvoeder *Situaties creëren waarbij het kind de opvoeder kan helpen. *benadruk van eigenheid van het kind. *interesses voor de drijfveren van het kind (geplande individuele aandacht) *succes ervaringen laten opdoen in het zelf oplossen van problemen.
d.d. Leren	*als M. 's ochtends verdrietig op school komt, dan heeft hij moeite om tot activiteit te komen bij het werken.	*trots op gemaakte werk *cognitieve ontwikkeling gaat goed vooruit *ontwikkeling voor spraak gaat goed vooruit *laat meer zelfstandigheid zien *kan concentreren bij taken die hij zelf gekozen heeft *kan concentreren bij taken die hij van de leerkracht krijgt.	*complimenten geven *meer zelfstandigheid creëren door samene en stappenplan te maken. *het kind laten kiezen tussen 2 mogelijkheden *het kind betrekken in zijn eigen ontwikkeling

BINNEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Leraar	*alert blijven op het hanteren van aanpak die aansluit bij de onderwijsbehoeften van M.	*duidelijk taalgebruik *ik-boodschap: 'ik wil dat...' *consequent. *uitleg waarom iets wel/niet kan/mag	*aardig, maar niet te meegaand zijn *afwachtende houding: kind naar ideeën voor oplossingen vragen *vaste tijden plannen voor

		*afpraak is afspraak *de leerkracht heeft een interactiestijl gevonden die aansluit bij de onderwijsbehoeften van M. *leerkracht kan vanuit een andere interactiestijl (dan eigen voorkeur) begeleiding geven aan M.	individuele aandacht * 'almacht' van de leerkracht leren relativeren: de juf maakt ook foutjes
d.d. Groep	*uitgestelde aandacht vindt M. heel moeilijk *andere leerlingen reageren op het peutergedrag: 'Ohh dat is M..'	*andere leerlingen accepteren M. *kinderen zijn onderling duidelijk over wat ze wel/niet leuk vinden *samenspel loopt goed in deze groep	*spelletjes: 'ik zie ik zie wat jij niet ziet', blindemanspelletjes. *het kind iets laten uitleggen waar het goed van op de hoogte is.
d.d. School	*bij vieringen van school is M. passief	*M. komt al lang op school i.v.m. naar school brengen/ophalen van oudere broers *durft aan andere leerkrachten van de groepen 1-2 iets te vragen *heeft behoefte aan weten wat de bedoeling is bij bijzondere activiteiten	*voor vieringen samen met M. bespreken hoe hij denkt dat de viering zal verlopen.
BUITEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Gezin	*hanteren thuis een hele beschermende opvoeding	*moeder past haar opvoedingsstijl aan: minder toegeeflijk, en minder flauw *voorspelbaarder voor M.: nee is nee.	*tussentijdse gesprekken over de voortgang van M.
d.d. Vrije tijd		*buiten spelen *zwemmen	*In gesprekjes met hem kletsen over wat hij leuk vindt om te doen.
d.d. Zorg	*ouders willen geen SOVA-training	*Door o.a. gesprekken met gedragspecialist: bewust geworden van de 'krachtbronnen' van de leerkracht zelf.	*gesprekken over voortgang van M. met gedragspecialist

Strategiefase

Datum: april 2012	Ingevuld door: leerkracht
Formuleer een oriënterend beeld: "Dit/deze meisje/jongen van 5 jaar, dat in groep 1 van een reguliere basisschool zit, heeft problemen op het gebied van: sociaal- emotionele ontwikkeling	
<u>welke vermoedelijk worden veroorzaakt worden door dat de leerling</u> moeite heeft met het aannemen van een zelfontdekkende houding, angst heeft voor nieuwe situaties, waarbij hij niet weet wat er van hem verwacht wordt. De leerling ziet zichzelf als iemand met onvoldoende vaardigheden of capaciteiten, als iemand die hulp nodig heeft.	
<u>en omdat de leerkracht/de school</u> in het begin erg zoekende is geweest naar de juiste interactiestijl om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van M.	
<u>en omdat in het gezin</u> een te beschermende opvoeding hanteert, waarbij het niet duidelijk is wanneer een 'nee' echt een 'nee' is.	
<u>Het gaat wel goed als de leerling</u> Begeleiding krijgt die duidelijk is. Verbaal en non-verbaal uitingen van opvoeders komt met elkaar overeen.	
<u>en/of de leerkracht/de school</u> als de leerkracht zich in situaties aardig, maar niet te meegaand opstelt. Duidelijk uitspreken wat verwachtingen zijn. Eigenheid en zelfstandigheid blijft stimuleren (zie verder aanpak bij interactiewijzer)	
<u>en/of in de thuissituatie</u> niet teveel bemoederen en te snel ingaan op het zorg-appél van het kind. Duidelijkheid en structuur bieden.	

Weten we al genoeg om de (hulp)vragen te beantwoorden? Ofwel: is het oriënterend beeld volledig en komt het dus overeen met de transactionele samenvatting?

Zo ja: ga door naar de indicerings- en adviesfase

Zo nee: stel handelingsgerichte onderzoeksvragen op. Ga voor iedere vraag na wat het antwoord oplevert voor je handelingsadvies (pas dus het 'als-danprincipe' toe)

Onderzoeksvragen:

1. Vragen ten aanzien van kenmerken leerling:

2. Vragen m.b.t. de afstemming onderwijsleersituatie en onderwijsbehoeften leerling:

3. Vragen m.b.t. afstemming opvoedingssituatie en opvoedingsbehoeften leerling:

Afspraken en planning onderzoek (observatie, gesprek, toets):

Wat/welke vraag?	Hoe?	Door wie?	Wanneer?

Collega 2:

Handelingsgericht Handelingsplan		
Datum: april 2012	Ingevuld door: leerkracht 2	Functie: groepsleerkracht
BETREFFENDE		
Naam	: S. (meisje)	Adres
Geboortedatum	: 2004	School
Groep	: 2	Schoolverloop
Leerkracht(en)	:	Intern begeleider
Adviseur Edux	:	

VRAAGSTELLING
Korte situatiebeschrijving:
-vertoont stiekem gedrag: -anderen bezeren, -lelijke dingen zeggen tegen andere leerlingen. Op zo'n moment kan S. haar emoties niet benoemen.
-stuurse en dwarse houding.
Vragen:
Hoe moet ik met het gedrag van S. omgaan?
Van wie zijn de vragen?:
groepsleerkracht
Wat is er al ondernomen en met welk resultaat?:

- duidelijke grenzen
- consequent
- andere plaats in de kring: naast de leerkracht
- aandacht aan S. geven op een positieve manier door S. taken te geven (computers aan/uit, anderen helpen)
- stiekem gedrag wordt afgekeurd
- gesprek met moeder over het aangeven van duidelijke grenzen (met groepsleerkracht en ook met gedragspecialist Y.)
- S. moeilijke werkjes/taken geven, hiervoor is ze gemotiveerd. S. is heel gevoelig voor complimentjes.

Wanneer is dit consultatiegesprek voor jou geslaagd?

Duidelijke aanpak helder

Waar wil je als eerste aan werken? (indien er meerdere vragen zijn).

LEERLING	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Lichamelijk	*haar uiterlijk: gezichtsuitdrukking en negatieve houding	*handig bij activiteiten voor de grote motoriek: waveboard *leert snel: zowel grote als kleine motoriek *durft uitdagingen aan te gaan	*complimenten geven over wat het kind laat zien.
d.d. gedrag	*anderen bezeren *stiekem gedrag *geremd in haar emoties en uiten van gevoelens *andere belevingswereld	*kan een leidersrol aannemen naar andere leerlingen toe *gevoelig voor complimenten *Sterk karakter *toont goede wil bij het uitvoeren van taken voor de leerkracht *kan ergens de humor van inzien	*iets extra's voor het kind doen, omdat je het de moeite waard vindt. Laat het de leerkracht – in een later stadium- ook eens helpen *naar mening van het kind vragen. Respecteren van afwijkende opstelling of oordelen. Concrete suggesties op prijs stellen
d.d. Leren	*in vrije situaties minder 'productief' *manipuleren van de situatie	*cognitief sterk *goede werkhouding *manipuleren van de situatie *gaat graag uitdagingen aan *creatief. *verbaal sterk	*uitdaging bieden *naar mening vragen van het kind: en eigen suggesties laten doen. *preventieve afspraken, met het kind buiten de groep om

BINNEN	Risico's en	Beschermende en compenserende	Mogelijke acties
--------	-------------	-------------------------------	------------------

SCHOOL	belemmerende factoren	factoren	
d.d. Leraar	*S. heeft moeite met anderen te vertrouwen	*leerkracht biedt uitdagingen *elke dag een nieuwe kans *voelt zich betrokken bij de leerling *geeft de leerling positieve aandacht *zien van kansen en positieve kanten van en bij de leerling	*houding: 'wij zijn allemaal maar mensen die fouten mogen maken. Daar leren we allebei van. Iedereen, dus ook jij, krijgt van mij weer een nieuwe kans.' Geef functionele voorbeelden van eigen fouten. *Duidelijke ik-boodschappen *positieve punten geregeld herhalen, en benoemen. Drie keer per dag de naam van het kind in positief verband noemen. *vooral positief uiten in non-verbale sfeer. *zoek het kind op.
d.d. Groep	*zoekt geen toenadering bij andere kinderen *geen vaste vriendjes *dominant naar andere leerlingen toe *reageert fysiek naar anderen toe.	*vindt de meeste aansluiting bij jongens *S. wordt geaccepteerd in de groep *samen spel loopt goed als S. mag bepalen.	*samen spel met jongens: structurele preventieve afspraken maken voor het spel, waarbij de mening van de kinderen er toe doet.
d.d. School	*hoge eisen aan kleuters gesteld.	*veel extra zorg aanwezig binnen school (expertise op het gebied van o.a. gedrag)	*structureel gesprekken met gedragspecialist
BUITEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Gezin	*S. botst met haar zus *Moeder is te positief 'te soft' naar S. toe. *Onduidelijke begeleiding. *schuldgevoel over de scheiding bij moeder.	*moeder is betrokken bij haar kind *moeder staat open voor begeleiding en tips *Moeder wil op een positieve manier haar kind opvoeden *Doordat ouders uit elkaar zijn meer rust	*gesprek waarin gesproken wordt over de begeleidingsbehoeften van S.

d.d. Vrije tijd	*weinig ruimte voor tijdsbesteding eigen interesse	*viool spelen *buiten spelen *ravotten	*in 1 op 1 gesprekjes vragen naar interesses
d.d. Zorg		*SOVA training (vanaf groep 3)	

Strategiefase

Datum: april 2012	Ingevuld door: groepsleerkracht
Formuleer een oriënterend beeld: "Dit/deze meisje/jongen van 6 jaar, dat in groep 2 van een reguliere basisschool zit, heeft problemen op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling.	
welke vermoedelijk worden veroorzaakt worden door dat de leerling een andere belevingswereld heeft dan het gemiddelde kind. Het kind moeite heeft met het vertrouwen van anderen. Het kind gering wendbaar is, en alles op haar eigen manier wil doen. en omdat de leerkracht/de school moeite heeft om grip te krijgen op het gedrag van deze leerling, doordat leerkracht en leerling in een bepaald interactiepatroon vervallen. en omdat in het gezin niet een veilige situatie is geweest voor de scheiding van de ouders. En moeder is onduidelijk in haar boodschap naar S. toe, te toegeeflijk. Het gaat wel goed als de leerling Zelf kan bepalen in een spelsituatie, als de leerling uitgedaagd wordt tijdens een activiteit (grote motoriek maar ook op cognitief gebied), speciale taken voor de leerkracht mag uitvoeren. en/of de leerkracht/de school duidelijke ik-boodschappen geven, positieve bij het kind zoeken, niet in termen van 'schuld' praten (zie verder interactiewijzer) en/of in de thuissituatie rustig corrigeren, zonder stemverheffingen, maar wel duidelijke ik-boodschappen geven.	

Weten we al genoeg om de (hulp)vragen te beantwoorden? Ofwel: is het oriënterend beeld volledig en komt het dus overeen met de transactionele samenvatting?

Zo ja: ga door naar de indicerings- en adviesfase

Zo nee: stel handelingsgerichte onderzoeksvragen op. Ga voor iedere vraag na wat het antwoord oplevert voor je handelingsadvies (pas dus het 'als-danprincipe' toe)

Onderzoeksvragen:

1. Vragen ten aanzien van kenmerken leerling:

2. Vragen m.b.t. de afstemming onderwijsleersituatie en onderwijsbehoeften leerling:

3. Vragen m.b.t. afstemming opvoedingssituatie en opvoedingsbehoeften leerling:

Afspraken en planning onderzoek (observatie, gesprek, toets):

Wat/welke vraag?	Hoe?	Door wie?	Wanneer?

Collega 3:

Handelingsgericht Handelingsplan			
Datum: april 2012	Ingevuld door: Leerkracht 3	Functie: groepsleerkracht	
BETREFFENDE			
Naam	: R. (jongen)	Adres	:
Geboortedatum	: 2006	School	:
Groep	: 1	Schoolverloop	:
Leerkracht(en)	:	Intern begeleider	:
Adviseur Edux	:		

VRAAGSTELLING
Korte situatiebeschrijving:
R. is erg in zichzelf gekeerd. Hij heeft moeite met het uiten van zijn emoties; hij loopt hierin vast. R. kan zich moeilijk in een ander of situatie inleven. Zijn luister- en werkhouding zijn matig. Hij vertoont storend gedrag.
Vragen:
Hoe volgend jaar voorbereiden op groep 3, m.b.t. motivatie, betrokkenheid, werkhouding en gedrag?
Van wie zijn de vragen?:
Groepsleerkracht
Wat is er al ondernomen en met welk resultaat?:
-de leerkracht heeft R. naast zich gezet, zodat ze niet de hele tijd verbaal hoeft te corrigeren.
-R. vindt het fijn om lichamelijk contact te hebben.

- Beloningssysteem
- Visuele ondersteuning: dagritmekaarten, hoe zit je in de kring.
- Bij vrij kiezen kan R. goed werken.
- Werkt graag met constructiemateriaal: heel geconcentreerd.
- SoVa afgerond
- Ouders zijn betrokken, moeder wil graag naar kinderpsycholoog met R.
- gedragsvragenlijst voor psycholoog ingevuld
- gezinstherapie

Wanneer is dit consultatiegesprek voor jou geslaagd?

Waar wil je als eerste aan werken? (indien er meerdere vragen zijn).

LEERLING	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Lichamelijk		*voorkeurshand: links *ziet er schoon en verzorgd uit. *fijne motoriek: klein kleuren	*uitdagingen laten aangaan op het gebied van grote en kleine motoriek
d.d. gedrag	*frustratie en boosheid *aandachtsprobleem: moeite met concentreren. *dromerig *aandacht vragen op een negatieve manier. *imiteert negatief gedrag	*beloningssysteem samen met ouders *R. accepteert het als hij gecorrigeerd wordt. *concentratie is hoog bij activiteiten die hij zelf gekozen of bedacht heeft. *kan heel goed alleen een opdracht uitvoeren, bedenkt een eigen plan *lief *kan gedrag imiteren *gevoelig voor complimenten	*R. laten kiezen uit 2 mogelijkheden (bij de werkles) hierdoor voelt het voor hem altijd als een eigen keuze (dit vergroot de motivatie) *eigen inbreng vergroten bij het uitvoeren van opdrachten *positief gedrag laten imiteren door tijdens spel voor te doen (in de huishoek, kring)
d.d. Leren	*knutselen *spel: imiteren	*werkboekje: werkblad voor rekenen *netjes werken *cognitief sterk *constructief materiaal *R. vindt het leuk om uitdagingen aan te gaan *Alleen werken/spelen	*vaker werkbladen aanbieden (uitdaging) *werken/spelen met constructief materiaal als beloning inzetten. (eerst een bepaalde tijd een werkje van de juf, daarna een bepaalde tijd met constructief materiaal werken) *momenten inplannen waarin R. alleen kan spelen.

BINNEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Leraar	*Leerkracht maakt zich zorgen over gedrag R., met name de overgang van 2 naar 3.	*grenzen stellen *consequent handelen *wil graag knuffelen *R. zegt vaak ik vind je lief. *adaptieve begeleiding *heel betrokken bij de leerling: respecteren *maakt onderscheid tussen gedrag en persoon *goede band, leerling en leerkracht begrijpen elkaar *alert op zijn ontwikkeling *inhaken op interesses	*blijven noteren op welke wijze er het beste begeleiding gegeven kan worden aan R.
d.d. Groep	*daagt anderen uit *aandacht verdelen over de kinderen (uitgestelde aandacht)	*andere leerlingen accepteren R. *sfeer *groepsgrootte is geen probleem *vriendje in de klas *zoekt contact met leerlingen van andere klassen bij het buiten spelen.	*koppelen aan kinderen waar hij graag en goed mee kan spelen, ev. Met kinderen van andere klassen (op de gang een werkje doen)
d.d. School	*SoVa training sloeg niet aan	*extra zorg aanwezig op school *samenwerking met psycholoog	*structureel gesprekken met psycholoog plannen *gesprekken met gedragspecialist plannen
BUITEN SCHOOL	Risico's en belemmerende factoren	Beschermende en compenserende factoren	Mogelijke acties
d.d. Gezin	*ouders zijn uit elkaar, onveilige thuissituatie *vader heeft een gedragsprobleem, waarbij hij zijn kinderen overvraagt. *veeleisend	*samen werken met school o.a beloningssysteem *staan open voor begeleiding *gezinstherapie *vader individuele therapie *betrokken bij de ontwikkeling van hun kinderen	*structureel gesprekken met ouders *samenwerking tussen school en ouders blijven stimuleren

d.d. Vrije tijd	*vaak overblijven en naschoolse opvang *speelt veel binnen *kijkt veel tv	*afspreken met vriendje *lego spelen *samenspelen met broertje	*interesse tonen in de vrijetijdsbesteding van R.
d.d. Zorg	*SoVa sloeg niet aan	*gesprekken met gedragspecialist	*Volgend schooljaar gesprekken plannen met gedragspecialist

Strategiefase

Datum: april 2012	Ingevuld door: groepsleerkracht
Formuleer een oriënterend beeld: “Dit/deze meisje/jongen van 5 jaar, dat in groep 1 van een reguliere basisschool zit, heeft problemen op het gebied van gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling	
<u>welke vermoedelijk worden veroorzaakt worden door dat de leerling</u> een gedragstoornis heeft. Een andere ontwikkeling doormaakt dan de gemiddelde leerling. Erg veel behoefte heeft aan structuur en veiligheid (die hij thuis niet krijgt) <u>en omdat de leerkracht/de school</u> hoge eisen stellen aan kinderen die doorgaan naar groep 3. De huidige leerkracht maakt zich zorgen over dat: sommige leerkrachten moeite hebben met het aanpassen van begeleiding aan de onderwijsbehoeften van het kind. <u>en omdat in het gezin</u> weinig veiligheid heeft kunnen bieden aan R. En omdat ouders een andere opvatting over de opvoeding van hun kinderen. Vader is erg veeleisend. <u>Het gaat wel goed als de leerling</u> Begeleiding krijgt die aansluit op zijn onderwijsbehoeften. Met constructiemateriaal speelt Uitdagingen aan mag gaan (werkblad rekenen) Zich begrepen voelt (onderscheidt maken tussen gedrag en persoon) Samenwerking tussen school en ouders ervaart <u>en/of de leerkracht/de school</u> doorgaat met het inhaken op de interesses van het kind. En de begeleiding blijft aanpassen op de onderwijsbehoeften van de leerling. En structureel gesprekken blijven voeren met ouders, psycholoog en gedragspecialist <u>en/of in de thuissituatie</u> doorgaat met gezinstherapie	

Weten we al genoeg om de (hulp)vragen te beantwoorden? Ofwel: is het oriënterend beeld volledig en komt het dus overeen met de transactionele samenvatting?

Zo ja: ga door naar de indicerings- en adviesfase

Zo nee: stel handelingsgerichte onderzoeksvragen op. Ga voor iedere vraag na wat het antwoord oplevert voor je handelingsadvies (pas dus het 'als-danprincipe' toe)

Onderzoeksvragen:

1. Vragen ten aanzien van kenmerken leerling:

2. Vragen m.b.t. de afstemming onderwijsleersituatie en onderwijsbehoeften leerling:

3. Vragen m.b.t. afstemming opvoedingssituatie en opvoedingsbehoeften leerling:

Afspraken en planning onderzoek (observatie, gesprek, toets):

Wat/welke vraag?	Hoe?	Door wie?	Wanneer?

Bijlage 7 Relevante kwalitatieve informatie uit gesprekken met collega's

Collega 1:

Wat onder andere al gedaan?

-de leerkracht reageert:

-directe instructie

-ik-boodschap: 'Ik wil dat.....' en vervolgens letterlijk gedrag benoemen

-de leerkracht geeft M. 2 keuzes waar hij uit kan kiezen

-Als M. gaat huilen of 'simmen' dan geven de leerkracht en de andere leerlingen geen aandacht aan zijn gedrag (negeren van negatief gedrag). Hierdoor bedaart hij na een tijdje, maar hij kijkt nog wel zielig, en zoekt nog oogcontact met zijn leerkracht.

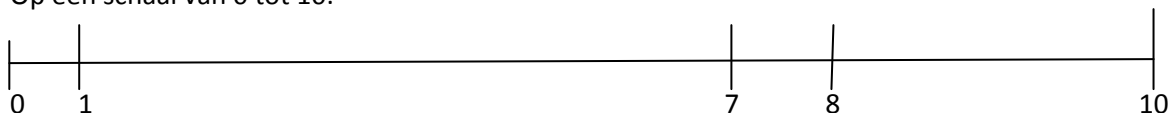
-De leerkracht heeft een gesprek gehad met ouders. Hierdoor hebben ouders hun aanpak ook al bijgesteld.

Bij het omkleden voor de gym gaat het 9 van de 10 keer goed. De leerkracht vindt het lastig aan te geven hoe het komt dat het 9 keer goed gaat, en wat maakt dat die 1 keer (van de 10) het niet goed gaat.

M. slaat of schopt mama wel eens bij het ophalen uit school.

De doelstelling voor de aanvraag van SOVA was: M. leren zijn emoties op een andere manier te uiten. Bijvoorbeeld huilen als hij verdrietig is, maar hier ook na een tijdje weer mee kunnen ophouden. De SOVA aanvraag is niet doorgegaan, omdat ouders dit niet wilden. Zij gaven als reden aan dat ze vinden dat M. al veel gegroeid is.

Op een schaal van 0 tot 10:



1: Hier stonden de leerling en de leerkracht in het begin toen de leerling net op school was.

7: Wat maakt dat het nu een 7 is?

-ouders betrokken bij aanpak

-consequent zijn

-duidelijke aanpak: je doet wat je zegt en je zegt wat je doet. Hierbij is de leerkracht naar de leerling transparant (de leerling weet precies wat hij aan de leerkracht heeft)

-bij de begeleiding van de leerling geeft de leerkracht uitleg, hierbij worden emoties benoemt

-instructie vanuit de ik-boodschap

-negeren van bepaald gedrag

8: de volgende stap:

-de leerkracht wil graag de leerling blij zien:

-complimenten 1 op 1

-bij het spelen in de zandtafel (hierbij maakt het niet uit welke leerlingen ook in de zandtafel aan het spelen zijn). Hij speelt hier zijn eigen spel.

-Als de leerling blij is: gaan zijn ogen glimmen, en hij blijft rechtop staan
-de leerkracht is bewust van de kracht van eigen aanpak: De interventies (aanpak/begeleiding) die de leerkracht inzet sluit aan bij de onderwijsbehoeften van M.

10: M. kan goed omgaan met zijn eigen emoties, hij kan verdrietig, boos, blij, angstig zijn en deze emoties goed reguleren.

Wat nog verder ter sprake kwam:

-Leerling toonde vandaag zelf initiatief door aan een leerkracht een vraag te stellen. De groepsleerkracht had stap voor stap aangegeven hoe het probleem op te lossen, waarna hij zelf tot het idee kwam om het ook nog aan een andere leerkracht te vragen. M. toonde hierbij geen verdrietig, teruggetrokken of 'peutergedrag'.
-Bij M. belangrijk om aan het zelfvertrouwen te werken. Dit gaat bijdragen aan onder andere zijn mondelinge taalontwikkeling.
-Een idee van de leerkracht: in de kleine kring oefeningen doen om zijn mondelinge taalontwikkeling te bevorderen. M. laat in de kleine kring zien dat hij meer spreekt.

Opdracht voor aankomende week:

-de leerkracht gaat per dag noteren wanneer ze hem blij ziet (op M. zijn manier)
-de leerkracht bekijkt bij het omkleden voor de gym wat maakt dat het wel of niet goed gaat?

Volgend gesprek:

*Afgelopen week was M. 's ochtends 1 keer verdrietig. Na een gesprekje met M. kwam naar voren dat hij 'ruzie' had met mama.

*Leerkracht heeft gesprek gehad met M.: 'gewoon praten'; je mag verdrietig zijn, maar.....'

*Bij een 'moet' werkje: De leerkracht geeft uitleg over het waarom, en dan gaat M. aan de slag zonder morren.

*M. laat zien dat hij trots kan zijn op zijn gemaakte werk. Zijn houding is meer open naar anderen toe.

*M. is blij als: -werkje rijgen, -snapt grapjes

*Uiteindelijke doel: emoties beter leren reguleren, maar nu al een hele grote groei doorgemaakt.

*De leerkracht hoopt dat het gedrag van M. zo kan blijven, hierdoor gaat hij in een stijgende lijn ontwikkelen.

*Volgend jaar: Steviger in zijn schoenen staan, en beter leren verwoorden (ev. Logopedie inzetten)

Collega 2:

Wat al gedaan, en wat werkt dus:

-duidelijke grenzen
-consequent
-aandacht aan S. geven op een positieve manier door S. taken te geven (computers aan/uit, anderen helpen)
-stiekem gedrag wordt afgekeurd

- gesprek met moeder over het aangeven van duidelijke grenzen
- S. moeilijke werkjes/taken geven, hiervoor is ze gemotiveerd. S. is heel gevoelig voor complimentjes.

Als er een wonder zou gebeuren dan.....

- is S. socialer naar andere kinderen
- zachter in haar gedrag naar anderen & meer ontspannen
- geen stiekem gedrag meer

Op de schaal van 0 naar 10:

- begonnen op de 0,5
- Nu: 7: moeder en leerkrachten geven duidelijke grenzen, zie hierboven wat werkt en gedaan wordt.

Volgende stap:

- Kringactiviteit met het thema eerlijk zijn.
- Anders reageren van de leerkrachten: bijvoorbeeld heel dramatisch, grapje maken. Dit om het interactiepatroon te doorbreken.

Doordeweeks:

- Leerkracht heeft naar aanleiding van een concrete situatie in de klas een kringgesprek gehad met de leerlingen. Hierin kwam duidelijk naar voren dat stiekem gedrag/liegen niet gewaardeerd wordt. En dat eerlijk zijn, zelfs als een kind iets doet wat niet mag, wel gewaardeerd wordt. S. reageerde goed op deze activiteit.
- Leerkracht heeft gemerkt dat in een situatie waarbij een andere leerling boos en verdrietig werd, omdat S. hem pijn had gedaan; eerlijk zei wat er gebeurd was.
- Leerkracht heeft naar aanleiding van een situatie anders gereageerd. Theatraal en met grapjes. S. reageerde hier goed op. Ontspannen en lachen!

Collega 3:

Hoe gaat het nu?

- neuriën in de kring
- ouders hebben gezinstherapie
- Hoe het nu gaat zou R. niet naar groep 3 kunnen gaan.

In de kring werkt niet:

- 3 keer waarschuwen
- beloningssysteem

Wat werkt wel? Waar heeft R. behoefte aan?

- De leerkracht heeft R. naast zich gezet, zodat ze niet de hele tijd verbaal hoeft te corrigeren.
- intelligent
- Bij vrij kiezen kan R. goed werken.
- Werkt graag met constructiemateriaal: heel geconcentreerd.
- handen pakken (non verbaal corrigeren)

- negeren van het gedrag
- direct aansturen
- toont zelf weinig initiatief om nieuwe 'werkjes' uit te proberen, maar samen met de juf gaat dit wel goed. Ook samen met andere leerlingen gaat het goed.

Opdracht:

- noteren van wel/geen storend gedrag in de kring. Wat voor activiteit was het?
- Plan van aanpak maken om met R. uit de kasten te werken.

Bijlage 8 Interactiewijzer collega 1 en collega 2

Collega 1:

Vragenlijst Pedagogische Stijl Collega 1

Hoe schat u de omgangsstijl van uw collega/van uzelf in vergelijking met andere begeleiders waarbij:

-2 = duidelijk minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

-1 = minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

0 = karakteristiek voor wat gemiddeld wordt aangetroffen bij begeleiders

+1 = meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen bij begeleiders

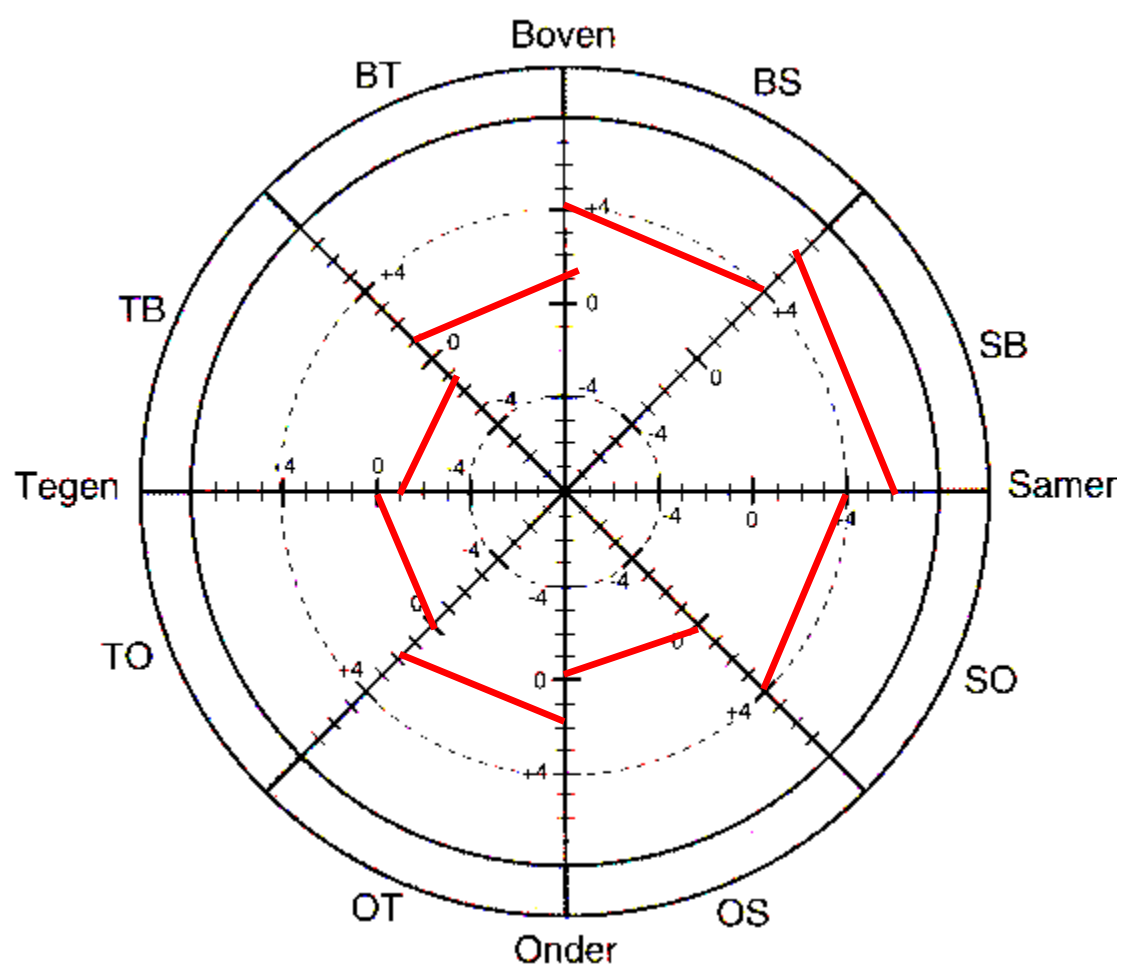
+2 = duidelijk meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

Kenmerken in de omgang:

1. Ziet wat er gebeurt	+2
2. Is soepel	0
3. Verontschuldigt zich	0
4. Wijst op fouten	-1
5. Helpt	+1
6. Geeft ruimte	0
7. Is nauwgezet	0
8. controleren	0
9. overtuigende presentatie	+1
10. beoordeelt	0
11. toont belangstelling	+1
12. toont irritatie en boosheid	0
13. bereid opnieuw uit te leggen	+1
14. trekt in twijfel	0
15. geeft vrijheid	0
16. afwachtend	-1
17. geeft ongelijk toe	+2
18. toegeeflijk	+1
19. toont onvrede	0
20. sluit compromissen	+1

21. verbiedt	0
22. ondersteunend-zorgzaam	+2
23. streng	+1
24. structurerend	+1
25. stelt eisen en regels	0
26. op zijn hoede	0
27. laissez-faire	-1
28. biedt vertrouwen	+1
29. vertelt boeiend en enthousiast	0
30. geduldig	+2
31. laat onzekerheid merken	0
32. bestraffend	0

- A) 1, 9, 24 en 29= 4 punten
- B) 5, 11, 22 en 28= 5 punten
- C) 2, 13, 20 en 30= 4 punten
- D) 6, 15, 18 en 27= 0 punten
- E) 3, 16, 17 en 31= 1 punten
- F) 7, 14, 19 en 26= 0 punten
- G) 4, 12, 21 en 32= -1 punten
- H) 8, 10, 23 en 25= 1 punten



Interactiewijzer M.

Welke kwaliteiten heeft de leerling te veel?

SO:

- doen wat er gevraagd wordt

OS:

- zich bescheiden kunnen opstellen
- hulp en steun bij de ander kunnen ontlokken met een kwetsbare opstelling
- op de ander durven vertrouwen, zich afhankelijk op kunnen stellen
- afwachtend kunnen zijn

OT:

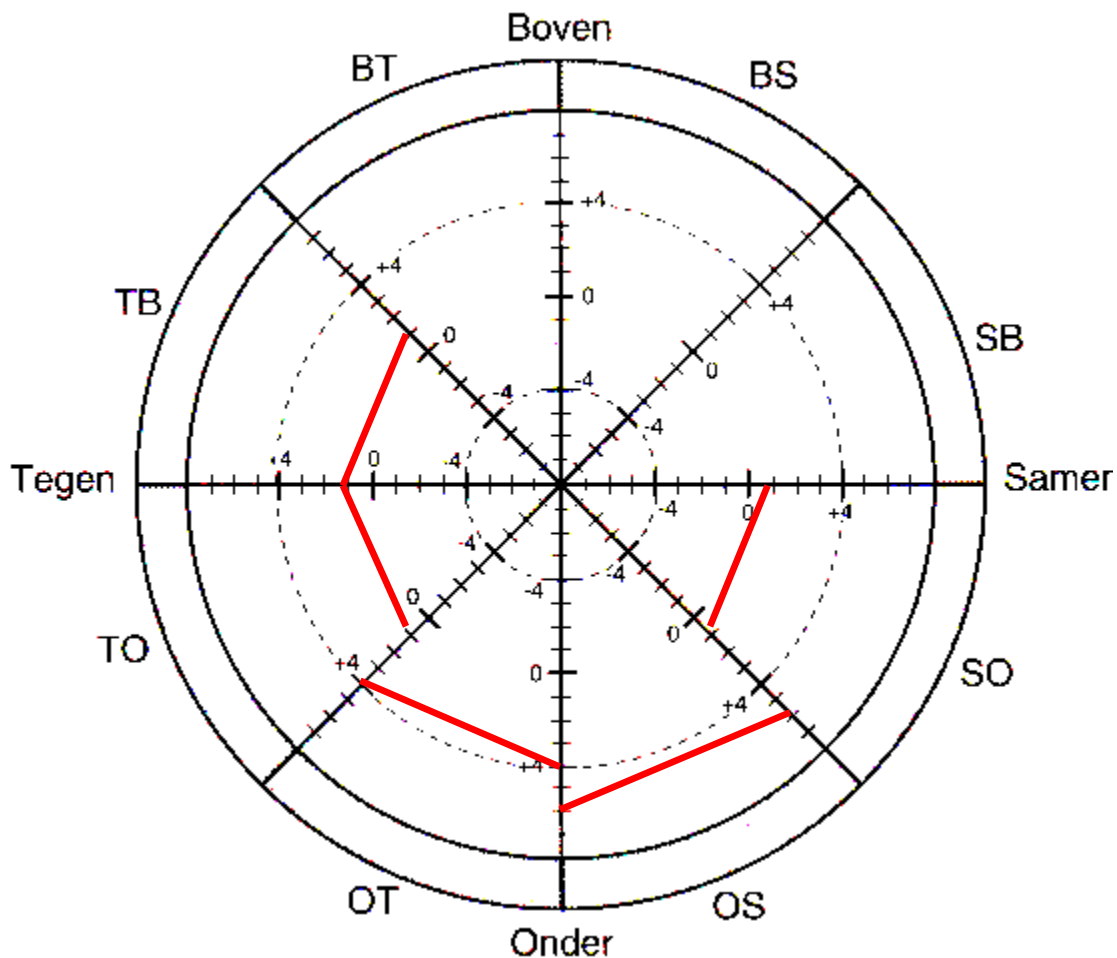
- zich terughoudend op kunnen stellen
- zich kunnen afgrenzen door te zwijgen
- zich terug kunnen trekken
- de kat uit de boom kunnen kijken

TO:

- ontevredenheid kunnen uiten

TB:

- duidelijk kunnen zijn in wat je niet zint, waar je je kwaad over maakt.



Te veel van stijl: Onder Samen: Afwachten

1) Hoe ziet het kind zichzelf?

Het kind ziet zichzelf in probleemsituaties als zwak, als iemand met onvoldoende vaardigheden of capaciteiten, als iemand die hulp nodig heeft.

2) Hoe ziet het de opvoeder?

Het ziet jou (de opvoeder) in een probleemsituatie als sterk en vaardig, als degene die hulp kan bieden. Het steekwoord 'afwachten' betreft dan ook jouw initiatief en jouw hulp waarop het wacht, waarvan het zich afhankelijk maakt.

3) Welk voorstel doet het de opvoeder?

Het kind wil kennelijk met een kwetsbare en afhankelijke opstelling bereiken dat jij het helpt.

4) Welke interactiestijl neemt het kind in?

bescheidenheid, een afwachtende, timide of verlegen en kwetsbare houding. Het kind stelt zich hulpeloos op.

5) Welke reacties lokt het uit?

complementaire reacties: Je kunt complementair reageren door (te) snel steun of hulp te geven of het kind te bemoederen.

In een symmetrisch positie voel je je onzeker en onthand, omdat het kind zich op deze manier aan je vastklampt.

6) Is het gedrag functioneel? (wanneer is dit een gezonde opstelling van het kind?)
als het kind echt hulp nodig heeft, als het kind het echt niet meer weet.

7) Is het gedrag dysfunctioneel? (wanneer levert dit gedrag problemen op?)

Wanneer het kind door deze houding onvoldoende leert, en onvoldoende groei in zelfstandigheid laat zien.

Moeite met uiten van emoties. De autonomie-ontwikkeling van het kind kan ernstig onder druk komen te staan (negatieve zelfbeelden: 'te zwak', 'te dom')

8) Wat is het exces?

Wanneer het kind in de kernvaardigheden te ver doorschiet:

- afhankelijke houding
- klampt zich met een kwetsbare, vaak veel te kleinkinderlijke opstelling aan jou vast.
- het wacht je hulp steeds af, of vraagt snel om je bescherming
- niet snel tot zelfstandige initiatieven om eigen problemen op te lossen

9) Aanpak:

je gaat na:

- zoekt het kind troost en hulp bij jou voor ernstige problemen die buiten jullie relatie liggen?
- Is dit gedrag van het kind een terechte reactie op een of andere vorm van overvraging van jou? Zijn je opdrachten niet te open en teveel-omvattend? Wil je het niet te snel en in te grote stappen zelfstandiger maken?

10) Je vermijdt het volgende (niet doen).

- bekritiseren van het kind, te veel letten op fouten
- een eisende houding, te veel uitdagen tot prestaties.
- te sterk bepalen wat er gaat gebeuren. Er moet voor het kind nog wat te regelen en te improviseren over blijven.
- jezelf alleen maar als stevig, zelfverzekerd en zelfbewust naar dit kind presenteren
- een te vriendelijke, begrijpende opstelling.
- teveel bemoeieren, te snel ingaan op het zorg-appél van het kind.
- te uitdrukkelijk en openlijk aanmoedigen

12) Je kan het probleemgedrag verminderen door (wel doen):

- opdrachten geven waarbij het niet zozeer gaat om prestaties, maar eigen keuzes staan centraal.
- Als leerkracht aardig, maar niet te meegaand opstellen.
- Eerder zal je houding afwachtend moeten zijn. Je kunt het kind zelf om raad of invulling vragen.
- zoek naar mogelijkheden en situaties waarin het kind jou kan helpen. Geef het (mede)verantwoordelijkheid over zaken die binnen zijn mogelijkheden liggen.
- Succes ervaringen laten opdoen in het zelf leren oplossen van problemen.
- Help het kind om jouw almacht wat meer te relativiseren (bijv. aangeven dat je juf ook wel eens een foutje maakt)

13) loop je kans te overdrijven:

-kind heeft wel duidelijkheid nodig in taaksituaties. Een goede instructie en uitleg blijven nodig.

14) Aanwijzingen voor de praktijk:

-stel open, maar niet te moeilijke vragen.

-benadruk eigenheid. Laat het kind keuzes maken. Bijvoorbeeld keuzes uit twee mogelijkheden. Waardeer elke eigen mening van het kind en onthoud je van het geven van jouw afwijkende mening.

-voeling blijven houden met de belevingswereld en interesses van het kind

-stapsgewijze structuur in het stimuleren van zelfstandigheid

-regels om het kind te stimuleren een probleem op te lossen zonder jouw hulp. Bijvoorbeeld eerst aan een ander kind vragen.

-Het kind betrekken in zijn ontwikkeling, door te vragen wanneer een volgende stap te maken.

-Spelletjes: -het kind vragen jou de weg te wijzen naar.... (bijv. de huishoek)

-spelletjes die het kind in een bepaalde 'machtspositie' ten opzichte van jou plaatsen. Bijv. ik zie ik zie wat jij niet ziet of blindemanspelletjes

-het kind iets laten uitleggen waar hij/zij wel goed van op de hoogte is

-Samen zware dingen sjouwen, zaken van thuis mee laten nemen die nodig zijn voor bepaalde lessen.

-plan vaste tijden voor individuele aandacht.

Collega 2:

Vragenlijst Pedagogische Stijl Collega 2

Hoe schat u de omgangsstijl van uw collega/van uzelf in vergelijking met andere begeleiders waarbij:

-2 = duidelijk minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

-1 = minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

0 = karakteristiek voor wat gemiddeld wordt aangetroffen bij begeleiders

+1 = meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen bij begeleiders

+2 = duidelijk meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

Kenmerken in de omgang:

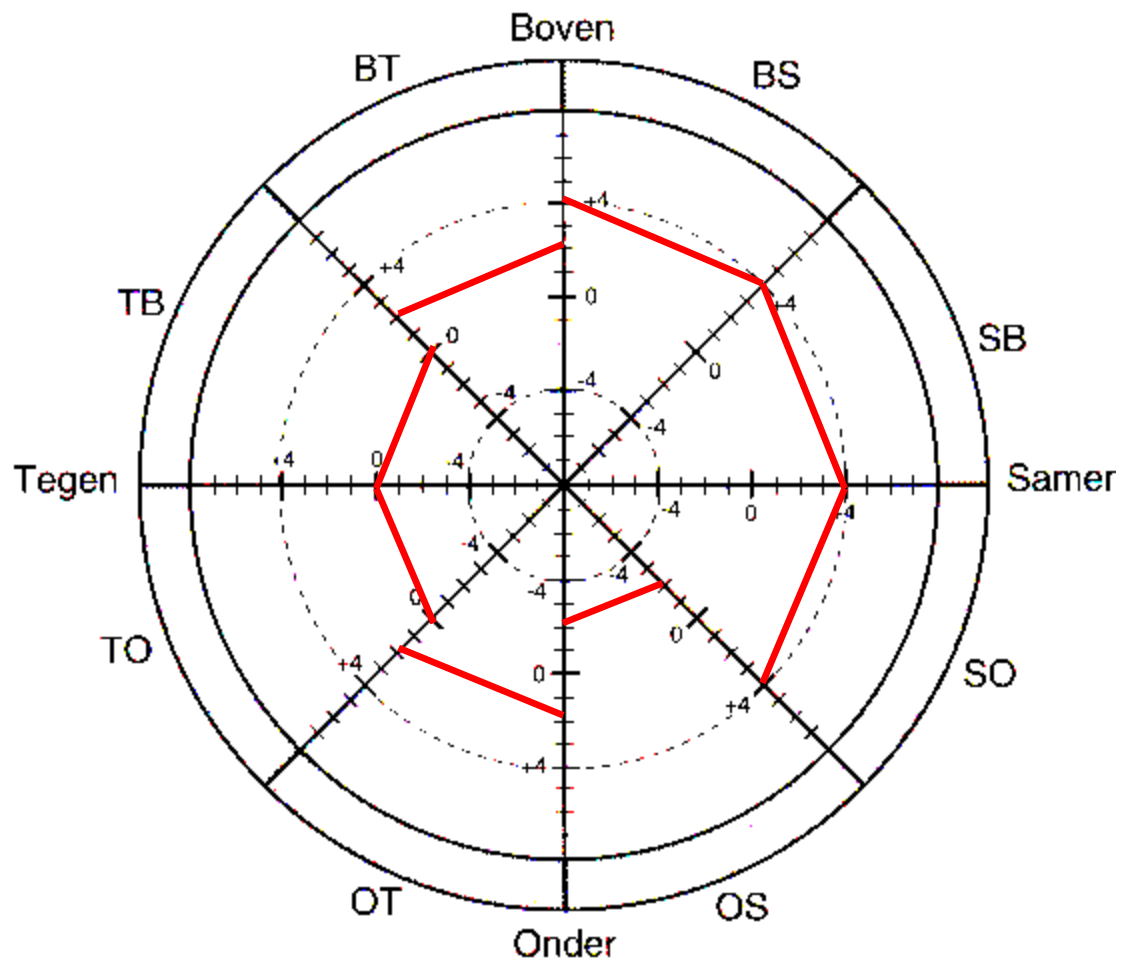
33. Ziet wat er gebeurt	+1
34. Is soepel	+1
35. Verontschuldigt zich	0
36. Wijst op fouten	0
37. Helpt	+1
38. Geeft ruimte	+1

39. Is nauwgezet	0
40. controleren	0
41. overtuigende presentatie	0
42. beoordeelt	-1
43. toont belangstelling	+1
44. toont irritatie en boosheid	0
45. bereid opnieuw uit te leggen	+1
46. trekt in twijfel	0
47. geeft vrijheid	-1
48. afwachtend	+1
49. geeft ongelijk toe	+1
50. toegeeflijk	-1
51. toont onvrede	-1
52. sluit compromissen	0
53. verbiedt	+1
54. ondersteunend-zorgzaam	+1
55. streng	+1
56. structurerend	+1
57. stelt eisen en regels	+1
58. op zijn hoede	+1
59. laissez-faire	-1
60. biedt vertrouwen	+1
61. vertelt boeiend en enthousiast	+2
62. geduldig	+2
63. laat onzekerheid merken	0
64. bestraffend	-1

I) 1, 9, 24 en 29= 4 punten

J) 5, 11, 22 en 28= 4 punten

- K) 2, 13, 20 en 30= 4 punten
- L) 6, 15, 18 en 27= -2 punten
- M) 3, 16, 17 en 31= 2 punten
- N) 7, 14, 19 en 26= 0 punten
- O) 4,12, 21 en 32= 0 punten
- P) 8, 10, 23 en 25= 2 punten



Interactiewijzer S.

Welke kwaliteiten heeft de leerling te veel?

BS

- de leiding kunnen nemen

OT

- zich terughoudend op kunnen stellen
- zich kunnen afgrenzen door te zwijgen
- zich terug kunnen trekken

TO

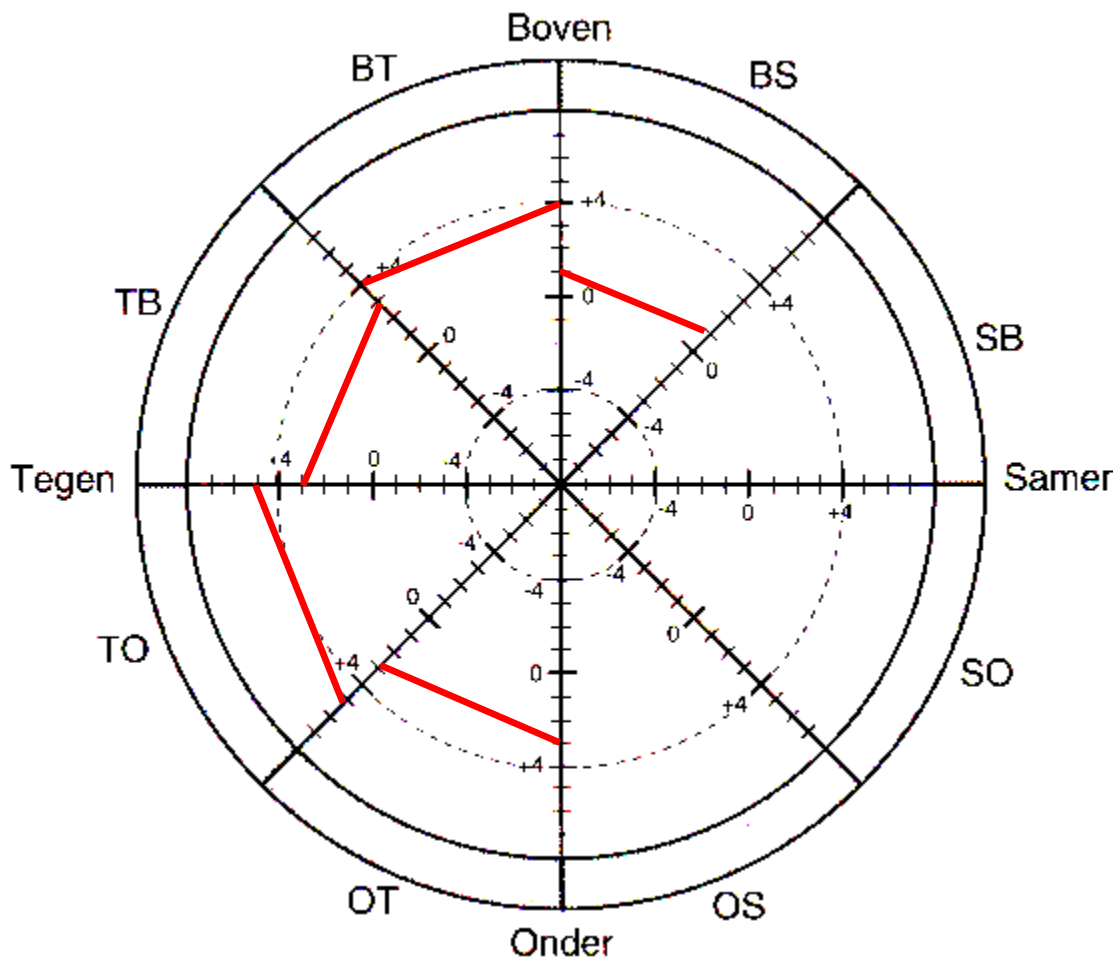
- op zijn hoede kunnen zijn
- teleurstelling kunnen tonen over iets of iemand
- een gezonde kritische houding kunnen aannemen, zaken in twijfel kunnen trekken (!!!!!)
- ontevredenheid kunnen uiten (!!!!!)

TB

- duidelijk kunnen zijn in wat je niet zint, waar je je kwaad over maakt
- van zich af kunnen bijten, zich kunnen verdedigen (ook fysiek)
- kunnen afschrikken, zich aanvallend kunnen opstellen

BT

- andere op gemaakte fouten kunnen wijzen
- competitie met de ander durven aangaan
- eisen en grenzen aan de ander kunnen stellen, kunnen aangeven wat van de ander wordt verlangd
- zich onafhankelijk op kunnen stellen, vertrouwen op eigen oordeel



Te veel van stijl: Tegen onder: protesteren

1) Hoe ziet het kind zichzelf?

Het kind ziet zichzelf in die situaties als 'anders' of 'afwijkend' van jou. Het seint enerzijds uit dat het jou niet echt nodig heeft, dat je onvoldoende te bieden hebt, maar kan zich anderzijds toch snel door jou 'gepakt' of tekort gedaan voelen. 'Je snapt er toch niks van' is een voorbeeld van een dergelijke ambivalentie.

2) Hoe ziet het de opvoeder?

Het kind ziet jou als iemand die het op dat moment niet makkelijk zal kunnen vertrouwen. Het is bij jou op zijn hoede. Het kind lijkt er vanuit te gaan dat je hem of haar niet echt mag. Het erkent nog wel je gezag als opvoeder, althans het gaat daarover geen directe openlijke strijd aan. Het kind lijkt je gezag echter wel op een indirecte wijze te willen 'ondergraven'.

3) Welk voorstel doet het de opvoeder?

Jij moet maar eens laten zien of jouw leiderschap ook wel iets voorstelt of oplevert. Daarbij kan het dan lijken alsof het kind wil dat jij een hekel aan hem of haar gaat krijgen. Het kan met tergend of ontevreden gedrag het bloed onder je nagels vandaan halen.

4) Welke interactiestijl neemt het kind in?

wantrouwige, ontevreden opstelling. Teleurgestelde houding. Heimelijk verzet, uitingen van onvrede, vage kritische kanttekeningen zonder oplossingen aan te reiken. Jou stiekem

tergen of een beetje belachelijk maken kan voorkomen.

Bij dat alles is het echter steeds opvallend dat het kind in deze interactiepositie kritiek op jou toch wat vaag wil houden. Het gaat geen strijd met open vizier aan. Dat kan lijken op stiekem gedrag.

5) Welke reacties lokt het uit?

complementaire reacties, gekleurd door je irritatie. Bijvoorbeeld nogmaals uitleggen waarom wel of niet iets doen. Het kind afwijzen, kwaad worden op het kind. Steek onder water geven.

6) Is het gedrag functioneel? (wat wint het met dit gedrag?)
als de leerkracht onecht is.

7) Is het gedrag dysfunctioneel? (wie heeft er last van dit gedrag?)

Deze opstelling levert het kind vooral veel problemen op, wanneer het eigenlijk juist behoefte heeft aan affectie en nabijheid. Doordat het kind zichzelf als anders ziet en als iemand die jou toch niet echt nodig mag hebben, blijft zijn wantrouwen aanwezig. Doordoor kan ongewenste afstand tussen jullie blijven bestaan.

8) Wat is het exces?

argwaan, negativistische uitstraling, tergend gedrag; dwars of afwijkende opstelling
Stiekem, saboteren. Daardoor blijft het kind ongrijpbaar voor je.

9) Aanpak:

je gaat na:

-is dit gedrag van het kind geen terechte reactie op een onechte houding van jou? Vooral wanneer je het kind eigenlijk onsympathiek vindt, maar dat compenseert met gemaakte of geveinsde vriendelijkheid, dan kan zo'n wantrouwende houding van het kind een gezonde reactie zijn. Maar ook wanneer je het kind niet serieus genoeg neemt, of het op een andere manier tekort doet is het terecht wantrouwend naar jou toe.

Neem dan eerst de signalen van het kind meer serieus. Doe moeite om het kind nog beter te leren kennen. Geef het een eerlijke nieuwe kans bij jou. Mogelijk ben je zelf te wantrouwend naar dit kind en reageert het op die verkapte afwijzing. Kun je echt te weinig sympathie voor dit kind opbrengen en moeten jullie wel samen verder, ga dan minstens uit van een professionele houding die een meer neutrale opstelling garandeert. Zorg dat je het kind niet tekort doet. Zoek naar positieve eigenschappen en gebeurtenissen.

-Is dit gedrag van het kind een reactie op een te dominante voorkeurstijl van jou ten aanzien van de gehele groep? Zijn de andere kinderen overwegend braaf en volgzzaam t.o.v. jou, terwijl dit kind als enige in ieder geval nog protest durft te laten horen?

Als het de enige is, dan tekent zich dat relatief scherp af. Bespreek dat met collega's.

-gedragsproblemen kunnen altijd samenhangen met een vorm van overvraging door de opvoeder. Is dit kind daarom ontevreden en wantrouwend wanneer het jou betreft? Pas je eisen en verwachtingen aan wanneer dit probleem speelt.

10) Je vermijdt het volgende (niet doen).

- geïrriteerd reageren
- te autoritair optreden
- afwijzend reageren
- wantrouwende sceptische reacties
- kwaad worden
- negeren of te koel reageren
- het inwilligen van ongenueanceerde kritiek

12) Je kan het probleemgedrag verminderen door (wel doen):

- zoek zoveel mogelijk situaties op waarin je ten aanzien van het kind aardig, ondersteunend en – indien mogelijk- meegaand kunt zijn. Je zoekt naar positieve elementen in de afwijkende of kritische opstelling van het kind. Je houding zegt tegen het kind: 'Ik vertrouw jou en vooral op dit vlak of in deze situatie zie ik je kwaliteiten.'
- niet laten afschrikken door zijn/haar ontevredenheid.
- naar mening van het kind vragen. Respecteren van afwijkende opstelling of oordelen. Concrete suggesties op prijs stellen
- preventieve afspraken, met het kind buiten de groep om. Zo neutraal mogelijk corrigeren. Zo weinig mogelijk praten over wie 'schuldig' is, en bent snel bereid om het kind een nieuwe kans te geven.

13) loop je kans te overdrijven:

- niet teveel toenadering ineens
- niet laten doordrijven in het kritiek mogen geven
- gesproken taal en lichaamstaal moeten in overeenstemming zijn

14) Aanwijzingen voor de praktijk:

- houding: 'wij zijn allemaal maar mensen die fouten mogen maken. Daar leren we allebei van. Iedereen, dus ook jij, krijgt van mij weer een nieuwe kans.' Geef functionele voorbeelden van eigen fouten.
- Duidelijke ik-boodschappen
- niet in termen van 'schuld' problemen oplossen
- positieve ingang bij het kind zoeken
- positieve punten geregeld herhalen, en benoemen. Drie keer per dag de naam van het kind in positief verband noemen.
- vooral positief uiten in non-verbale sfeer.
- zoek het kind op.
- iets extra's voor het kind doen, omdat je het de moeite waard vindt. Laat het jou – in een later stadium- ook eens helpen
- geen sarcastische of denigrerende opmerkingen. Niet spiegelen van negatief gedrag.
- rustig corrigeren, zonder stemverheffingen. Nadruk op samenwerking aan verbetering
- op gezette tijden met kind afspreken om te praten. Respecteren van de mening van het kind

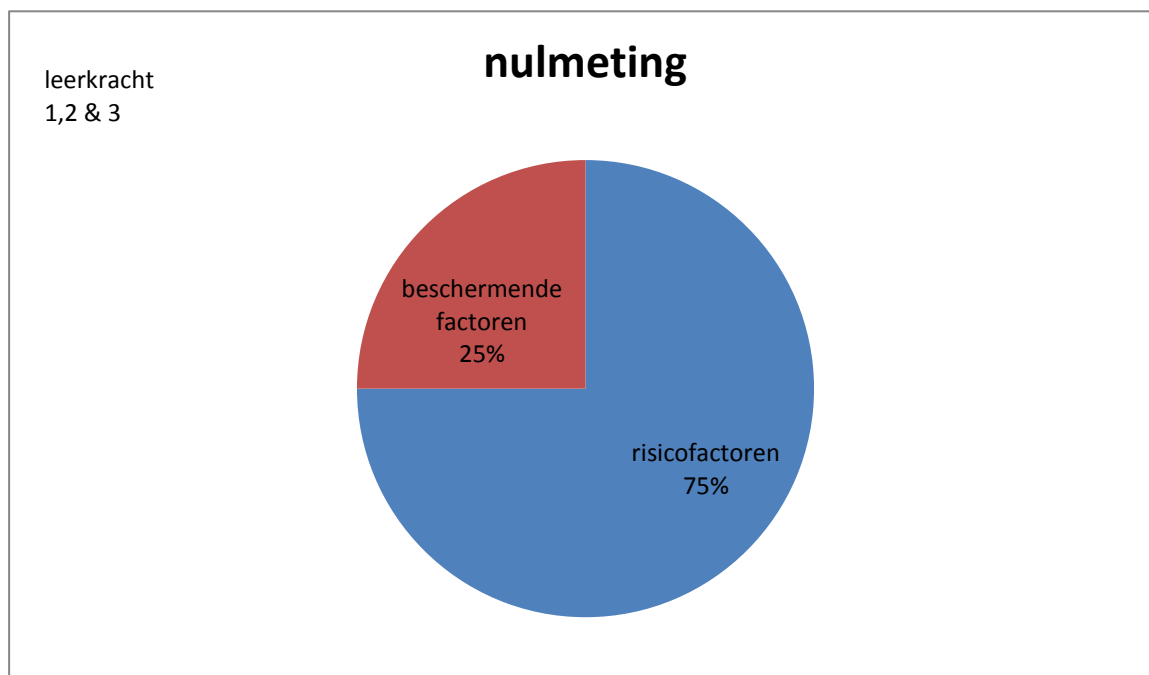
Bijlage 9 Relevante kwantitatieve informatie uit resultaten van het onderzoek

Schema 1: Kowalski, blz.28, creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school

Gangbare vooronderstellingen over problemen op school:

- Problemen op school zijn altijd wel aan iemand te wijten...aan het kind, aan de ouders, aan de leerkracht, enzovoorts.
- De problemen op school zijn het gevolg van onvolkomenheden in de persoonlijke (psychologische) sfeer of gezinssfeer.
- Probleemgedrag op school omvat uitsluitend het gedrag van de leerling, en dat moet anders worden (zonder acht te slaan op het gedrag of de reacties van andere personen)
- Als het onvoldoende lukt om het gedrag te veranderen, dan moeten de psychologische tekortkomingen achterhaald en 'van a tot z bekeken worden' om verdere emotionele problemen of moeilijkheden op school te voorkomen.
- Problemen die tot uiting komen in moeilijk gedrag op school, leiden waarschijnlijk tot aanpassingsproblemen in de toekomst
- Wanneer wij eenmaal weten wat de reden of oorzaak van de moeilijkheid is, dan weten wij ook hoe wij die kunnen 'repareren'

Schema 2: gegevens nulmeting, beschermende en risicofactoren in procenten

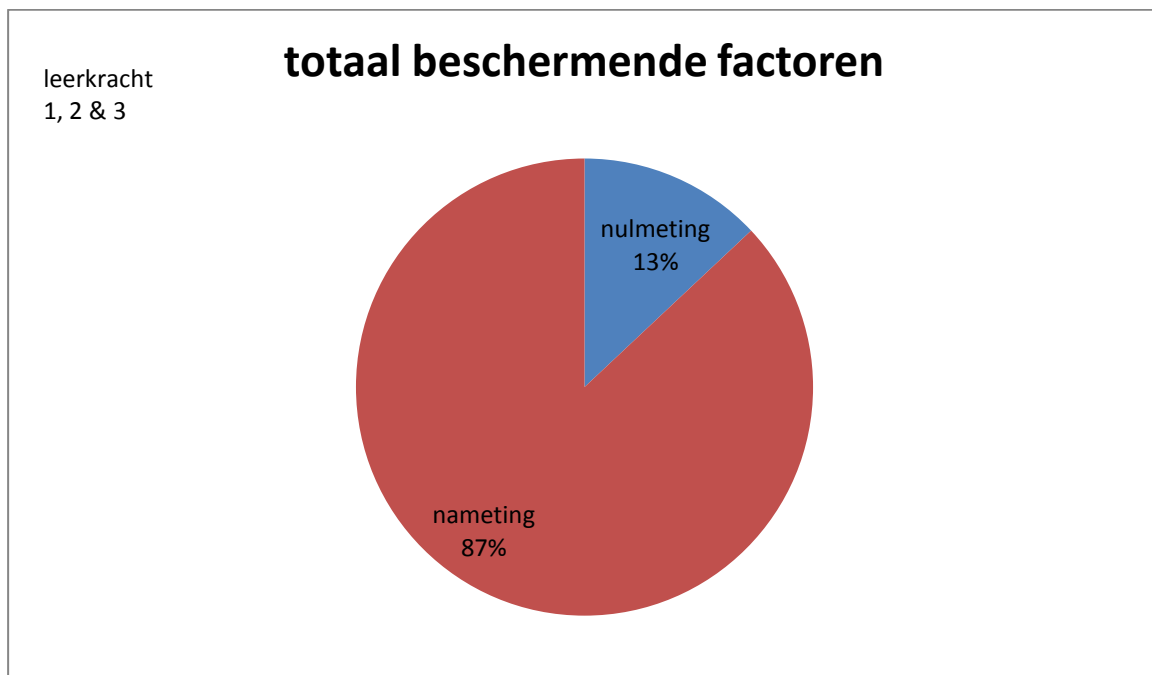


Schema 3: resultaten nul- en nameting: invullen van het HGW-formulier

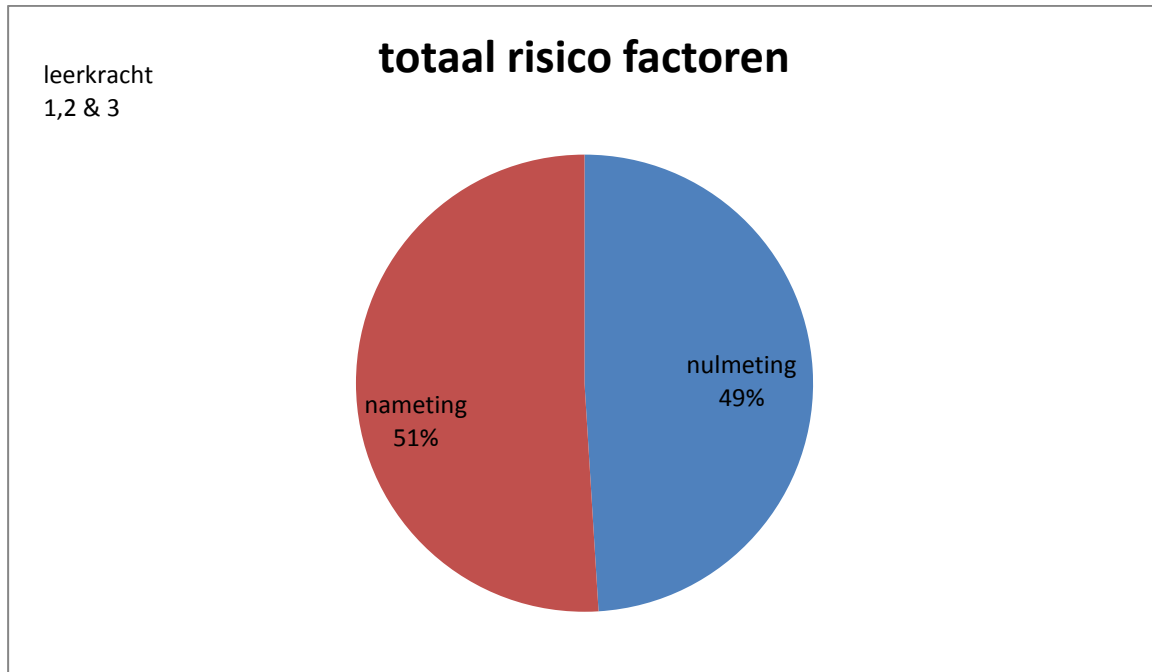
toetsmomenten	Leerkracht 1		Leerkracht 2		Leerkracht 3	
	nulmeting	afsluiting	nulmeting	afsluiting	nulmeting	afsluiting

- risicofactoren + beschermende factoren	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Lichamelijk	1	0	2	2	0	0	1	3	3	1	0	3
Gedrag	8	3	4	5	4	0	4	5	6	1	5	7
Leren	0	0	1	6	0	0	2	6	2	1	2	6
Leraar	3	2	1	7	0	1	1	5	0	1	1	10
Groep	1	0	2	3	1	0	4	3	4	0	2	5
School	2	0	1	3	0	0	1	1	0	0	1	2
Gezin	3	1	1	2	2	0	4	4	3	1	3	5
Vrije tijd	2	1	0	2	0	0	1	3	0	0	3	3
zorg	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1

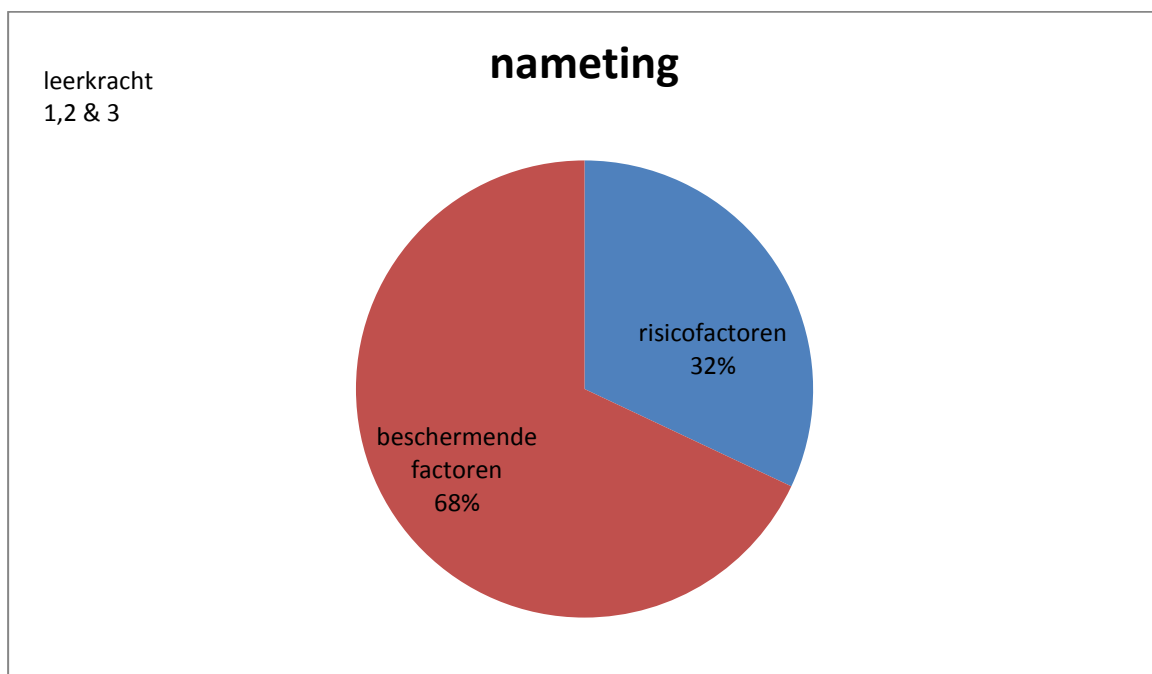
Schema 4 totaal beschermende factoren bij nul- en nameting in procenten



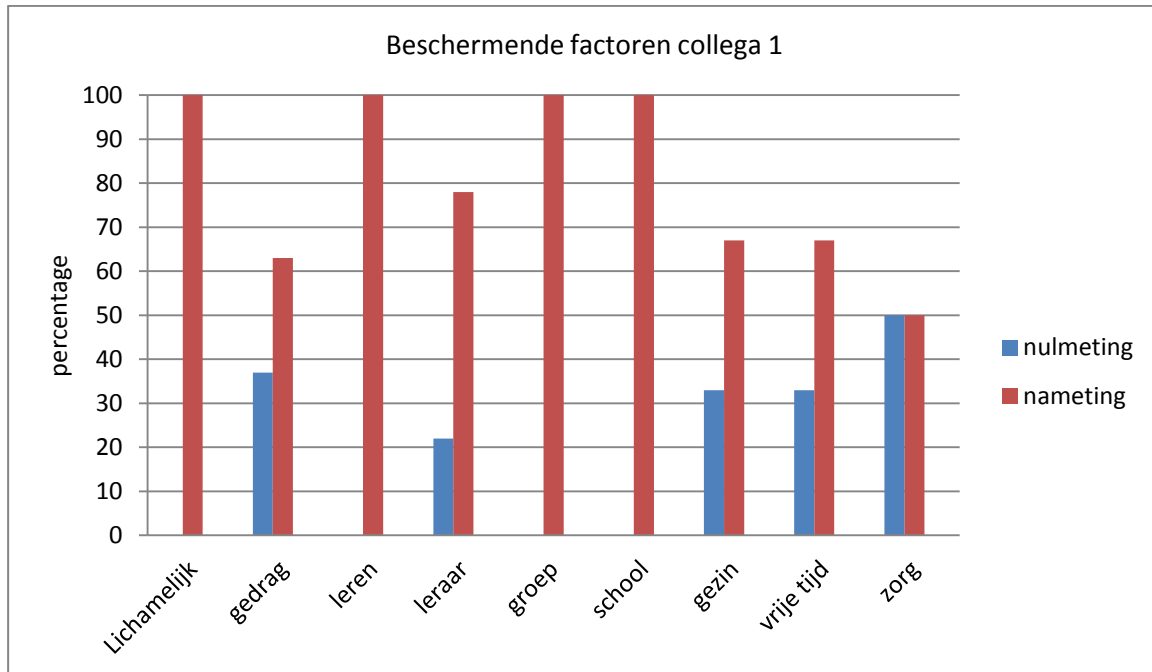
Schema 5 totaal risico factoren nul- en nameting in procenten



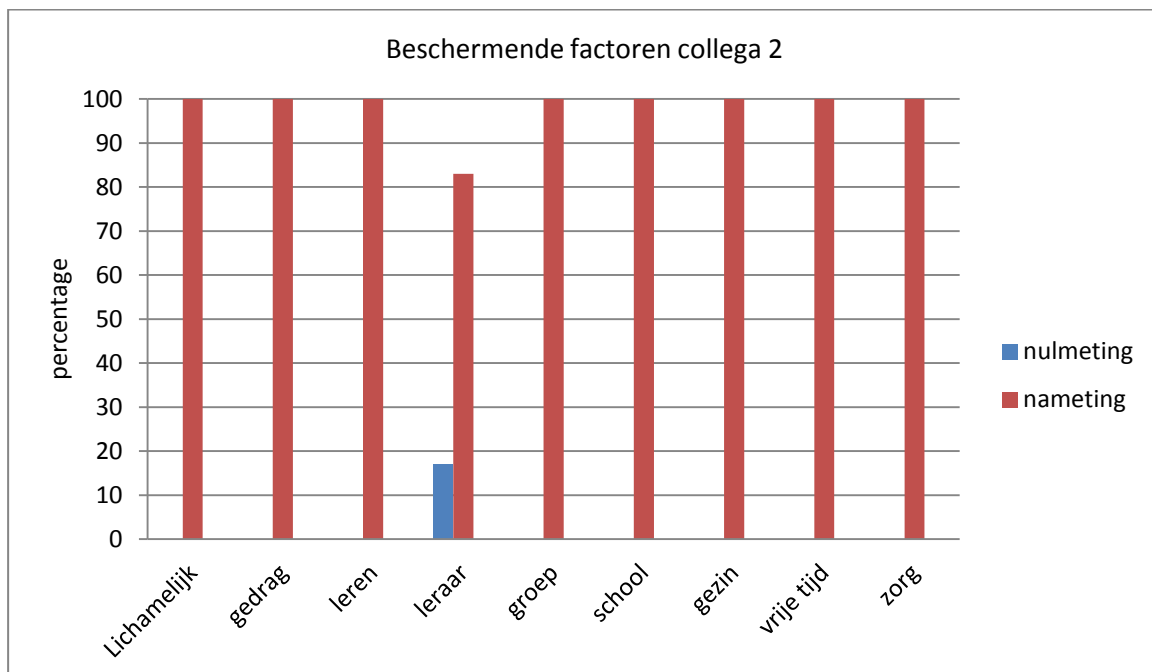
Schema 6 resultaten nameting: risico- en beschermende factoren in procenten



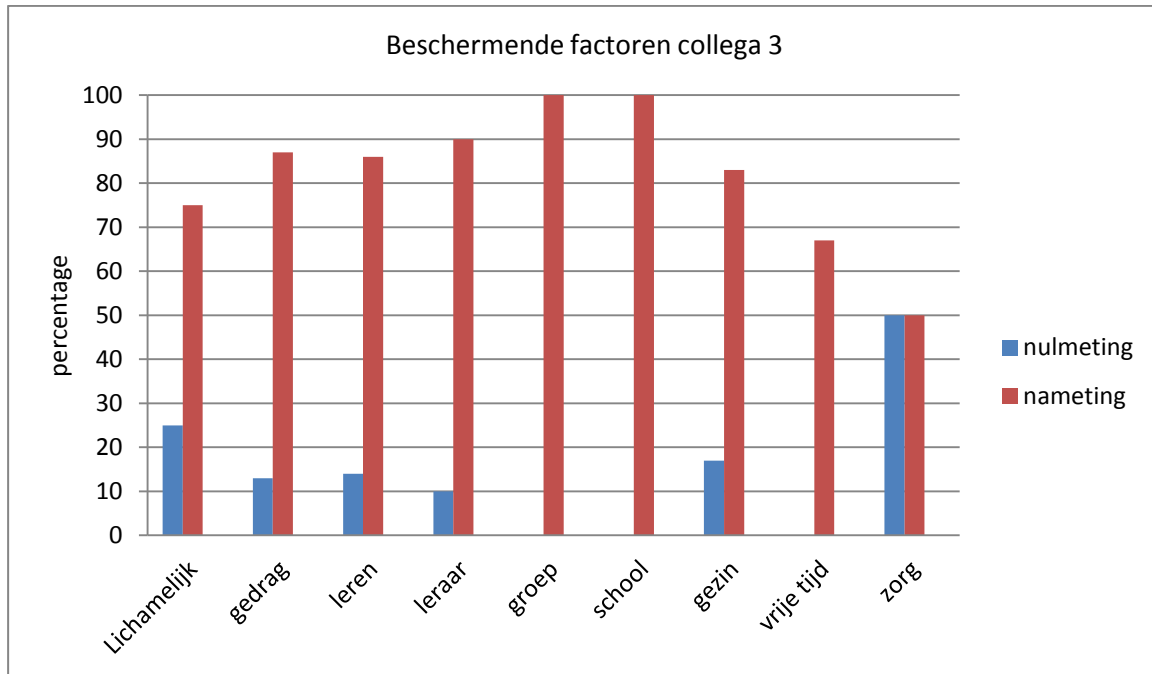
Schema 7: Benoemde Beschermende factoren collega 1



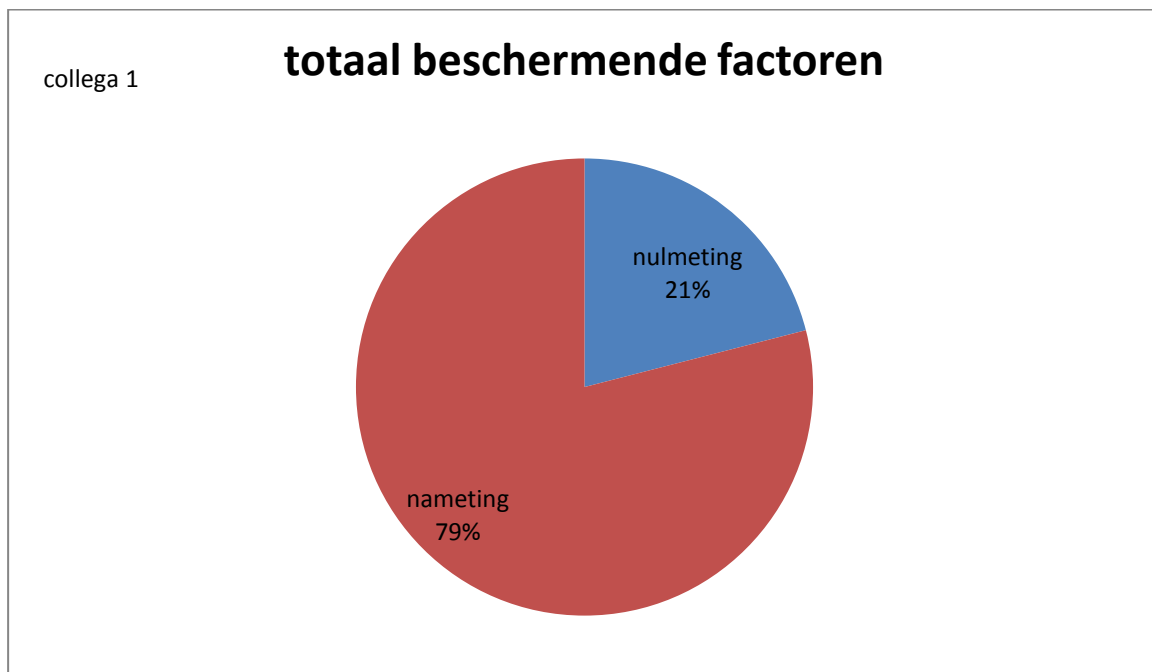
Schema 8: Benoemde Beschermende factoren collega 2



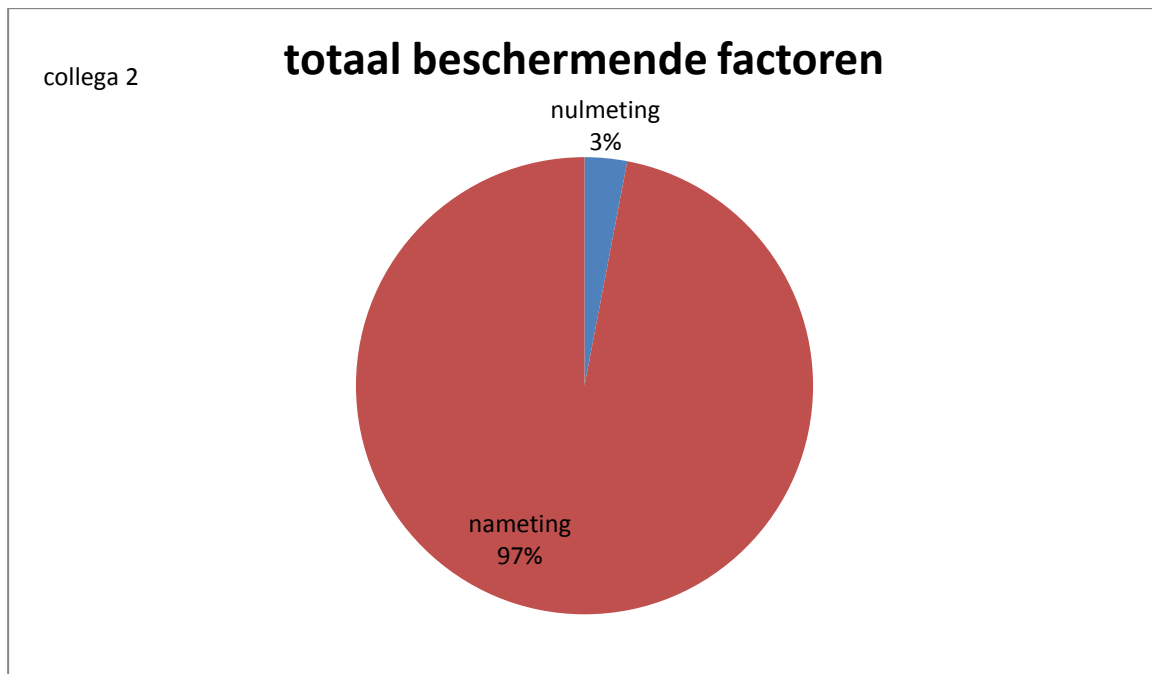
Schema 9: Benoemde Beschermende factoren collega 3



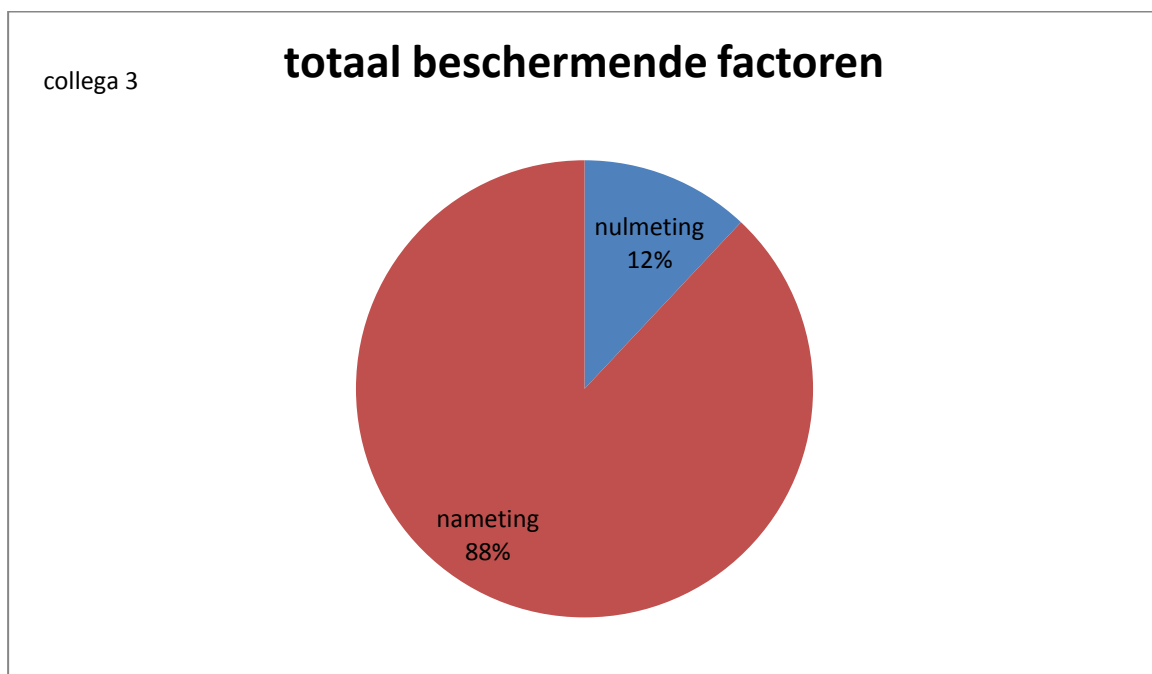
Schema 10: Totaal Beschermende factoren collega 1



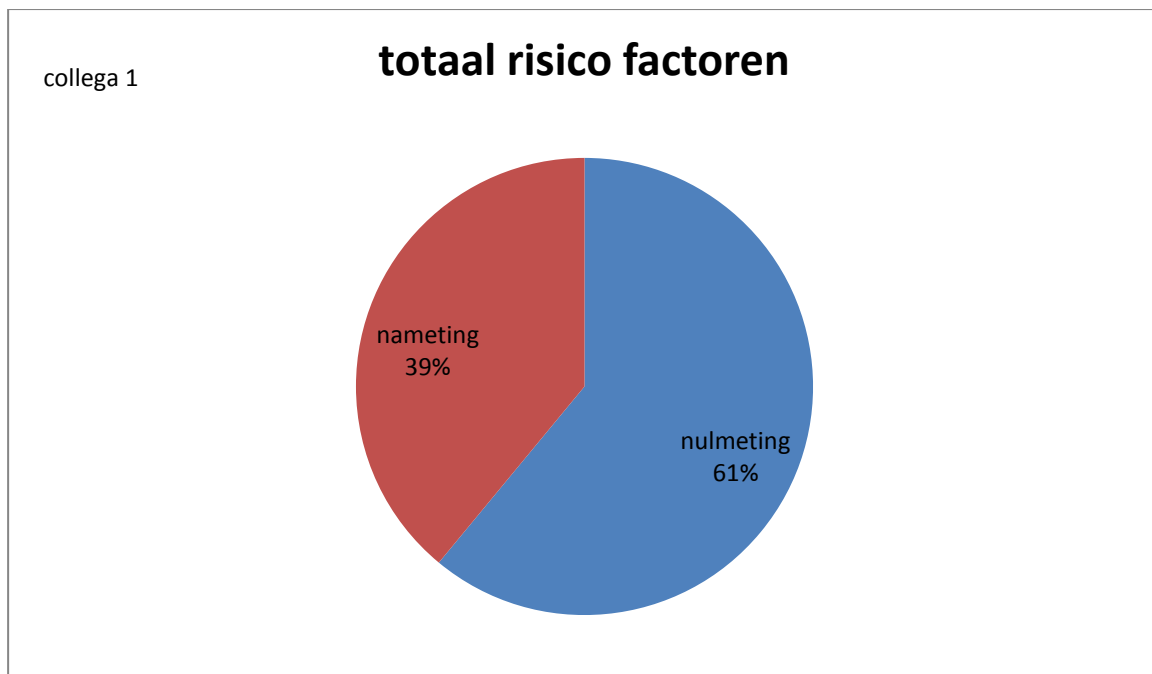
Schema 11: Totaal Beschermende factoren collega 2



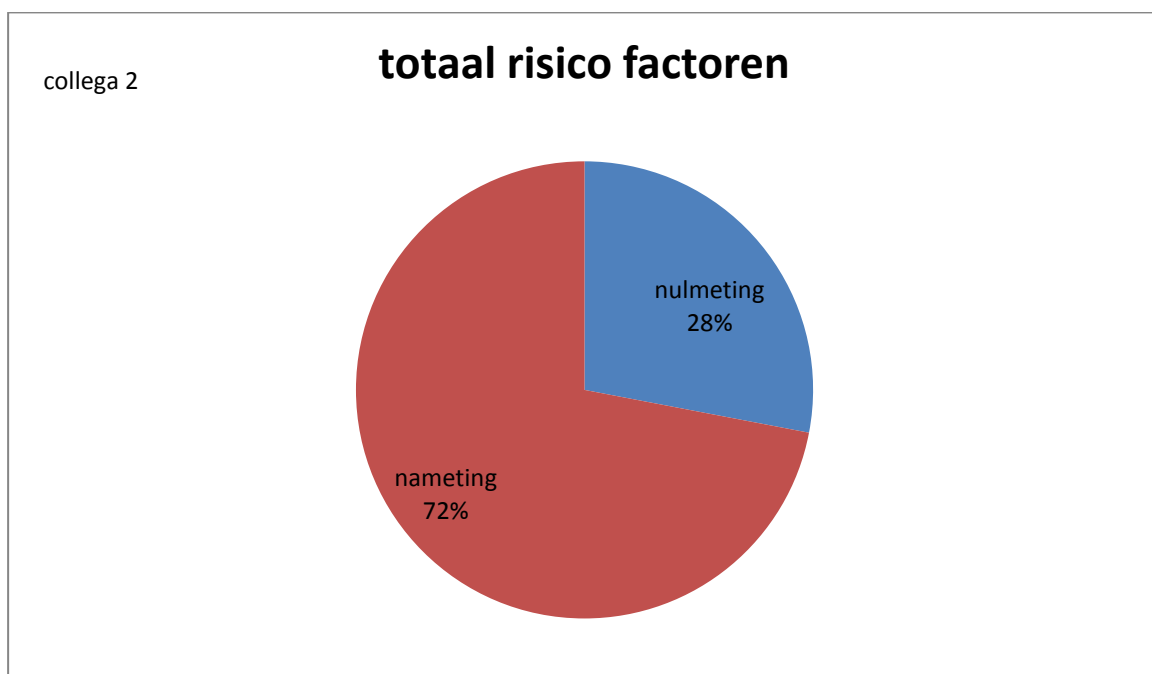
Schema 12: Totaal Beschermende factoren collega 3



Schema 13: Totaal Risicofactoren collega 1



Schema 14: Totaal Risicofactoren collega 2



Schema 15: Totaal Risicofactoren collega 3

