

Verandering van gedrag is verandering van omgeving.

Aandacht voor door de leerkracht uitgevoerde interventies binnen het secundair preventieniveau van SWPBS zodat het gewenste gedrag van leerlingen met risicogedrag toeneemt.

Naam student: Art Helwig
Studentnummer: 2162236
Opleiding: Master of Special Educational Needs
Begeleider: John Jeninga
Schooljaar: 2014-2015

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding praktijkprobleem	4
1.1.1 Praktijksituatie	4
1.1.2 Eerder onderzoek	4
1.2 Probleemstelling.....	5
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag.....	6
2.1 Literatuurstudie.....	6
2.2 Onderzoeksvraag.....	10
3. Onderzoeksstrategie en methoden.....	11
3.1 Onderzoeksstrategie en respondenten	11
3.2 Onderzoeksmethoden en onderbouwing	11
3.3 Ethiek	13
4. Data-analyse en resultaten	14
5. Conclusies en discussie	18
6. Basisdimensies	30
Nawoord.....	32
Literatuurlijst	33
Bijlagen.....	36
Bijlage 1: Behoeftanalyse basisschool X	37
Bijlage 2: Contextanalyse basisschool X (SWPBS Team Implementation Checklist)	49
Bijlage 3: Gedragsincidenten basisschool X 27 oktober t/m 19 december 2014	52
Bijlage 4: Narratieve beschrijving gedrag I	55
Bijlage 5: Gedragsfunctieanalyses I	58
Bijlage 6: Vragenlijst leerkracht over probleemgedrag I	69
Bijlage 7: Verslag bezoek <i>good practice</i> school	71
Bijlage 8: Voorwaarden gereedheid implementatie interventie	72
Bijlage 9: Interview leerkrachten over interventie I	73
Bijlage 10: Gedragsincidentenregistratie basisschool X 2 maart t/m 24 april 2015	75
Bijlage 11: Narratieve beschrijving gedrag II	78
Bijlage 12: Gedragsfunctieanalyses II	81
Bijlage 13: Vragenlijst leerkracht over probleemgedrag II.....	92
Bijlage 14: Interviews leerlingen over interventie	93
Bijlage 15: Puntenboekje Check-in Check-out.....	96
Bijlage 16: Gespreksvoering rationeel-emotieve therapie.....	99
Bijlage 17: Interview leerkrachten over interventie II	103
Bijlage 18: Tijdpad onderzoek	105

Samenvatting

Op basisschool X wordt gewerkt met School Wide Positive Behavior Support. SWPBS als geheel bevindt zich nog in de implementatiefase, al is de primaire preventie wel van kracht. Desondanks zijn er leerlingen die hier onvoldoende van profiteren; zij vragen om extra begeleiding. Dit onderzoek richt zich op het ontwerp van een interventie voor leerlingen met klein, hardnekkig probleem- en risicogedrag.

Dit gegeven leidde tot de volgende onderzoeksvraag: Hoe kunnen door de leerkracht uitgevoerde interventies binnen het secundaire preventieniveau van SWPBS eruit zien die leiden tot een toename van het gewenste gedrag binnen acht weken van leerlingen met risicogedrag in groep 4 op basisschool X?

Het ontwerpen van een interventie past binnen de onderzoeksstrategie ontwerp-ontwerponderzoek. Aangezien gedrag wordt beïnvloed door omgevingsfactoren, wordt er gekeken vanuit het samenhangend geheel in plaats van de geïsoleerde variabelen (De Lange, et al., 2012). Het ontwerp van de interventie wordt daarom gestuurd door gegevens uit de contextanalyse, behoefteanalyse, literatuur, observaties en *good practice*.

Op basis van die data is er gekozen voor de secundaire interventie Check-in Check-out met daarin elementen van de gedragstheorie en de cognitieve gedragstherapie verweven.

De interventie wordt ingezet bij vier leerlingen in groep 4. Zij vallen op door hun ongewenst fysiek contact. Voorafgaand aan de interventie lieten deze leerlingen zeventien gedragsincidenten noteren. Tijdens de even lange interventieperiode van acht weken deden zich tien gedragsincidenten voor. Het eerder beschreven probleemgedrag is tijdens de interventieperiode tevens afgenomen in frequentie en duur.

Of deze verbetering volledig toe te schrijven is aan de ontworpen interventie, kan niet met zekerheid worden gezegd. Er zijn namelijk veel variabelen van invloed op het gedrag. Afgaande op de literatuur en praktijkervaringen leidt het intensiever bekrachtigen van het gewenste gedrag, meermaals benoemen van gedragsverwachtingen, gespreksvoering en het uitspreken van vertrouwen mogelijk tot een toename van het gewenste gedrag van risicoleerlingen in groep 4 op basisschool X.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding praktijkprobleem

Op basisschool X heeft het team besloten te starten met SWPBS vanwege een toename in het aantal gedragsproblemen en een grotere onrust binnen school. SWPBS (kortweg PBS) gaat over het stimuleren van het gewenst gedrag en preventief handelen ten opzichte van probleemgedrag (Baard, 2011). Er wordt gewerkt aan een positieve en sociale omgeving die het leren bevordert en gedragsproblemen voorkomt. SWPBS geldt als een geïntegreerde, *evidence based* werkwijze gericht op schoolbrede implementatie en borging van gedrag, leren en klassenmanagement (Golly & Sprague, 2013).

Middels de systeembenadering van SWPBS werkt de school aan haar pedagogische taak: het voorbereiden van de leerlingen op de maatschappij. Om succesvol te functioneren in de maatschappij dient men te beschikken over sociaal-emotionele vaardigheden (Oomen, Walraven & Hulslen, 2009). Leren van en over gedrag is dus belangrijk omdat het bijdraagt aan de sociaal-emotionele competentieontwikkeling. Omdat ik dit zie als basis om tot ontwikkeling te komen, wekt deze aanpak mijn interesse ([interpersoonlijk, aandachtspunt vorige toets](#)).

Op dit moment zijn maatregelen geïmplementeerd met betrekking tot de primaire preventie van gedragsproblemen. De leerkrachten en directie ervaren dat er meer rust heerst binnen school en dat de sfeer is verbeterd. SWPBS als geheel zit echter nog in de implementatiefase.

Uit de behoefteanalyse (bijlage 1) blijkt dat leerkrachten behoefte hebben aan een aanpak van hardnekkig probleemgedrag. De school wil zich daarom richten op de secundaire preventie. Ondanks de primaire preventie en de consequenties op het ongewenste gedrag, zijn er toch enkele leerlingen die met enige regelmaat probleemgedrag laten zien.

Aandacht voor gedrag en welbevinden is een actueel onderwerp van maatschappelijk belang nu er een wetsvoorstel ligt waarin scholen verplicht worden om te werken aan een sociaal veilige leeromgeving (Van Helvoirt & Smeets, 2014).

1.1.1 Praktijksituatie

Mijn werkplek is gesitueerd in het centrum van een middelgrote stad. Dit schooljaar zijn er elf groepen geformeerd met in totaal 252 leerlingen.

De school kent een gemêleerde populatie. Er zijn redelijke verschillen in het opleidingsniveau van ouders, maar dit komt in grote mate overeen met het landelijk gemiddelde van een school.

Er is niet echt sprake van grote ordeproblemen of extreem probleemgedrag binnen school. Toch komen er in een bepaalde mate gedragsincidenten voor waardoor een interventie op het secundair niveau nodig wordt geacht door het team. De contextanalyse (bijlage 2) wijst ook uit dat de ondersteuningsstructuren op het gebied van gedrag een ontwikkelpunt zijn. Dit onderzoek past daarom binnen de schoolcultuur en het onderwijsbeleid.

1.1.2 Eerder onderzoek

Eerder onderzoek in Nederland hierover betrof voornamelijk de primaire preventie, terwijl dit onderzoek inzet op de secundaire preventie. De Nederlandse onderzoeken laten vrijwel allemaal zien dat het aanleren van gedrag en het bekrachtigen van de positieve gedragsverwachtingen leidt tot een toename in het gewenste gedrag en een afname van het

probleemgedrag. Wel zijn er voorbeelden van *good practice* bij het uitvoeren van de drie preventieniveaus binnen SWPBS in Nederland. De onderzoeker heeft in het kader van dit onderzoek een dergelijke school bezocht.

Onderzoeken over secundaire interventies in de VS voor leerlingen die hieraan behoefte hebben, lieten een afname zien van het aantal gedragsincidenten van deze leerlingen tussen de 65 en 75 procent (Filter et al., 2007; Hawken, MacLeod & Rawlings, 2007). In een ander onderzoek kwamen de resultaten uit op een lager percentage, maar dit onderzoek werd niet schoolbreed afgenomen (Fairbanks, Sugai, Guardino & Lathrop, 2007).

1.2 Probleemstelling

Het doel van het onderzoek is het verbeteren van de zorg voor leerlingen met risicogedrag door specifieke, zogenaamde gele interventies op het secundaire niveau die mogelijk leiden tot een afname van het aantal gedragsincidenten van deze leerlingen.

Om de geschetste praktijksituatie te verbeteren zal er een verandering worden doorgevoerd door middel van een interventie. De besluitvorming rondom deze interventie wordt gestuurd door literatuur en informatie uit de praktijk.

Effectmetingen in gedrag zijn lastig meetbaar vanwege de hoeveelheid variabelen die van invloed zijn op het gedrag. De focus zal daarom uitgaan naar het ontwerpproces. Dit onderzoek maakt inzichtelijk hoe gegevens over gedrag, relevante literatuur en gebruikmaking van *good practice* voorbeelden leiden tot een ontwerp van een interventie. Het onderzoek moet een bruikbare gedragsondersteuning opleveren die door leerkrachten kan worden uitgevoerd voor leerlingen met risicogedrag.

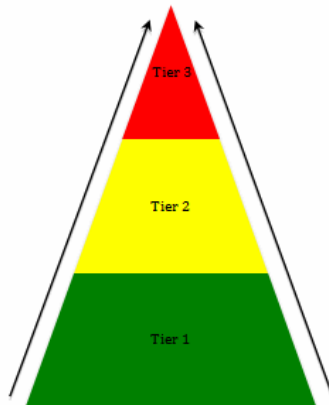
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Literatuurstudie

Na een uiteenzetting over de preventiesystemen van SWPBS en de toegepaste gedragstheorie, wordt er gesproken over probleemgedrag en het inzetten van interventies. Inhoudelijk worden de interventies gebaseerd op elementen uit de toegepaste gedragstheorie en de cognitieve gedragstherapie.

Preventie

SWPBS heeft op drie niveaus preventie ingebouwd aan de hand van het three-tier model (Greenwood, Kratochwill & Clements, 2008) (figuur 1).



Figuur 1. Het three-tiermodel. Verkregen op 25 maart 2015 via https://www.asdk12.org/media/anchorage/globalmedia/images/rti/tier_graphic.gif

Primaire preventie omvat een algemene, universele aanpak die bestemd is voor alle kinderen. Passende interventies zijn effectief georganiseerd klassenmanagement en duidelijke gedragsverwachtingen. Voor 85-90% van de leerlingen zal deze aanpak voldoende zijn.

Voor leerlingen die niet voldoende profiteren van de primaire preventie is er meer nodig. Dit onderzoek richt zich op deze leerlingen die het risico lopen om zich problematisch te ontwikkelen. De interventies op dit secundair preventieniveau richten zich specifiek op het aanpakken van invloedrijke risicofactoren in het kind en/of zijn omgeving (7 tot 10% van alle leerlingen).

Tertiaire preventie bestaat uit een gedragsfunctieanalyse en een handelingsplan dat zeer nauw aansluit bij de ontwikkelingsbehoefte. Ongeveer 3 tot 5% van alle leerlingen heeft hier behoefte aan.

Toegepaste gedragstheorie/behaviorisme

Vanuit het behaviorisme is de toegepaste gedragstheoretische benadering ontstaan. Leren (over gedrag) wordt gezien als waarneembaar en zo objectief mogelijk gedrag. Ontwikkeling in leren kan enkel worden vastgelegd wanneer een verandering in het gedrag optreedt (Bolhuis, 1995/2002). Tevens is het gedrag onderhevig aan omgevingsfactoren. Binnen dit onderzoek wordt daarom gebruik gemaakt van functionele analyses die laten zien hoe de omgeving (via antecedenten en consequenties) van invloed is op het gedrag.

Dankzij ontdekkingen van Pavlov (1849-1936) en Skinner (1904-1990) weten we dat gedrag kan worden aan- en afgeleerd en dat gedrag bepaald kan worden door opgelegde regels. Binnen SWPBS krijgen de leerlingen daarom les in 'goed' gedrag. De

gedragsverwachtingen die worden nagestreefd, zijn opgesteld door de leerkrachten zelf vanuit hun eigen waarden en overtuigingen. Op mijn werkplek houden alle gedragsregels verband met veiligheid, respect en verantwoordelijkheid.

Pavlov zag dat gedrag (een reflex) de uitkomst is van een stimulus en respons, dankzij het bekende experiment met de hond (Jeninga, 2013). Wanneer de oorspronkelijke stimulus samengaat met een andere stimulus volgens het contiguiteitsprincipe, wordt een aangeleerde reflex geconditioneerd. Aan aangeleerd gedrag (een geconditioneerde reflex) gaat dus een geconditioneerde stimulus vooraf. Door middel van *reinforcement* (bekrachtiging, beloning) is het waarschijnlijk dat een geconditioneerde stimulus en een nieuwe stimulus na contiguiteit een geconditioneerde respons oplevert. Er is binnen SWPBS sprake van *positive reinforcement* doordat leerlingen worden gestimuleerd om het gewenste gedrag te laten zien omdat zij beloond kunnen worden met een *token*. Zo'n *token* maakt onderdeel uit van een spaarsysteem (*token-economy*) dat leidt tot zelfgekozen (groeps)beloningen.

Skinner concludeerde uit een ander experiment dat gedrag wordt bepaald door de gevolgen daarvan. Contingentie (opeenvolging) speelt daarbij een belangrijke rol. Om die reden werkt onderbroken versterking (af en toe belonen) krachtiger dan continue versterking.

Interventies vanuit deze theorie kunnen ook gericht zijn op het verminderen van bepaald gedrag. Thorndike (1874-1949) onderzocht het straffen door een negatief effect toe te kennen aan een respons. Er bleek desondanks geen verzwakking van de koppeling tussen stimulus en respons te zijn (Bolhuis, 1995/2002). Hieruit blijkt dat straffen niet tot gevolg heeft dat het ongewenste gedrag wordt afgeleerd, maar hoogstens wordt onderdrukt. Straffen kan op twee manieren leiden tot een (tijdelijke) mindering van het ongewenste gedrag. De plezierige gevolgen van het ongewenste gedrag kunnen worden weggenomen door bijvoorbeeld een time-out. Wanneer een leerling wordt afgezonderd zal het ongewenste gedrag niet meer versterkt worden door medeleerlingen. In het andere geval wordt er gekozen voor vervelende gevolgen te koppelen aan het ongewenste gedrag ('echte straf'). De leerkracht kiest daarbij uit een materiële, sociale of activiteitenstraf.

Tevens kan ongewenst gedrag verminderd worden door uitdoving (negeren). Een positieve interventietechniek om gedrag te laten verminderen is Differential Reinforcement of Incompatibel behavior (DRI), waarbij doelbewust het tegenovergestelde van het ongewenste gedrag wordt versterkt. Differential Reinforcement of Other behavior (DRO) is een variant hierop: in dit geval wordt al het andere dan het ongewenste gedrag bekrachtigd. Dit is vooral inzetbaar wanneer de leerling het gewenste gedrag nog niet in huis heeft.

Cognitieve gedragstherapie

Het denken van de leerling staat centraal bij cognitief gedragstherapeutische interventies. Aangezien enkel het trainen van gedrag niet voldoende blijkt op de langere termijn, is aandacht voor de intrinsieke processen die het gedrag sturen nodig (Elling, 2008). Binnen deze theorie wordt gesteld dat disfunctionele cognities en gedachten debet zijn aan problematisch gedrag. In dit onderzoek heeft deze therapie als doel het wegnemen van irrationele gedachten die het gewenste gedrag belemmeren.

Er wordt gekeken naar systematische vertekeningen en fouten in het denken (Foolen & Ince, 2013). Functionele gedachten en gevoelens worden daarentegen gestimuleerd (Elling, 2008). De leerling krijgt een structuur aangereikt om zijn denken te verwerken waardoor hij zijn handelen kan aanpassen. Er wordt geleerd om anders aan te kijken tegen moeilijke gebeurtenissen en om de aandacht op andere zaken te richten.

Een werkwijze bij deze therapie is het herstructureren van het denken door een duidelijk onderscheid te maken tussen rationele (feitelijke) en irrationele gedachten. Rationele gedachten zijn realistisch en bieden de mogelijkheid het doel te bereiken.

Irrationele gedachten hebben inadequate emoties tot gevolg en werken als een blokkade (Jeninga, 2013). Een teveel aan irrationele cognities kunnen leiden tot een teveel aan ongewenste emoties.

Rationeel-Emotieve Therapie (RET) is een voorbeeld van een interventie. RET gaat uit van de samenhang in gedrag, gevoelens en gedachten (Jeninga & Goei, 2003/2004). Gedragsproblemen zouden dus voorkomen kunnen worden door irrationele gedachten aan te pakken en te vervangen door rationele gedachten. Er wordt getracht meer emotionele stabiliteit aan te brengen tijdens situaties door middel van gesprekken. Situaties worden besproken met de leerling aan de hand van een rationale zelfanalyse via het GGGGG-model (gebeurtenis, gedachten, gevoel en gedrag) (Jacobs, 2009). Naar aanleiding van bepaald ongewenst gedrag tijdens een situatie, gaat de leerkracht in gesprek met de leerling. Er wordt teruggeblikt op een gebeurtenis tijdens die situatie. Zo gaf een leerling aan dat hij werd uitgedaagd door een andere leerling die hem uitschold. De leerling dacht 'wat een vervelend kind' en kreeg een gevoel van boosheid. Hij heeft vervolgens met takjes en stenen naar de leerling gegooid. Het doel van deze handeling was om duidelijk te maken dat hij het gedrag van de andere leerling onprettig vond. Het gevolg van deze handeling was dat een surveillerende leerkracht de betreffende leerling straf heeft gegeven. Dat is voor de leerling geen prettig gevolg van zijn handelen. Welke andere oplossingswijzen had hij kunnen kiezen? De leerling gaf aan dat hij het voorval bij de leerkracht had moeten melden. We spreken af dat bij een vervelende gebeurtenis die zorgt voor onprettige gedachten en een boos gevoel, de leerling zich meldt bij de leerkracht.

Interventies binnen SWPBS

Een interventie is een actieve handeling om een probleem op te lossen. Golly & Sprague (2013) geven aan dat secundaire en tertiaire interventies binnen SWPBS alleen effect hebben wanneer de meeste aandacht blijft uitgaan naar de primaire preventie. Binnen dit domein wordt getracht een langdurige gedragsverandering teweeg te brengen. Om dit te bereiken moet de interventie aansluiten op wat de leerling beweegt en intrinsiek motiveert (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Uit het model van Dilts (1990) blijkt dat inzetten op waarden en overtuigingen het meest van invloed is bij een verandering in gedrag. Goed gedrag onderwijzen is dus niet het allerbelangrijkste voor leerlingen met risicogedrag: deze leerlingen hebben een adaptieve aanpak nodig.

Kenmerken van een interventie zijn volgens Van Overveld (2015) continue beschikbaarheid, snelle opstartmogelijkheden en minimale aanpassingen voor de leerkracht in tijd en inzet. Ook moeten benodigde vaardigheden gemakkelijk aan te leren zijn mag de interventie niet al te grote aanpassingen binnen school met zich meebrengen.

Interventies op het secundair preventieniveau worden gekenmerkt door extra instructie en oefening met bijbehorende feedback (Crone, Hawken & Horner, 2014). Het aanbrengen van structuur en het uitlokken van het gewenste gedrag staat ook centraal (prompts). Elling (2008) benoemt daarnaast het geven van individuele aandacht en het herkennen van moeilijke situaties voor de leerling als positieve effecten van een interventie.

Check-in Check-out

Een interventie die ontworpen is vanuit SWPBS is Check-in Check-out. Deze dagelijkse gedragsondersteuning heeft als functie het verbeteren van de efficiëntie van procedures op school waardoor het aantal benodigde interventies beperkt blijft (Crone, Hawken & Horner, 2014). Check-in Check-out gaat ook uit van concrete gedragsverwachtingen en positieve bekrachtigers. De interventie onderscheidt zich van het primaire preventieniveau door extra instructie- en oefenmomenten. De leerling krijgt ook zelfinstructies die helpen om het gedrag te sturen (Braet & Scholing, 1999).

Leerlingen krijgen tijdens de interventie een dagkaart met daarop gedragsverwachtingen die speciaal voor hen zijn geselecteerd. 's Ochtends checkt de leerling in bij een coördinator die de leerling voorbereidt op een succeservaring. Gedurende de dag ontvangt de leerling ieder dagdeel mondelinge feedback en punten voor bepaalde gedragsverwachtingen (Simonsen, Myers & Briere, 2010). Na afloop van de schooldag wordt er uitgecheckt en gaat de dagkaart mee naar huis. De volgende dag begint de cyclus opnieuw waardoor gerichte data worden verzameld over langere tijd (Crone et al., 2014).

Kritiek op SWPBS

SWPBS richt zich op extrinsieke beloning en beloningssystemen, terwijl extrinsieke beloning minder effectief is dan zelf beloond gedrag. Pink (2010) beschrijft dat extrinsieke motivatie een kortdurend effect kent. Hierdoor is het mogelijk dat de bekrachtiging zijn effectiviteit verliest. Volgens De Groot (2004) zal er bij veelvuldige materiële bekrachtiging een verzadigingseffect en habituatie (gewenning) optreden. Dit kan voorkomen worden door onderbroken bekrachtiging en door te variëren bij het belonen.

Secretan (2013) stelt dat beloningssystemen per definitie van buitenaf worden opgelegd waardoor de intrinsieke motivatie afneemt. Aansluiten op wat de leerling intrinsiek motiveert, is volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) wel effectief met betrekking tot preventief handelen. Intrinsieke motivatie wordt gevoed door een beloning in de taak en heeft een langdurig effect (Pink, 2010).

Een ander kritiekpunt wordt door Kuper (2014) beschreven vanuit een ethische invalshoek: Wanneer scholen succes ervaren met SWPBS zullen zij de extrinsieke motivatie verder willen uitbuiten. Het is echter zeer de vraag of deze techniek op zich toereikend is en in hoeverre de autonomie van de leerling in gevaar komt. Mijn ervaring is echter dat wanneer leerlingen ervaren dat zij het goed doen, dit positieve effecten heeft op hun zelfbeeld en gevoel van autonomie en competentie.

Probleemgedrag

Van der Wolf & Van Beukering (2009) beschrijven dat gedragsproblemen op school zelden worden veroorzaakt door de school. De meeste factoren zijn moeilijk beïnvloedbaar voor de school, zoals de aanleg, gezinsfactoren en opvoedingsklimaat. Van Der Wolf & Van Beukering (2009) noemen gedragsproblemen daarom situatief: bepaalde situaties roepen bepaald (probleem)gedrag op. Het relationele aspect staat centraal omdat communicatie tussen leerkracht en leerling een belangrijke rol inneemt. Gedragsproblemen zijn daarnaast relatief: het is ter beoordeling van de leerkracht wat wel en niet kan. Tot slot dient men rekening te houden met het fluctuerende aspect. Probleemgedrag kan tijdelijk toe- of afnemen of samengaan met een nieuwe ontwikkelingsfase. Jeninga (2013) beschrijft aanvullend multicausaliteit bij gedragsproblemen: omdat er meerdere factoren zijn die meespelen bij probleemgedrag, kunnen deze elkaar beïnvloeden.

Probleemgedrag dat in aanmerking komt voor gele interventie is volgens (Crone, Hawken & Horner, 2014) gedrag dat de hele dag in verschillende omstandigheden voorkomt. Het gaat om licht storend gedrag in het bijzijn van de leerkracht.

Rol van de leerkracht

De leerkracht fungeert als rolmodel, is duidelijk, positief en heeft hoge verwachtingen. Hierbij hoort ook geduldig, beslist en consequent zijn.

Jeninga (2013) beschrijft dat de attributie van de leerkracht in grote mate bepaalt of probleemgedrag kan worden opgelost. Wanneer de leerkracht zich (mede)eigenaar voelt van het probleem, is er sprake van interne attributie. Bij externe attributie legt de leerkracht de oorzaken van het probleem buiten zichzelf, bijvoorbeeld door een verslechterde thuissituatie

van het kind. Hardnekkige externe attributies bemoeilijken het oplossen van problemen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Daarnaast speelt mee dat de leerkracht het gevoel moet hebben invloed te kunnen uitoefenen op de situatie. Wanneer dit lukt, is er sprake van een interne *locus of control*. In andere gevallen vindt een externe *locus of control* plaats (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Ook de wijze van feedback, de onderwijsoriëntatie en de kijk op ontwikkeling van onderwijs en kinderen is belangrijk in omgang met gedragsproblemen (Jeninga, 2013).

Conclusie

De literatuurstudie bevat verschillende bruikbare theorieën voor het ontwerp van de interventie. Zo kent SWPBS veel raakvlakken met de toegepaste gedragstheorie. Deze elementen zijn sterk vertegenwoordigd bij de primaire preventie en het is daarom wenselijk om dit voort te zetten bij de secundaire preventie.

De cognitieve gedragstherapie is relevant omdat belemmerende gedachten door middel van gespreksvoering en extra instructie- en oefenmomenten worden omgezet in functionele gedachten die het gedrag helpen sturen.

Tevens moet de interventie aansluiten op wat de leerling beweegt en is de interventie continue beschikbaar waarbij minimale aanpassingen van de leerkracht wordt gevraagd.

De interventie Check-in Check-out die vanuit SWPBS is ontworpen sluit goed aan op de bestaande SWPBS-cultuur op school. Bij het ontwerp zal gekeken worden of deze interventie kan worden aangehouden, waarbij elementen uit de toegepaste gedragstheorie en de rationeel-emotieve therapie geïntegreerd kunnen worden.

2.2 Onderzoeksvraag

Uit de behoefteanalyse (bijlage 1) blijkt dat leerkrachten behoefte hebben aan afstemming tussen collega's met betrekking tot de aanpak van probleemgedrag in de klas. Tevens willen leerkrachten een interventie die omgaat met de 'hardnekkigheid' van het gedrag, het zich niet houden aan de regels en afspraken.

De Team Implementation Checklist (TIC) brengt in kaart in hoeverre SWPBS geïmplementeerd is. Deze vragenlijst wordt gebruikt als contextanalyse en is terug te vinden in bijlage 2. Uit de contextanalyse blijkt dat er preventief met betrekking tot gedrag wordt gewerkt, maar dat er nog veel ruimte voor ontwikkeling is bij de ondersteuningsstructuren. Een interventie op het secundair preventieniveau valt hier ook onder. Zo is er op school weinig aandacht voor de analyse van het probleemgedrag. Een mogelijk gevaar hierbij is dat snel uitgevoerde interventies onvoldoende aansluiten bij de oorzaak van het probleem (Van Overveld, 2015).

Deze gegevens leiden tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Hoe kunnen door de leerkracht uitgevoerde interventies binnen het secundaire preventieniveau van SWPBS eruit zien die leiden tot een toename van het gewenste gedrag binnen acht weken van leerlingen met risicogedrag in groep 4 op basisschool X?

Deelvraag 1: Welk probleemgedrag is aanwezig in de klas en wat is de aanleiding hiervan?

Deelvraag 2: Welke interventie is geschikt om dit probleemgedrag aan te pakken?

Deelvraag 3: Hoe wordt een interventie georganiseerd en geïmplementeerd?

Deelvraag 4: Waar moet een dergelijke interventie aan voldoen volgens de leerkrachten op basisschool X?

Deelvraag 5: Wat is het effect van de interventie op het gewenste gedrag van leerlingen met risicogedrag?

Deelvraag 6: Hoe ervaart de leerkracht het werken met de ontworpen interventie?

3. Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Onderzoeksstrategie en respondenten

Het ontwerpen van een interventie geldt als doel in dit onderzoek. Om die reden is de werkwijze van ontwerpend onderzoek relevant.

Ontwerponderzoek wordt ook wel interventieonderzoek genoemd. Het ontwerpen, ontwikkelen en evalueren van een interventie staat centraal (Plomp & Nieveen, 2009). Het doel hiervan is om een nieuw of verbeterd ontwerp te maken. Aangezien gedrag wordt beïnvloed door omgevingsfactoren, zal gekeken worden vanuit een samenhangend geheel in plaats van geïsoleerde variabelen (De Lange, et al., 2012). Het ontwerp van de interventie wordt daarom gestuurd door gegevens uit de contextanalyse, behoeftanalyse, literatuur, observaties en *good practice*.

De volgende respondenten leveren een bijdrage aan dit onderzoek:

John Jeninga is als onderzoeksbegeleider betrokken bij dit onderzoek. Beslissingen rondom de aanpak van preventiesystemen vinden plaats in de SWPBS stuurgroep bestaande uit de directeur, onderwijscoördinator en vier leerkrachten (waaronder de onderzoeker).

Leerkracht H. beoordeelt tevens de video-opnamen van observaties om zo objectief mogelijk te observeren. Daarnaast is leerkracht M. de SWPBS-coach van basisschool Y waar de onderzoeker op bezoek gaat.

Critical friends Simone Rours, Maartje Jacobs en Alex Hendriks leveren een bijdrage door het verslag te voorzien van feedback.

3.2 Onderzoeksmethoden en onderbouwing

Deelvraag	Onderzoeksmethode	Motivatie	Opmerking
-	Vragenlijst die informatie geeft over de behoeften van leerkrachten met betrekking tot gedragsondersteuning bij SWPBS.	Zorgt voor betrokkenheid en een schoolbreed kader waarbinnen dit onderzoek kan plaatsvinden.	Behoeftanalyse.
-	Meetinstrument (Team Implementation Checklist) dat aangeeft in hoeverre SWPBS is geïmplementeerd.	Hieruit blijken ontwikkelpunten voor de school waaraan dit onderzoek kan worden gekoppeld.	Contextanalyse.
1, 5	Gedragsincidentenregistratie	Hieruit blijkt op welke momenten, bij welke leerkrachten en op welke plekken gedragsincidenten hebben plaatsgevonden over een bepaalde periode.	
1,5	Filmische beschrijving gedrag.	Er wordt zo narratief (volledig) mogelijk gekeken welk gedrag voorkomt in de klas.	Open, kwalitatieve observatie.
1, 5	Gedragsfunctieanalyse	In kaart wordt gebracht in welke mate het eerder omschreven probleemgedrag aanwezig is (frequentie en duur).	Gebaseerd op Van Overveld (2015).

		Wanneer duidelijk is dat het probleemgedrag urgent is, wordt de aanleiding/het antecedent van dit gedrag achterhaald.	
1, 5	Vragenlijst voor leerkracht over ongewenst gedrag leerling.	Uit de vragenlijst blijkt welk probleemgedrag leerkrachten ervaren en of een verandering gewenst is.	
2	Literatuurstudie	Vanuit de literatuur wordt kennis aangereikt die bijdraagt aan het ontwerp van de interventie.	
2, 3	<i>Good practice</i>	Uit succeservaringen van een andere school blijkt welke voorwaarden er zijn voor het invoeren van een interventie.	
3	Voorwaarden	Vijf voorwaarden vanuit literatuur voor een succesvolle uitvoering van een interventie op het secundair preventieniveau.	Gebaseerd op Crone et al. (2014).
4, 6	Interview leerkracht over bruikbaarheid en toepasbaarheid van de interventie.	Na het interview wordt duidelijk welke voorwaarden er gelden voor de interventie waarmee rekening wordt gehouden.	Interview ten behoeve van het onderzoek.
5	Interview leerlingen over interventie.	Uit het interview blijkt of de leerlingen het nut van de interventie inzien en of deze als motiverend wordt ervaren.	Interview ten behoeve van onderzoek.

Betrouwbaarheid wordt gewaarborgd doordat de observaties worden gefilmd en worden bekeken door een andere observator (interbeoordelaarsbetrouwbaarheid). De Lange et al. (2012) beschrijft dat hierdoor interpretaties en emoties van de observator niet worden meegenomen. Van Vugt (z.d.) noemt het gebruiken van dezelfde observatiemethode belangrijk bij een gedragsobservatie als nul- en eindmeting. Hierbij moet eerst het problematisch gedrag worden bepaald in een exacte, concrete omschrijving waarna het gedrag kwantitatief in kaart wordt gebracht. Binnen de gedragsfunctieanalyses van Van Overveld (2015) komt dit aan bod.

De observaties vinden plaats tijdens alledaagse situaties in de klas omdat het belang van een natuurlijke setting wordt onderstreept.

Ook de interviews vinden plaats in de klas (natuurlijke omgeving) en worden opgenomen zodat een transcriptie kan worden gemaakt. Op deze manier geldt deze onderzoeksmethode als betrouwbaar. Een goed uitgevoerd interview geeft diepgang aan het onderzoek.

De interne validiteit is in orde doordat de onderzoeksinstrumenten bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Er worden voldoende onderzoeksinstrumenten ingezet om gegevens te verzamelen over de ontwerpcriteria (contextanalyse, behoefteanalyse, literatuur, observaties en *good practice*). Op basis van deze gegevens zal het ontwerp worden vormgegeven dat centraal staat in het onderzoeksdoel. De Lange et al. (2012) schrijft dat terechte conclusies kunnen worden getrokken door tegemoetkoming aan interne validiteit.

Via triangulatie wordt een grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid gerealiseerd (De Lange et al., 2012). Binnen dit onderzoek wordt rekening gehouden met bronnen-, methode- en theorietriangulatie.

Bronnentriangulatie wordt gewaarborgd doordat de onderzoeker gegevens verzameld door middel van observaties. Leerkrachten en leerlingen worden geïnterviewd over de interventie terwijl een leerkracht ook nog vragenlijsten invult over het probleemgedrag in de klas. Tevens worden de gedragsincidenten van de leerlingen bijgehouden gedurende de onderzoeksperiode.

Methodetriangulatie wordt gewaarborgd doordat diverse methoden (observaties, vragenlijsten en de gedragsincidenten registratie) voor hetzelfde doel worden ingezet: het in kaart brengen van het probleemgedrag op school en het effect op het probleemgedrag tijdens de interventieperiode.

Theorietriangulatie wordt gewaarborgd doordat interventies worden ontworpen naar aanleiding van diverse invalshoeken, te weten de gedragstheorie, de cognitieve gedragstherapie en vanuit SWPBS.

3.3 Ethiek

Bij het uitvoeren van dit onderzoek wordt rekening gehouden met de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek (Andriessen et al., 2010). Er gelden vijf regels:

De onderzoeker dient het professionele en maatschappelijke belang.

Met de komst van passend onderwijs en een wetsvoorstel rondom sociale veiligheid is dit onderzoeksonderwerp zeer relevant. Dit onderzoek zoekt naar een werkbare oplossing voor een praktijkprobleem en brengt daarmee kennis- en theorieontwikkeling in de school.

De onderzoeker is respectvol.

Er worden in dit onderzoek enkel dingen gedaan in het voordeel van de leerling. Het streven is om zo transparant mogelijk te onderzoeken. Namen van betrokkenen worden geanonimiseerd en alle beweringen zijn herleidbaar door data.

De onderzoeker is zorgvuldig.

Door de onderzoeksmethoden goed te overdenken en het waarborgen van triangulatie wordt er zorgvuldig gewerkt. Het gebruiken van kennis uit de praktijk valt hier ook onder. Om die reden worden leerkrachten betrokken bij het ontwerpen van de interventie.

De onderzoeker is integer.

Met een kritische blik wordt gekeken naar de gehanteerde theorieën. Tevens worden er onafhankelijke keuzes gemaakt ten aanzien van betrouwbare bronnen.

De onderzoeker verantwoordt zijn keuzes en gedrag.

De keuzes die worden gemaakt met betrekking tot het ontwerp en onderzoeksmethoden (en de beperkingen die deze met zich meebrengen) zijn te verantwoorden door de onderzoeker.

4. Data-analyse en resultaten

Bij de data-analyse worden alle opbrengsten verzameld die worden ondersteund door ontwerpcriteria. Het ontwerp van de interventie wordt gestuurd op basis van *good practice*, literatuur, de behoefteanalyse, contextanalyse, observaties en vragenlijsten.

De vragenlijst van de behoefteanalyse is ontworpen vanuit het referentiekader van de leerkrachten en bevat eenduidige, neutrale vragen die passen binnen het sociaal-culturele systeem van de school (Segers, 1987).

De meest voorkomende antwoorden bij de behoefteanalyse worden geschematiseerd. Relevante antwoorden uit deze vragenlijst, maar ook uit interviews en gedragsbeschrijvingen worden gecodeerd.

De gegevens over de gedragsincidenten en gedragsmetingen worden gevisualiseerd in grafieken zodat de effectmeting van het gedrag zichtbaar wordt.

Deelvraag 1: Welk probleemgedrag is aanwezig in de klas en wat is de aanleiding hiervan?

Gedragsincidentenregistratie

In de periode van 27 oktober tot 19 december 2014 zijn alle gedragsincidenten meegenomen in de registratie voor dit onderzoek (bijlage 3). Uit deze data vallen vier leerlingen op in groep 4 door het relatief hoge aantal gedragsincidenten (leerling J.: 3x, leerling T.: 3x, leerling W.: 7x en leerling C.: 4x).

Filmische beschrijving gedrag

Tijdens observaties in groep 4 (bijlage 4) prikken en duwen leerlingen W. en J. elkaar met een bakje. Leerling J. reageert tevens niet op het stilteteken. C. en T. spelen maken elkaar nat wanneer zij bij de wasbak staan. C. en W. rennen door de klas. Tijdens het werken kijkt leerling W. af en gooit hij gummetjes door de klas. Leerling T. maakte bij binnenkomst in de klas dierengeluiden en springt naar zijn plaats.

Gedragsfunctieanalyse

Het ongewenst fysiek contact komt dagelijks meerdere keren voor. Leerlingen J., C. en W. vertonen gemiddeld vier minuten per dag dit ongewenst gedrag. Bij leerling J. werd ook probleemgedrag met het stilteteken gesignaleerd, maar dit blijkt maar kortdurend voor te komen. Binnen dit onderzoek zullen daarom hierop geen acties worden ondernomen.

Leerlingen J., C. en W. kennen gelijkwaardige situaties waarin het probleemgedrag wordt opgeroepen: een vrije situatie waarin de genoemde leerlingen elkaar kunnen opzoeken. Voor leerling J. en W. geldt ook dat beschikbaar materiaal ook aanleiding kan zijn tot ongewenst gedrag, bijvoorbeeld concentratieverlies of het gooien van spullen naar anderen.

Voor leerling T. is het maken van geluiden en een ongewenste manier van bewegen het voornaamste probleemgedrag. Dagelijks duurt dit gemiddeld zeven minuten.

De aanleiding van het probleemgedrag van T. is niet altijd duidelijk. Na een inspanning (bijvoorbeeld geconcentreerd werken) volgt een beweeglijke 'ontlading'. Aangezien dit probleemgedrag zich ook voordoet zonder dat een inspanning is voorafgegaan, lijken er meerdere factoren mee te spelen. Een indirecte trigger is de belevingswereld van T. vol met fantasie die wordt geprikkeld door gewelddadige en fysieke computerspellen.

De uitgeschreven gedragsfunctieanalyses zijn terug te vinden in bijlage 5.

Vragenlijst leerkracht

De leerkracht van groep 4 ervaart het ongewenst fysiek contact met andere kinderen en het rennen in de klas en op de gang als voornaamste probleemgedrag in de klas, zo blijkt uit een vragenlijst (bijlage 6).

Deelvraag 2: Welke interventie is geschikt om dit probleemgedrag aan te pakken?

Literatuurstudie

In de literatuurstudie van hoofdstuk 2 valt te lezen dat secundaire interventies alleen zin hebben wanneer de primaire preventie voldoende aanwezig is. Uit de contextanalyse blijkt dat dit het geval is op basisschool X.

Volgens Van der Wolf & Van Der Beukering (2009) moet de interventie aansluiten op wat de leerling beweegt en motiveert. Dit kan door de leerling zelf een beloning te laten kiezen. Andere kenmerken van een secundaire interventie zijn extra instructie, meer feedback, het aanbrengen van structuur en het uitlokken van gewenst gedrag.

De interventie Check-in Check-out voldoet aan alle genoemde voorwaarden (Crone et al., 2014). Daarnaast lijkt gespreksvoering een geschikt middel om te werken aan bewustwording bij leerlingen. Het bespreken van functionele gedachten die helpen het probleemgedrag om te keren zou kunnen bijdragen aan de autonomie en het eigenaarschap van de leerling. Vanuit de cognitieve gedragstherapie lijkt de rationeel-emotieve therapie geschikt.

Uit bronnen van Jeninga (2013), Jacobs (2009) en Crone et al. (2014) blijkt dat de gedragstheorie en de cognitieve gedragstherapie kunnen worden ingezet binnen het raamwerk van SWPBS om beter aan te kunnen sluiten op de behoeften van leerlingen met risicogedrag.

Good practice

Op basisschool Y zijn de drie preventieniveaus van SWPBS al jaren van kracht. De onderzoeker werd rondgeleid door de PBS-coach op school. Het hele verslag is te vinden in bijlage 7. De interventie moet snel bruikbaar zijn in alle groepen op langere termijn volgens leerkracht M. Daarnaast is gespreksvoering met kinderen een belangrijk element waardoor zij zich begrepen en gehoord voelen ([orthopedagogisch](#), [positief punt vorige toets](#)). Als laatste benadrukt de leerkracht dat de invulling en borging van de primaire preventie zorgt voor minder probleemgedrag. Het is belangrijk dat de zogenaamde 'groenvoorziening' op peil blijft.

Deelvraag 3: Hoe wordt een interventie georganiseerd en geïmplementeerd?

Good practice

Afgaande op ervaringen van deze school, is het raadzaam om te zorgen voor eenduidigheid in de hele school. Gedacht moet worden aan gedragsverwachtingen bij het buitenspelen en in openbare ruimtes waarbij leerkrachten uniform handelen. De SWPBS-coach ziet een valkuil in het feit dat leerkrachten enkel letten op hun eigen leerlingen.

Een interventie op het secundair preventieniveau staat of valt ook met de daadwerkelijke tijd die beschikbaar is om hieraan te werken. Volgens de SWPBS-coach is één dagdeel per week al voldoende voor een gedragsspecialist om te werken aan dataverzameling, data-analyse, observaties en gesprekken met kinderen.

Voorwaarden

Crone et al. (2014) heeft een vijftal voorwaarden opgesteld waaraan voldaan moet worden om een interventie succesvol te kunnen opstarten. In bijlage 8 is dit terug te vinden, samen met een toelichting op de uitvoering in de praktijk. Basisschool X voldoet aan alle voorwaarden en is startklaar voor een interventie.

Deelvraag 4: Waar moet een dergelijke interventie aan voldoen volgens de leerkrachten op basisschool X?

Interview leerkrachten

De leerkrachten die aangaven mee te willen werken aan een interventie hebben deelgenomen aan een interview over praktische zaken waarmee rekening moet worden gehouden bij het ontwerp. Door rekening te houden met deze gegevens zal de interventie bruikbaar en toepasbaar worden voor de leerkrachten. Een transcriptie van het gesprek is te vinden in bijlage 9.

De leerkrachten zouden graag zien dat de interventie aansluit op het primaire preventieniveau van SWPBS.

Tevens willen de leerkrachten een interventie die als motiverend wordt ervaren door de leerlingen. De interventie moet door de leerling gezien worden als een steuntje in de rug en aanvoelen als ondersteuning.

Deelvraag 5: Wat is het effect van de interventie op het gewenste gedrag van leerlingen met risicogedrag?

Gedragsincidentenregistratie

De conclusie op dataniveau is een afname in het aantal gedragsincidenten. De vier leerlingen met behoefte aan een specifieke interventie hebben tijdens de interventieperiode tien incidenten laten zien, tegenover zeventien in eenzelfde periode daarvoor (leerling J.: 1x, leerling T.: 2x, leerling W.: 4x en leerling C.: 3x). In bijlage 10 zijn de grafieken hiervan opgenomen.

Filmische beschrijving gedrag

De observaties vonden plaats tijdens de interventieperiode en zijn uitgewerkt in bijlage 11. Leerling J. gaat meteen zitten op zijn stoel bij binnenkomst in de klas. Ook doet hij mee met het daaropvolgende stilteteken. Leerling T. werkt vier minuten aan zijn weektaak. Hij legt zijn spullen klaar voorafgaand aan de rekenles. Ook leerling W. heeft zijn spullen al gepakt voor het begin van de les. Hij mag van de leerkracht meehelpen met uitdelen. Tijdens de instructie steekt hij zijn vinger op. Leerling C. werkte tijdens de observatie ook twee minuten aaneengesloten aan zijn weektaak. Hij mocht ook iets uitdelen en stak tijdens het lezen zijn vinger op.

Gedragsfunctieanalyse

Op dataniveau kan worden gezegd dat het concreet waarneembare ongewenste gedrag (ongewenst fysiek contact) is afgenomen. De gedragsfunctieanalyses in bijlage 12 laten zien dat de frequentie en duur van het ongewenst fysiek contact is afgenomen.

Vragenlijst leerkracht

Ook de leerkracht ervaart het eerder gesignaleerde probleemgedrag als afgenomen (bijlage 13).

Interview leerlingen

De leerlingen gaven aan het nut van de interventie in te zien en ervoeren deze als motiverend. De gehele interviews staan uitgeschreven in bijlage 14.

Deelvraag 6: Hoe ervaart de leerkracht het werken met de ontworpen interventie?

[Interview leerkracht](#)

De leerkracht van groep 4 werd na afloop van de interventie geïnterviewd over de bruikbaarheid en toepasbaarheid van de interventie. Een transcriptie van het gesprek staat in bijlage 15.

Het aanstellen van een CICO-coördinator geldt volgens de leerkracht als een krachtig gegeven. De leerkracht wordt dan ontlast van extra administratieve taken en de leerling treft een onafhankelijk persoon buiten de drukte van de klas.

Tot slot noemt de leerkracht dat SWPBS nog zichtbaarder en tastbaarder is geworden in de klas. Met een eigen boekje en een vaste structuur ten aanzien van het in- en uitchecken wordt PBS sterker neergezet waarvan de leerlingen met risicogedrag profiteren.

5. Conclusies en discussie

De conclusie bestaat uit het beantwoorden van de deelvragen en onderzoeksvraag. Vervolgens geeft de uitkomst van het onderzoek ruimte voor vragen en discussie.

Deelvraag 1: Welk probleemgedrag is aanwezig in de klas en wat is de aanleiding hiervan?

De schoolbrede registratie van gedragsincidenten liet zeventien incidenten in groep 4 zien, waarbij vier leerlingen opvallen in frequentie van het aantal gedragsincidenten. Het probleemgedrag dat werd gesignaleerd in groep 4 gold als aanleiding om gedragsfunctieanalyses bij deze leerlingen af te nemen.

Het maken van de gedragsfunctieanalyses vond plaats volgens de werkwijze van Van Overveld (2015). Hierin worden de stappen uitvoeriger doorlopen dan in de handboeken van SWPBS door ook te kijken naar het leerling dossier en de thuissituatie. Door ook de ecologie van de leerling erbij te betrekken, wordt het gedrag in een bredere context geplaatst.

Leerling J., leerling T., leerling C. en leerling W. lieten tijdens observaties ongewenst gedrag zien. Bij leerling T. gaat het om ongewenste geluiden en een ongewenste manier van door de klas lopen. Gemiddeld komt dit probleemgedrag zeven minuten per dag voor.

De andere leerlingen vielen op door hun ongewenst fysiek contact onderling. Leerlingen J., C. en W. vertonen gemiddeld vier minuten per dag dit ongewenst gedrag. Het probleemgedrag wordt opgeroepen in vergelijkbare situaties: een vrij moment waarin de genoemde leerlingen elkaar kunnen opzoeken. Voor leerling J. en W. geldt ook dat beschikbaar materiaal ook aanleiding kan zijn tot ongewenst gedrag, bijvoorbeeld concentratieverlies of het gooien van spullen naar anderen.

De aanleiding van het probleemgedrag van T. is niet altijd duidelijk. Na een inspanning (bijvoorbeeld geconcentreerd werken) volgt een beweeglijke 'ontlading'. Aangezien dit probleemgedrag zich ook voordoet zonder dat een inspanning is voorafgegaan, lijken er meerdere factoren mee te spelen. Een indirecte trigger zou de belevingswereld van T. vol met fantasie die wordt geprikkeld door gewelddadige en fysieke computerspellen kunnen zijn.

De frequentie en duur van het eerder omschreven probleemgedrag komt in die mate voor dat een interventie noodzakelijk is.

Deelvraag 2: Welke interventie is geschikt om dit probleemgedrag aan te pakken?

Het ontwerp van de interventie wordt gestuurd door gegevens verkregen via interviews, analyses, literatuur en *good practice*. Vanuit deze data is er gekozen voor de interventie Check-in Check-out met daarin elementen van de gedragstheorie en de cognitieve gedragstherapie verweven. De interventie kan worden gezien als een gedragsondersteuning en onderwijsbegeleiding.

De interventie Check-in Check-out kent eenzelfde aanpak voor alle leerlingen. Tevens worden belangrijke taken (het in- en uitchecken) uitgevoerd door een CICO-coördinator, waardoor de leerkracht wordt ontlast op drukke momenten (begin en einde van de schooldag).

De interventie heeft raakvlakken met de gedragstheorie doordat (gewenst) gedrag wordt bepaald door opgestelde gedragsverwachtingen en het gewenste gedrag daadwerkelijk wordt aangeleerd. Vanuit praktisch oogpunt past deze interventie goed binnen de op school aanwezige structuur van SWPBS. De aanwezige waarden en gedragsverwachtingen kunnen worden overgenomen. Een ander bijkomend voordeel van deze interventie is dat de opzet van deze interventie gebruikt kan worden voor een breed spectrum van probleemgedrag, ook in andere klassen en buiten dit onderzoek om. Gezien de beperkte tijd van het onderzoek is dit redelijk gemakkelijk in te voeren. De interventie is daarmee vlot toegankelijk en altijd beschikbaar, zoals Van Overveld (2015) beschrijft als kenmerk van een secundaire interventie. Ook de SWPBS-coach op een *good practice* school beschrijft de snelle toepasbaarheid en de mogelijkheid om de interventie schoolbreed op langere termijn uit te voeren als voorwaarde voor succes.

Deze interventies bevatten ook extra instructie- en oefenmomenten met bijbehorende feedback en puntenkaart (Crone et al., 2014). Zo worden gedragsverwachtingen ingeoefend en nagespeeld tijdens een check-in moment. Ook worden situaties achteraf met de leerling besproken volgens de rationeel-émotieve therapie met het GGGGG-schema (Jacobs, 2009). De interventie is daarmee ook geschikt voor leerlingen met weinig probleeminzicht (Elling, 2008). De *good practice* school heeft ervaren dat gespreksvoering bijdraagt aan een wenselijke gedragsverandering. Middels gesprekken doorziet de leerling hoe zijn veranderend handelen kan bijdragen aan het oplossen van het praktijkprobleem. Elling (2008) beschrijft dat de motivatie en openheid van de leerling bepalend is voor het effect van de interventie. Tevens moet de leerling bewust worden dat het probleem niet buiten zichzelf kan worden geplaatst. Hij zal zijn eigen disfunctionele gedachten onder ogen moeten komen.

Het aanbrengen van structuur en het uitlokken van het gewenste gedrag staat ook centraal. Doordat de leerling het goede gedrag krijgt onderwezen, regelmatig wordt herinnerd aan de gedragsverwachtingen en wordt voorbereid op een succeservaring door de CICO-coördinator, wordt hieraan tegemoetgekomen.

De gedragsfunctieanalyses laten goed zien wat de aanleiding is van het probleemgedrag en welke factoren bepaald probleemgedrag oproepen bij vier leerlingen in groep 4. Zoals Crone et al. (2014) beschrijft, moet de interventie rekening houden met deze antecedenten door hierop in te spelen. Dit kan in zijn algemeenheid door leerlingen preventief aan de gedragsverwachtingen te laten herinneren bij het inchecken en door positieve stimulatie van de leerkracht. Voor de betreffende leerlingen geldt ook dat de leerkracht aanpassingen doet tijdens de inlooptijd en leswisselingen. De vrije situaties zonder controle zijn voor deze leerlingen een trigger om elkaar op te zoeken waarbij er ongewenst fysiek contact plaatsvindt. Doordat deze leerlingen bijvoorbeeld een taak krijgen toegewezen of worden opgevangen door de leerkracht, wordt een directe trigger weggenomen.

De inhoudelijke feedback en aansluiting op de waarden en normen van het kind worden toegespitst op de individuele leerling. Van der Wolf & Van Beukering (2009) beschrijven dat aansluiten op de waarden en behoeften van de leerling het meest effectief is om gedrag te veranderen.

Tevens benadrukken Van der Wolf & Van Beukering (2009) het werken aan relatie. De relatie leerkracht-leerling krijgt in deze interventie een positieve impuls doordat de leerkracht de leerling stimuleert en aanmoedigt. De behaalde successen worden samen gevierd.

Deelvraag 3: Hoe wordt een interventie georganiseerd en geïmplementeerd?

Crone et al. (2014) heeft een vijftal voorwaarden opgesteld waaruit blijkt of de school klaar is voor een interventie op het secundair preventieniveau. Door het invullen van deze lijst in bijlage 8 kan met zekerheid gezegd worden dat basisschool X startklaar is voor de interventie.

De structuur van Check-in Check-out wordt zoveel mogelijk aangehouden, al moet de precieze invulling wel op maat worden gemaakt. De gedragsverwachtingen komen uit de gedragsmatrix van de school. Er worden twee of drie gedragsverwachtingen genoteerd. De puntenkaart bevat een door de leerling gekozen afbeelding en gebruiksvriendelijk uiterlijk: de leerkracht hoeft enkel de score te omcirkelen. Er is ook een mogelijkheid om een positieve noot toe te voegen (zie bijlage 16).

De beloning wordt in samenspraak met de leerling gekozen. Vanuit het PBS-team is afgesproken dat een beloningsactiviteit tot dertig minuten mag duren. Werken op de computer, knutselen of een gezelschapsspel doen zijn hier voorbeelden van. Tevens leveren de behaalde punten *tokens* op voor het schoolbrede beloningssysteem.

Vanuit personeelsoverwegingen wordt de onderwijscoördinator ook aangesteld als CICO-coördinator, aangezien zij hier voorafgaand en na een schooldag hiervoor tijd kan vrijmaken. Tevens is de onderwijscoördinator bekend met leerlingen met probleemgedrag. Indien de coördinator afwezig is, neemt de eigen leerkracht dit over.

De check-in en check-out vinden plaats in de kamer van de directeur: dit is een centrale plek binnen school waar leerlingen redelijk privé kunnen worden toegesproken.

Vanuit literatuur (Elling, 2008; Van Overveld, 2015) en *good practice* blijkt het belang van gespreksvoering. Tijdens de interventie vindt er een observatie plaats waarna die gegevens met de leerling worden besproken volgens de rationeel-emotieve therapie. De leerlingen komen in een gesprek zelf tot betere alternatieven voor als moeilijk ervaren situaties. In bijlage 17 staan deze observaties en gesprekken uitgeschreven. Uit de gesprekken blijkt dat de leerlingen met behulp van enkele vraagtechnieken zelf wenselijke oplossingen aandragen waardoor het gedrag kan veranderen. Ook wordt inzichtelijk gemaakt hoe helpende gedachten en gevoelens leiden tot verbeterd gedrag met prettigere gevolgen.

De voortgang van de interventie kan worden gemeten door het aantal verdiende punten te monitoren en door het bijhouden van de gedragsincidenten. In dit onderzoek worden de verdiende punten achterwege gelaten omdat hierin geen nulmeting is gedaan. Dit is wel het geval met de gedragsincidenten, vragenlijsten, interviews en observaties.

De interventie wordt stopgezet of afgebouwd wanneer uit lange termijngegevens blijkt dat er een significante gedragsverandering waarneembaar is. Een vorm van afbouwen is het aanreiken van zelfmanagement door de leerling: de leerling scoort zijn gedrag dan zelf onder supervisie van de leerkracht. Hiermee wordt het verantwoordelijkheidsgevoel gestimuleerd (Crone et al., 2014).

Bij de uitvoering moet worden gelet op een positieve interactie bij het begin van een les en het geven van directe feedback. Daarnaast moeten de positieve aspecten en opbrengsten van de interventie centraal staan binnen het team. Voor leerlingen en ouders is het belangrijk dat de interventie wordt gezien als een positieve ondersteuning en niet als straf.

Tot slot is het belangrijk om de primaire preventie niet uit het oog te verliezen nu er inspanningen worden verricht op het secundair preventieniveau. Vanuit *good practice* en literatuur (Golly & Sprague, 2013) blijkt dat deze vorm van preventie aan de basis staat.

Deelvraag 4: Waar moet een dergelijke interventie aan voldoen volgens de leerkrachten op basisschool X?

Uit het interview met de leerkrachten blijkt dat zij openstaan voor een interventie, maar dit niet te veel inspanning en aanpassing van de leerkracht mag vragen in zijn dagelijks handelen.

De leerkrachten zouden graag zien dat de interventie aansluit op het primaire preventieniveau van SWPBS. Zo worden de gedragsverwachtingen en –regels overgenomen en blijft de focus uitgaan naar het gewenste gedrag.

Ook is er consensus over het feit dat de leerling zich begrepen en gehoord moet voelen. De leerkrachten zien gespreksvoering als een geschikt middel om dit te bereiken. Tevens willen de leerkrachten een interventie die als motiverend wordt ervaren door de leerlingen. De interventie moet door de leerling gezien worden als een steuntje in de rug en ondersteuning. Ook Jacobs (2009) schrijft dat de bereidwilligheid bepalend is voor de effectiviteit van de interventie.

Volgens enkele leerkrachten is controle een belangrijke factor; de leerling moet weten dat er op hem wordt gelet in positieve zin. Via korte feedback en aanmoedigingen wordt de leerling gestimuleerd om het gewenste gedrag te laten zien.

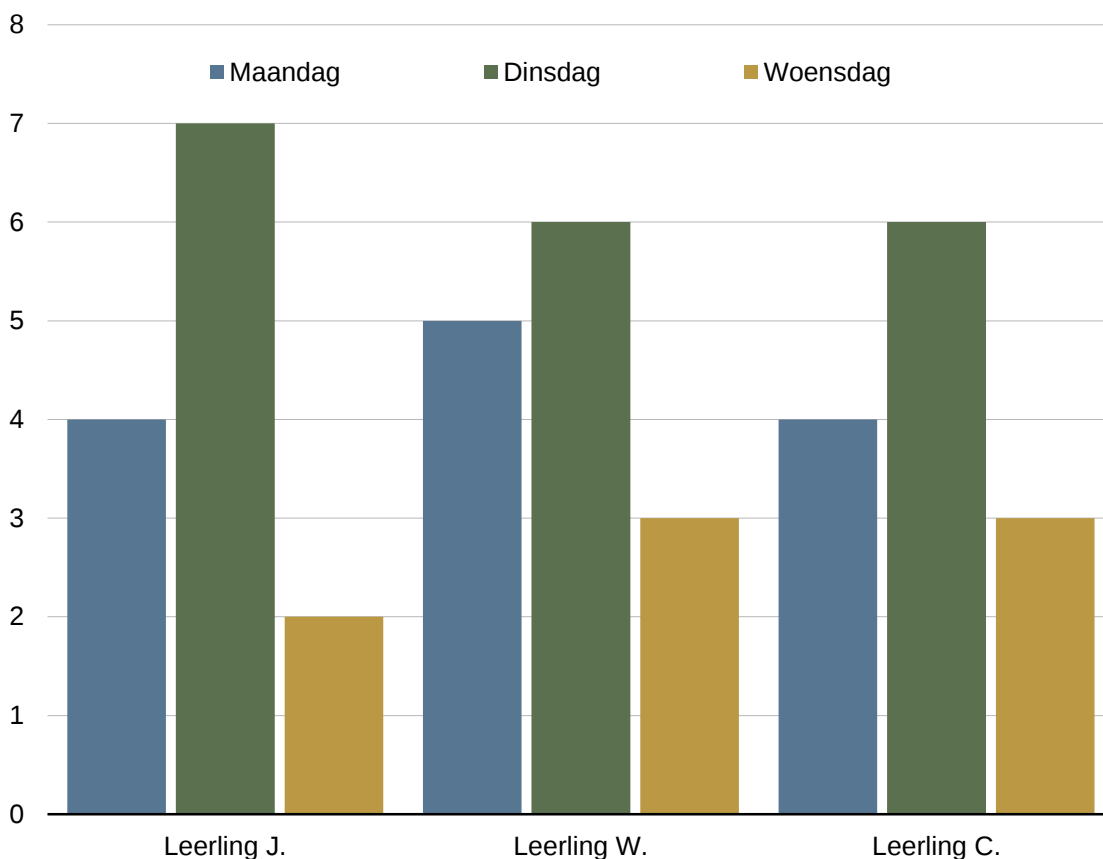
Deelvraag 5: Wat is het effect van de interventie op het gewenste gedrag van leerlingen met risicogedrag?

Afgaande op de gedragsincidenten doet zich minder ongewenst gedrag voor in groep 4. Ook het probleemgedrag dat in eerdere observaties werd waargenomen, komt minder nadrukkelijk naar voren tijdens een nieuwe observatie. Voor leerling T. geldt dat de ongewenste geluiden en de ongewenste manier van lopen nauwelijks meer voorkomen. Leerlingen J., W. en C. laten veel minder ongewenst fysiek contact zien.

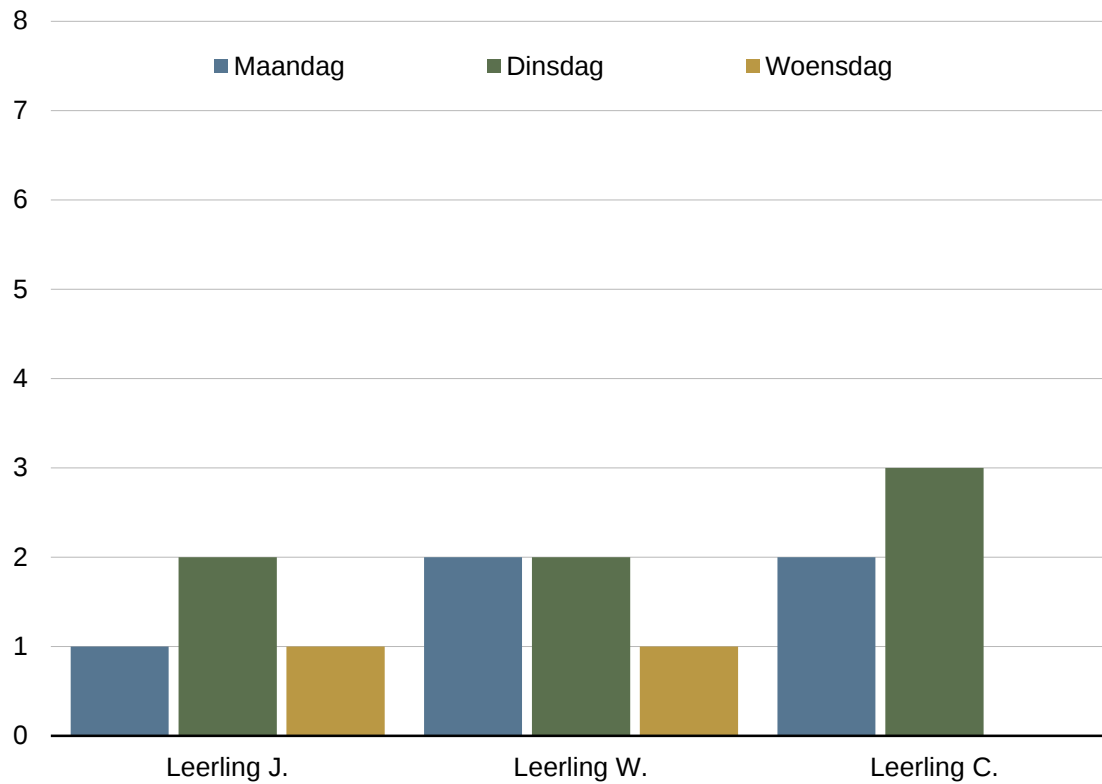
Het aantal gedragsincidenten van leerlingen J., T., W. en C. liep in eenzelfde periode terug van zeventien naar tien. De gegevens van de gedragsmetingen en gedragsfunctieanalyses in figuur 2, 3 en 4 laten hetzelfde zien: het specifieke probleemgedrag bij leerling J., T., W. en C. is zowel afgenomen in frequentie als duur.

Toch zal de leerkracht waakzaam moeten zijn voor het gedrag van deze leerlingen. Voor leerling J. geldt dat hij het gevoel moet hebben dat er iemand op hem let. Zodra de controle wegvalt, laat hij minder taakgericht gedrag zien. Leerling T. moet daarentegen individueel worden aangesproken omdat groepsinstructies hem onvoldoende bereiken. Leerling W. heeft een stimulans nodig om aan het werk te blijven, bijvoorbeeld een aanmoediging van de leerkracht. Om tegemoet te komen aan de behoefte aan aandacht van anderen en even te bewegen, krijgt leerling C. een extra taak toegewezen. Hij mag dan bijvoorbeeld helpen met uitdelen.

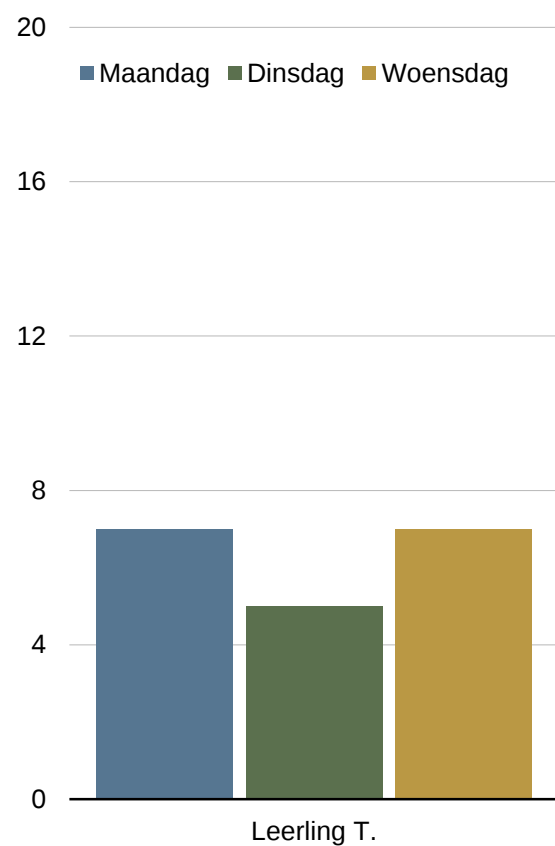
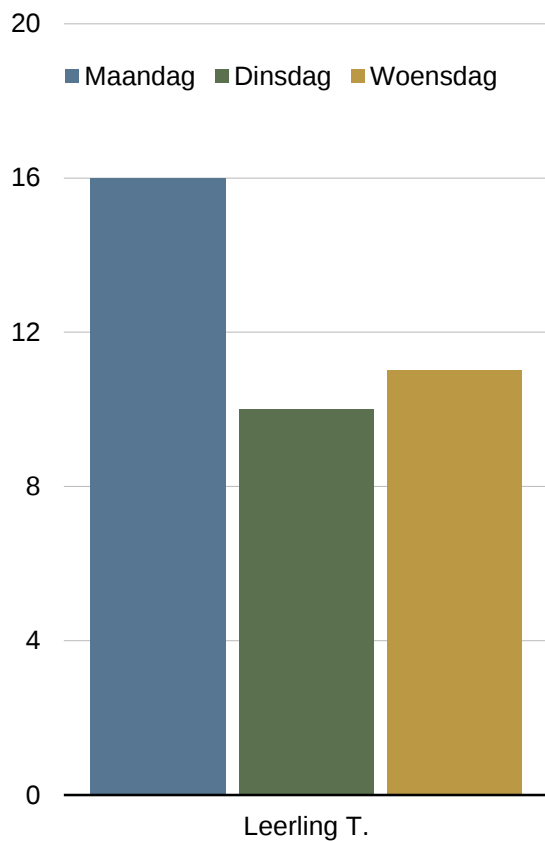
De gedragsfunctieanalyses laten zien dat de intensievere bekrachtiging van het gewenste gedrag, het meermaals benoemen van de gedragsverwachtingen en het uitspreken van vertrouwen zouden kunnen leiden tot meer gewenst gedrag van leerlingen met risicogedrag.



Figuur 2. Frequentie ongewenst fysiek contact voorafgaand aan interventie (9 t/m 11 februari 2015).



Figuur 3. Frequentie ongewenst fysiek tijdens interventieperiode (11 t/m 13 mei 2015).



Figuur 4. Frequentie ongewenste geluiden en ongewenst door de klas bewegen voorafgaand aan interventieperiode (9 t/m 11 februari 2015) en tijdens de interventieperiode (11 t/m 13 mei 2015).

Deelvraag 6: Hoe ervaart de leerkracht het werken met de ontworpen interventie?

Het aanstellen van een CICO-coördinator geldt volgens de leerkracht als een krachtig gegeven. De leerkracht wordt dan ontlast van extra administratieve taken en de leerling treft een onafhankelijk persoon buiten de drukte van de klas.

De interventie wordt gekenmerkt door een positieve benadering en borduurt voort op de aanwezige gedragsverwachtingen vanuit de primaire preventie. Daarnaast wordt volgens de leerkracht ook het eigenaarschap en de autonomie gestimuleerd omdat de leerling zelf zorg draagt voor het boekje en het tijdig in- en uitchecken.

Tot slot noemt de leerkracht dat SWPBS nog zichtbaarder en tastbaarder is geworden in de klas. Met een eigen boekje en een vaste structuur ten aanzien van het in- en uitchecken wordt PBS sterker neergezet waarvan de leerlingen met risicogedrag profiteren.

Naar aanleiding van de uitvoering van de interventie, wordt het ontwerp bijgesteld dankzij de praktische bevindingen van de uitvoerende leerkracht. Het gaat dan om het vastleggen van afspraken wanneer bijvoorbeeld een puntenboekje kwijt is of de CICO-coördinator afwezig is.

Onderzoeksvraag: Hoe kunnen door de leerkracht uitgevoerde interventies binnen het secundaire preventieniveau van SWPBS eruit zien die leiden tot een toename van het gewenste gedrag binnen acht weken van leerlingen met risicogedrag in groep 4 op basisschool X?

Vooraf moet gezegd worden dat de primaire preventie goed moet functioneren om een interventie op het secundair preventieniveau mogelijk te maken. Kenmerken van zulke interventies zijn extra instructie en oefening, meer feedback, het aanbrengen van structuur en het uitlokken van gewenst gedrag (Crone et al., 2014). Een secundaire interventie binnen SWPBS is pas meetbaar als er specifieke, meetbare gedragsverwachtingen worden gebruikt. Om de voortgang te meten is een consistente, transparante dataverzameling en -rapportage is cruciaal.

De te ontwerpen interventie mag daarnaast niet teveel inspanning en aanpassing vragen in het dagelijks handelen van de leerkrachten. Tevens wordt er bij het ontwerp rekening gehouden met andere aandachtspunten van de leerkrachten: zo moet de interventie aanvoelen als ondersteuning en blijft de focus uitgaan naar het gewenste gedrag. De leerling moet zich begrepen en gehoord voelen. De leerkrachten willen daarom gesprekken voeren met risicoleerlingen. Aangezien enkel het trainen van gedrag niet voldoende blijkt op de langere termijn, is aandacht voor de intrinsieke processen die het gedrag sturen nodig (Elling, 2008).

Vanuit de literatuur lijkt de rationeel-emotieve therapie geschikt om gesprekken te voeren met leerlingen om te werken aan hun gedrag. Door aandacht te vestigen op de samenhang tussen gevoelens, gedachten en gedrag krijgt de leerling een structuur aangereikt om zijn denken te verwerken waardoor hij zijn handelen kan aanpassen (Jeninga & Goei, 2003/2004). Disfunctionele gedachten die het gewenste gedrag belemmeren kunnen worden weggenomen. Het bedenken van helpende gedachten en handelingsalternatieven wordt juist gestimuleerd tijdens het gesprek. Het GGGGG-schema (Jacobs, 2009) vormt de leidraad van het gesprek.

Een secundaire interventie waarbinnen dit geïntegreerd zou kunnen worden, is Check-in Check-out. In de VS liet deze interventie een afname zien in het aantal gedragsincidenten van 65 procent (Filter et al., 2007). Deze dagelijkse gedragsondersteuning voor leerlingen met klein, hardnekkig probleemgedrag maakt gebruik van de gedragsverwachtingen van de primaire preventie en positieve bekrachtigers. Geselecteerde leerlingen krijgen een dagkaart met relevante gedragsverwachtingen waarop zij ieder dagdeel feedback ontvangen van de leerkracht door middel van een score (0, 1 of 2 punten). Voorafgaand aan de schooldag checkt de leerling in bij de CICO-coördinator, na school checkt de leerling hier ook weer uit.

Door het aanstellen van een CICO-coördinator wordt de leerkracht ontlast van administratieve taken. Gebruik maken van een schoolbreed systeem zoals SWPBS, betekent namelijk ook gebruik maken van elkaar en van de ondersteuningsstructuur.

De autonomie en het eigenaarschap van de leerling wordt gestimuleerd doordat hij zelf zorg moet dragen voor zijn puntenboekje. De interventie wordt als motiverend ervaren doordat leerlingen inzien hoe hun verbeterd gedrag leidt tot prettigere gevolgen (bijvoorbeeld een verbeterde werkhouding en meer succeservaringen in de les). Tevens zijn de zelfgekozen beloningen voor een bepaald aantal punten ook een motiverend aspect.

Naast de gedragsincidentenregistratie en het bijhouden van de punten op de dagkaart, levert het maken van gedragsfunctieanalyses ook informatie op die bijdraagt aan het adaptief inzetten van de interventie.

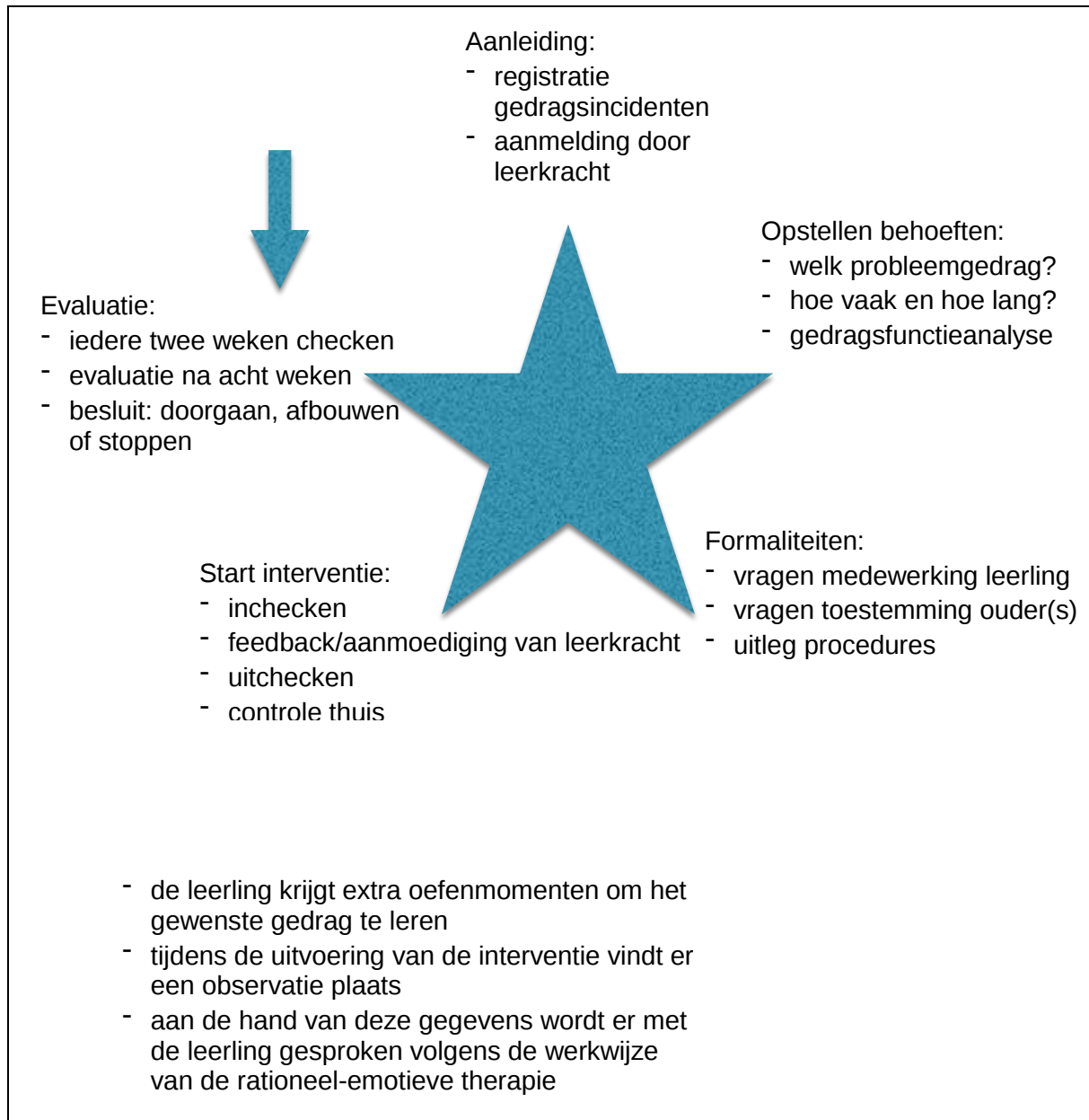
Zo lieten vier leerlingen in groep 4 regelmatig ongewenst fysiek contact zien. Uit de gedragsfunctieanalyse bleek dat vrije situaties zonder duidelijke controle een trigger is die het probleem in stand houdt. Mede doordat de leerkracht hierop inspeelde door het geven van taken tijdens deze momenten, is het probleemgedrag afgenomen in frequentie en duur. Uit de gesprekken met het GGGGG-model werd bijvoorbeeld ook duidelijk dat het werken aan de weektaak een dusdanig struikelblok vormt voor één leerling dat hij liever speelt met andere leerlingen. De leerkracht gebruikt deze gegevens om aanpassingen te doen in de klas. In dit geval werd de weektaak opgedeeld in kleinere, voor de leerling overzichtelijkere, stukjes.

Na een interventieperiode van acht weken blijkt dat de positieve geluiden uit de observaties bevestigd kunnen worden door de gedragsincidentenregistratie. Er deden zich tien incidenten voor, tegenover zeventien in de voorgaande periode. Ook de leerkracht ervaart het probleemgedrag als afgenomen.

Mogelijk hebben onderdelen van de interventie, zoals de gespreksvoering en de bekrachtiging van het gewenste gedrag, bijgedragen aan de afname van het ongewenste gedrag van vier leerlingen met risicogedrag in groep 4 op basisschool X. De kleinschaligheid en korte uitvoeringsperiode, samen met variabelen die van invloed zijn op het gedrag, maakt dat deze conclusie met enige voorzichtigheid wordt gesteld.

De ontworpen interventie geldt desondanks als aanbeveling voor basisschool X. Het ontwerp kan schoolbreed worden uitgevoerd in verschillende groepen op langere termijn en is inzetbaar voor een breed spectrum aan probleemgedrag. De interventie kan worden gewaarborgd door het aanstellen van een CICO-coördinator en de mogelijkheid voor een gedragsspecialist om minimaal één dagdeel per week te reserveren voor de uitvoering van het secundair preventieniveau (bijvoorbeeld voor observaties en gespreksvoering met kinderen).

Een schematische weergave van het definitieve ontwerp van de interventie is te zien in figuur 2.



Figuur 2. Het ontwerp van de interventie voor basisschool X.

Dit onderzoek is van betekenis geweest voor de beroepsgroep: iedere leerkracht heeft wel een leerling in zijn groep met risicogedrag (gehad). Deze interventie kan als *case study* dienen voor een aanpak waarbij het gedrag wordt geanalyseerd en die gegevens worden gebruikt om de leerling te helpen.

Het onderzoek richtte zich voornamelijk op het formatieve niveau: het ontwerpen van een werkbare en uitvoerbare interventie. Het onderzoek is te kort (zie het tijdspad in bijlage 18) en te kleinschalig om van summatieve resultaten (effectmetingen) te kunnen spreken.

Mogelijk vervolgonderzoek is een schoolbreed evaluatieonderzoek van deze interventie op de langere termijn.

De onderzoeksresultaten leveren informatie op voor de praktijksituatie met betrekking tot de implementatie van een interventie op het secundair preventieniveau voor leerlingen met risicogedrag. De kennisontwikkeling bij dit onderzoek is gericht op interventietechnieken en gedragsveranderingen vanuit de toegepaste gedragstheorie en de cognitieve gedragstherapie. De totstandkoming van een ondersteuningsstructuur binnen SWPBS voor risicoleerlingen en ervaring in het opstarten van een interventie gelden als praktijkontwikkeling.

Discussie

Weel (2015) geeft aan dat onlangs zorgwekkende cijfers zijn gepubliceerd over jongeren die niet kunnen werken vanwege stress en psychische klachten. Jan Derksen (hoogleraar klinische psychologie) denkt dat de opvoeding hier een grote rol in speelt. “Kinderen worden teveel geprezen en te beschermd opgevoed waardoor zij kwetsbaar worden” (Weel, 2015, p. 8). Kinderen krijgen van jongs af aan te horen dat zij iets heel goed hebben gedaan, bijvoorbeeld na het maken van een tekening. Het lijkt alsof men geen of weinig kritiek durft te geven. Er wordt gesteld dat de verhouding tussen belonen en het ontvangen van kritiek zoek is. Bij het betreden van de ruwe maatschappij kunnen jongeren daarom lastig met teleurstellingen omgaan.

De extrinsieke motivatie die hierboven wordt beschreven is een belangrijke bouwsteen binnen SWPBS, terwijl Van Der Wolf & Van Beukering (2009) pleiten voor stimulering van de intrinsieke motivatie. Deze kent volgens Pink (2010) een veel langer effect. Mocht Derksen gelijk hebben, zou de SWPBS benadering in de huidige tijdsgeest dan wel de juiste zijn?

Reflectie

Een sterk punt van dit onderzoek is de complete en intensieve dataverzameling rondom het probleemgedrag van enkele leerlingen die opvallen uit de gedragsincidentenregistratie. Het feit dat gedragsobservaties altijd momentopnames zijn en subjectief worden waargenomen, zijn twee zwakke punten.

De conclusie van het onderzoek lijkt aannemelijk, maar kan niet met zekerheid worden vastgesteld. Vanwege de hoeveelheid variabelen die van invloed zijn op het gedrag, de korte uitvoeringstijd en de kleinschaligheid van het onderzoek ([competentie reflectie en ontwikkeling](#)).

Presentatie onderzoek

Op basisschool X is het onderzoek gepresenteerd op 10 juni jl. Alle aanwezige leerkrachten hebben een feedbackformulier ingevuld welke zijn opgenomen in bijlage 19.

6. Basisdimensies

Inclusie en waarderen diversiteit

Dit onderzoek waarborgt de inclusiegedachte: met enkele aanpassingen kunnen leerlingen met risicogedrag prima functioneren in het regulier onderwijs. Daarnaast zie ik diversiteit als een uitdaging en probeer ik dit als een goed in te zetten. Zo hebben sommige leerlingen een maatje die hen helpt met het gewenste gedrag. Zo tikt een maatje een leerling met risicogedrag aan bij het stilleteken of helpt hij met het opruimen van de tafel. Relevante begrippen die passen bij dit voorbeeld zijn participatie en *empowerment*.

Normatieve professionaliteit

Binnen dit onderzoek wordt afgestemd op de meergelaagdheid van de ondersteuningsvraag van de leerling. SWPBS kent al een gelaagde ondersteuning; dit onderzoek richtte zich op de adaptieve dagelijkse gedragsondersteuning door de specifieke onderwijsbehoeften in kaart te brengen die tot uiting komen in het ontwerp van de interventie.

De leerkracht zou in staat moeten zijn om deze interventies vorm te geven (instrumentele professionaliteit), volgens Claasen et al. (2009). Daarnaast is de communicatieve professionaliteit relevant omdat in dit onderzoek in gesprek wordt gegaan met de leerling, onder andere volgens de rationeel-emotieve therapie. Door deze gesprekken kunnen belemmerende gedachten worden weggenomen. Ook normatieve professionaliteit is aan de orde omdat er wordt gewerkt aan 'goed' gedrag waarbij oog is voor de waarden en normen van de school, de leerkracht en de leerling.

Authentiek functioneren

Ik merk dat ik meer bereid ben om iets uit te proberen als ik de interventie als nuttig en zinvol zie. De werkwijze van SWPBS past bij mijn visie omdat de positieve benadering en het systeemgericht werken mij aanspreekt. Mijn handelen blijft dicht bij mijzelf, waardoor ik gemotiveerd ben en met plezier en voldoening mijn werk kan doen.

Daarnaast weet ik wat ik nodig heb om goed te kunnen functioneren en durf ik steeds beter dit aan te kaarten en grenzen aan te geven.

Naarmate deze opleiding en mijn werkervaring vordert, weet ik ook beter waar ik voor sta, wat ik wil en kan en hoe ik mij wil ontwikkelen. De schoolontwikkelingen rondom SWPBS sluiten mooi aan op mijn ontwikkelingsbehoefte en de structuur van deze opleiding.

Kritisch toepassen van kennis

Er valt een driedig onderscheid te maken van de kennis die ik heb ingezet bij dit praktijkgericht onderzoek. Theoretische kennis kwam aan bod door het uiteenzetten van theorieën en interventies vanuit literatuur. De methodische kennis heb ik verzameld door middel van observaties en analyses in de praktijk. Praktische kennis die ik heb toegevoegd aan het interventieontwerp komt vanuit *good practice* van een andere school.

Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden

Claasen et al. (2009) gaat uit van handelen in een transactioneel referentiekader. In dit onderzoek worden daarom gegevens meegenomen rondom de leerling en zijn omgeving. Naast de belemmerende factoren wordt er ook gekeken naar mogelijke krachtbronnen en beschermende factoren. Belangrijk volgens Claasen et al. (2009) is dat het handelen doelgericht, systematisch en transparant is. Door het opstellen van een onderzoeksdoel, systematisch data te verzamelen en dit zo transparant mogelijk weer te geven in dit verslag, wordt hieraan gedacht.

Samenwerkend leren

De gerichtheid op actieve participatie met onder andere ouders kan samenwerkend leren waarborgen. Binnen Check-in Check-out worden ouders deelgenoot van het stimuleren en aanmoedigen van de leerling en ontstaat partnerschap met de school.

Daarnaast is de ontworpen interventie onderdeel van een groter geheel waarbij ook anderen zijn betrokken. Dit wordt benut door CICO-coördinatoren en het PBS team deelgenoot te maken van het onderzoek.

Onderzoekend handelen

De verbetering van de onderwijspraktijk in een cyclisch proces staat centraal binnen dit onderzoek. De Bruïne et al. (2004) benadrukt dat de praktische kennis vanuit een onderzoek de belangrijkste kennis is, aangezien je dit moet kunnen hanteren in verschillende beroepssituaties. Het streven binnen dit onderzoek is dan ook om een interventie te ontwerpen dat geldt als raamwerk voor een passende interventie voor een breed spectrum aan gedragsproblemen.

Nawoord

Dit onderzoek zou niet tot stand zijn gekomen zonder de hulp van een aantal mensen. Graag wil ik daarom John Jeninga bedanken, voor zijn kritische blik en het meedenken met mijn knelpunten en vragen. Ook Alex Hendriks wil ik bedanken voor zijn betrokkenheid, het meelezen en meedenken met dit onderzoek. Maartje Jacobs en Simone Rours bedank ik voor hun rol als critical friend.

Een speciaal woord van dank voor Ine Hounjet en Marc Evertz. Jullie motiverende praatjes, humor en betrokkenheid hebben mij erg goed gedaan. Ook Zina, Debbie en Sjoerd ('de Sjnepkes') wil ik bedanken voor hun *positive behavior support* naar mij toe.

Literatuurlijst

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-raad.

Baard, M. (2011). School Wide Positive Behavior Support. Een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met gedragsproblemen. *Beter begeleiden*, 2, 6-7.

Blonk, A. (2013). Het gebruik van data in SWPBS-scholen. *Nieuw Meesterschap*, (3), 3, 41-46.

Blonk, A. & Nelen, M. (2011). Het gebruik van data bij gedragsvraagstukken. *Zorgbreed, Tijdschrift voor integrale leerlingenzorg* (8), 31, 21-24.

Bolhuis, S. (1995/2002). *Leren en veranderen bij volwassenen, een nieuwe benadering*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Braet, C. & Scholing, A. (1999). *Cognitieve therapie bij kinderen en jeugdigen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Lochem.

Bruïne, E. de, Claasen, W., Siemons, H. & Jansma, F. (2004). *Bekwaam & Speciaal, generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Claasen, W., Bruïne, de, E., Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, van, B. (2009). *Inclusief bekwaam*. Antwerpen; Apeldoorn: Garant.

Crone, D., Hawken, L. & Horner, R. (2014). *Check-in, check-out in positive behavior support: Dagelijkse gedragsondersteuning in de school*. Huizen: Pica.

Crone, D. & Horner, R. (2013). *Gedragsondersteuning in positive behavior support: Strategieën voor effectieve oplossingen bij gedragsproblemen in de school*. Huizen: Pica.

Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.

Elling, M. (2008). *Denkfouten herstellen helpt bij veel kinderen met psychische problemen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D. & Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children* 73(3), 288-210.

Filter, K. McKenna, M., Benedict, E., Horner, R., Todd, A. & Watson, J. (2007). Check-in, check-out: A post-hoc evaluation of an efficient, secondary-level targeted intervention for reducing problem behaviors in schools. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 69-84.

Foolen, N. & Ince, D. (2013). *Cognitieve gedragstherapie*. NJI: Dossier Wat werkt? Geraadpleegd op 6 februari 2015 via http://www.nji.nl/nl/%28311053%29-nji-dossierDownloads-WatWerkt_CognitieveGedragstherapie.pdf

Goei, S., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruïne, E., de, Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010/2011). Omgaan met gedragsproblemen in het basisonderwijs: Schoolwide Positive Behavior Support (deel 1). *Remediaal 1*, 2010/2011, 12-17.

Golly, A. & Sprague, J. (2013). *Positive behavior support: Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Pica.

Greenwood, C., Kratochwill, T. & Clements, M. (2008). *Schoolwide prevention models. Lessons learned in elementary schools*. New York, London: The Guilford Press.

Groot, F. de (2004). Bekrachten, bekrachten en nog eens bekrachten. Back to the basics: positief bekrachten. *Gedragstherapie*, 37, 61-66.

Hawken, L., MacLeod, K. & Rawlings, L. (2007). Effects of the Behavior Education Program (BEP) on problem behavior with elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 94-101.

Helvoirt, C. van & Smeets, M. (2014). *Actieplan sociale veiligheid op school*. Geraadpleegd op 21 oktober 2014 via https://www.poraad.nl/files/140930_actieplan_sociale_veiligheid_op_school.pdf/

Jacobs, E. (2009). *Rationeel-emotieve therapie: Een praktische gids voor hulpverleners*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Jeninga, J. & Goei, S. (2003/2004). Rationeel-Emotieve Therapie. Het ABC voor het oplossen van problemen. *Remediaal 5*, 2003/2004, 15-20.

Jeninga, J. (2013). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen: Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kuper, K. (2014). Inspireert PBS de leerling? Een kritische beschouwing op vormen van bekrachten binnen PBS. *Nieuw Meesterschap* (4) 1, 27-30.

Lange, R. de, Schuman, J. & Montesano, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen; Apeldoorn: Garant.

Oomen, C., Walraven, M. & Hulsen, M. (2009). *Sociale competentie in beeld. Een begrippen- en analysekader voor de voorschoolse periode*. Utrecht: Oberon.

Overveld, C. van. (2015). *Groepsplan gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.

Pink, D. (2010). *The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.

Plomp, T. & Nieveen, N. (2009). *An Introduction to educational design research*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 6 februari 2015 via www.slo.nl/organisatie/international/publications

Secretan, L. (2013). *Understanding Motivation and Inspiration*. [Videobestand]. Geraadpleegd op 6 februari 2015 via www.youtube.com/watch?v=3Dkr725Lm7bfM

Segers, J. (1987). *Methoden voor de Sociale Wetenschappen*. Assen: Van Gorcum.

Simonsen, B., Myers, D. & Briere, E. Comparing a Behavioral Check-in Check-out Intervention to Standard Practice in an Urban Middle School Setting Using an Experimental Group Design. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 31-46.

Vugt, J. van (z.d.). *Observeren*. Tilburg: interne publicatie Fontys OSO.

Weel, I. (20 mei 2015). Meeste uitval door psychische kwaal. *Volkskrant*, p. 8.

Wolf, J., van der & Beukering, T., van der. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren: Intuïtie, theorie en reflectie*. Den Haag; Leuven: Acco.

Bijlagen

- Bijlage 1: Behoeftanalyse basisschool X
- Bijlage 2: Contextanalyse basisschool X (SWPBS Team Implementation Checklist)
- Bijlage 3: Gedragsincidenten basisschool X 27 oktober t/m 19 december 2014
- Bijlage 4: Narratieve beschrijving gedrag I
- Bijlage 5: Gedragsfunctieanalyses I
- Bijlage 6: Vragenlijst leerkracht over probleemgedrag I
- Bijlage 7: Verslag bezoek *good practice* school
- Bijlage 8: Voorwaarden gereedheid implementatie interventie
- Bijlage 9: Interview leerkrachten over interventie I
- Bijlage 10: Gedragsincidenten basisschool X 2 maart t/m 24 april 2015
- Bijlage 11: Narratieve beschrijving gedrag II
- Bijlage 12: Gedragsfunctieanalyses II
- Bijlage 13: Vragenlijst leerkracht over probleemgedrag II
- Bijlage 14: Interviews leerlingen over interventie
- Bijlage 15: Interview leerkracht over interventie II
- Bijlage 16: Puntenboekje Check-in Check-out
- Bijlage 17: Gespreksvoering rationeel-emotieve therapie
- Bijlage 18: Tijdpad onderzoek
- Bijlage 19: Feedbackformulier presentatie
- Bijlage 20: Verwerkingsopdracht GSEO2
- Bijlage 21: Verwerkingsopdracht GSEO5
- Bijlage 22: Feedback critical friends

Bijlage 1: Behoeftanalyse basisschool X

De behoefteanalyse bestaat uit het vaststellen van de huidige en gewenste situatie en de discrepantie daartussen. Tegelijkertijd worden in grote lijnen de richting en criteria vastgesteld voor het gewenste product.

Het onderzoek richt zich op de leerlingen met risicogedrag binnen het three-tier model van SWPBS. Deze leerlingen vertonen klein probleemgedrag dat structureel dreigt te worden, ondanks het uitvoeren van het groene niveau en de consequenties op het ongewenste gedrag binnen SWPBS.

Zouden jullie onderstaande vragen voor mij willen invullen?

Hoeveel leerlingen in jouw groep bevinden zich in het gele gedeelte van het three-tier model?

Hoe zet je SWPBS in voor deze leerlingen op dit moment?

Wat is het effect daarvan?

Wat lukt goed met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Wat vind je nog moeilijk met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Wat is er nodig om de 'gele leerlingen' nog beter te begeleiden? Maak hierbij een onderscheid tussen de rol van de leerkracht/lid stuurgroep/school/scholing rondom PBS.

Wat is het verschil tussen de huidige situatie met betrekking tot de 'gele leerlingen' en jouw gewenste situatie; welke veranderingen hebben dan plaatsgevonden?

Ingevuld formulier 1:

Hoeveel leerlingen in jouw groep bevinden zich in het gele gedeelte van het three-tier model?

2

Hoe zet je SWPBS in voor deze leerlingen op dit moment?

- **Bekrachten positief gedrag**
- **1 op 1 bespreken van (gedrags)verantwoordelijkheden** -> ad hoc of na school
- Afsproken maatregelen "Gedragsincidenten" toepassen -> schrijven van regels
- *Proberen** consequent te blijven handelen naar PBS-maatstaven
- De groep/ ind. lln. gelijk behandelen

** Lukt helaas niet altijd*

Wat is het effect daarvan?

- Maakt indruk op het moment van ingrijpen/ toepassen, maar afwijkend gedrag blijft in mindere mate/ latent aanwezig. Herhaling blijft zich – bij tijd en wijle – voordoen.

Wat lukt goed met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

- gedrag consequent blijven toetsen aan de geldende normen/ afspraken
- Blijven wijzen op de consequenties van getoonde gedrag voor hemzelf en anderen

Wat vind je nog moeilijk met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Hoe om te gaan met de "hardnekkigheid" van 't gedrag/ het zich niet houden aan de regels en afspraken.

- Hoe kan ik voorkomen dat klein probleemgedrag -> groot probleemgedrag

Wat is er nodig om de 'gele leerlingen' nog beter te begeleiden? Maak hierbij een onderscheid tussen de rol van de leerkracht/lid stuurgroep/school/scholing rondom PBS.

Leerkracht: lastige taak in een grote en/ of drukke groep; want óók die vraagt meer aandacht, waardoor de gele lln. nogal eens aan je aandacht ontsnapt....

Lid stuurgroep: aanspreekpunt/ vraagbaak voor lkr.
navraag doen bij/ informeren bij lkr.

Scholing: blijven afstemmen op de "O-meting" van dat moment; lopen we niet te ver voor de muziek uit? Waar staat het team in haar ontwikkeling en hoe kan ik mijn scholing daarop afstemmen? Is voldaan aan de voorwaarden die we ons tot op heden tot doel gesteld hebben? Want dán pas kunnen we weer verder. Blijven elkaar leerkrachten

stimuleren/ motiveren? Durven wij elkaar daarop aan te spreken(professionele cultuur) ?

Wat is het verschil tussen de huidige situatie met betrekking tot de 'gele leerlingen' en jouw gewenste situatie; welke veranderingen hebben dan plaatsgevonden?

- Hoe kan ik voorkomen dat klein probleemgedrag -> groot probleemgedrag
Doorbreken van de "hardnekkigheid" van 't gedrag

Ingevuld formulier 2:

Hoeveel leerlingen in jouw groep bevinden zich in het gele gedeelte van het three-tier model?

2 kinderen

Hoe zet je SWPBS in voor deze leerlingen op dit moment?

We proberen deze leerlingen veel positieve feedback te geven. Ook houden we gesprekjes gedurende de dag. We herhalen regelmatig de gedragsverwachtingen voor alle kinderen. We letten daarbij vooral op de regels die juist deze kinderen nodig hebben. We spreken naar deze kinderen onze verwachtingen uit en vragen soms ook de klas om hun te helpen met het positieve gedrag.

Voor één kind hebben we van een individueel beloningssysteem gehanteerd. Daarop stond dan de regel waarmee het kind moeite heeft. Het kind werd extra beloond als het deze gedragsverwachting kon waarmaken. Dit werd dan per dagdeel met het kind besproken, waarna eventuele beloning volgde.(individuele stickerkaart)

Wat is het effect daarvan?

Wisselend. De ene dag lukt het om betreffend kind te motiveren met sterren en complimenten, de andere dag helemaal niet. Hetzelfde geldt voor de beloningskaart, daar zijn we inmiddels mee gestopt omdat we vonden dat die onvoldoende effect had.

Ik denk wel dat PBS positief effect heeft gehad voor de hele groep en de benadering van de 'gele kinderen'. Het gedrag is in algemene zin beslist verbeterd.

Wat lukt goed met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Kinderen komen rustig de school binnen. Elkaar complimenten geven, samen spelen, gaat in onze groep heel goed. In onze klas is ieder kind welkom, er wordt niemand buitengesloten.

Wat vind je nog moeilijk met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Het hanteren van het stilteteken en storend gedrag tijdens de instructie blijven een aandachtspunt voor deze kinderen (= klein probleemgedrag). Het is moeilijk om deze kinderen op een positieve manier de regels te laten naleven. Soms werkt alleen straf. Een kind is sociaal niet zo vaardig en vindt het moeilijk om goed te communiceren met andere kinderen. B.v. regel stopteken: hij roept voortdurend "stop", als een kind hem wat wil vertellen. Daar hebben we uitgebreid over gesproken, het gespeeld, maar toch weet hij niet hoe hij het stopteken moet hanteren. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat dit wel lukt?

Wat is er nodig om de 'gele leerlingen' nog beter te begeleiden? Maak hierbij een onderscheid tussen de rol van de leerkracht/lid stuurgroep/school/scholing rondom PBS.

We doen al een heleboel extra: individuele beloningen, ouders inschakelen, complimentenkanjer, enz.
Er is al veel overleg met ouders. Ze worden ook ingeschakeld bij het belonen van individuele kinderen. Toch is dit niet genoeg om het probleemgedrag op te lossen. Mogelijk kan de dagelijkse gedragsondersteuning m.b.v. de dagkaart uitkomst bieden.

Wat is het verschil tussen de huidige situatie met betrekking tot de 'gele leerlingen' en jouw gewenste situatie; welke veranderingen hebben dan plaatsgevonden?

In de gewenste situatie is het kind in staat om de aangeleerde regels toe te passen, waardoor het storend gedrag nagenoeg niet meer voorkomt.

Ingevuld formulier 3:

Hoeveel leerlingen in jouw groep bevinden zich in het gele gedeelte van het three-tier model?

6 leerlingen (20 %)

Hoe zet je SWPBS in voor deze leerlingen op dit moment?

Duidelijke verwachtingen uitspreken;
Bekrachten van goed gedrag bij buurkinderen/groepjes;
Structuur;
Complimenteren;

Wat is het effect daarvan?

Momenten gaan goed, meer rust in de groep dan voorheen, veel groepsbeloningen behaald.

Wat lukt goed met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Goede afstemming tussen duo collega's.

Wat vind je nog moeilijk met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

4 :1 regel toepassen.
Niet structureel bekrachten van buurmangedrag.

Wat is er nodig om de 'gele leerlingen' nog beter te begeleiden? Maak hierbij een onderscheid tussen de rol van de leerkracht/lid stuurgroep/school/scholing rondom PBS.

Wat bespreek je wel/ niet met ouders van kinderen in de gevarenzone (20X, 30X strafmaatregel)??
Wie is er aanwezig bij gesprek. Worden deze gesprekken genoteerd. Is de stuurgroep/ MT op de hoogte?
Evt. aanscherping van de incidentenregeling m.a.w. werken de consequenties?
Meer dan 1 keer per week gedrag op rooster? Methode
Rol van ouders vergroten?

Wat is het verschil tussen de huidige situatie met betrekking tot de 'gele leerlingen' en jouw gewenste situatie; welke veranderingen hebben dan plaatsgevonden?

We willen graag dat ze niet steeds terugvallen, negatief gedrag niet overnemen van klasgenoten.

Ingevuld formulier 4:

Hoeveel leerlingen in jouw groep bevinden zich in het gele gedeelte van het three-tier model?

Op dit moment hebben we geen kinderen die risicoleerlingen zijn. Er zijn wel eens kleine conflicten maar niet altijd met dezelfde kinderen en vaker gebeuren dingen in het spel. Het enige waar een aantal kinderen zich niet aan kunnen houden is, in hun enthousiasme, voor hun beurt praten.

Hoe zet je SWPBS in voor deze leerlingen op dit moment?

We bekrachtigen de buurman en we geven sterren als het lukt.
Goed gedrag bespreekbaar maken.

Wat is het effect daarvan?

Het werkt maar we moeten hier consequent in zijn en blijven

Wat lukt goed met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

nvt

Wat vind je nog moeilijk met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Soms kopiëren kinderen het ongewenste gedrag van de ander.

Wat is er nodig om de 'gele leerlingen' nog beter te begeleiden? Maak hierbij een onderscheid tussen de rol van de leerkracht/lid stuurgroep/school/scholing rondom PBS.

Wat is het verschil tussen de huidige situatie met betrekking tot de 'gele leerlingen' en jouw gewenste situatie; welke veranderingen hebben dan plaatsgevonden?

Ingevuld formulier 5:

Hoeveel leerlingen in jouw groep bevinden zich in het gele gedeelte van het three-tier model?

Heel weinig als ik eerlijk ben (max. 3 lln)

Hoe zet je SWPBS in voor deze leerlingen op dit moment?

Mijn eigen aanpak van consequent handelen en belonen heeft tot nu toe genoeg effect.
Vooral in gesprek blijven is belangrijk als er eens iets misgaat.

Wat is het effect daarvan?

Tot nu toe heel beheersbaar. Conflictjes hebben zich alleen op de speelplaats voorgedaan.

Wat lukt goed met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Zij leren van hun fouten.

Wat vind je nog moeilijk met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Moeilijk dat verkeerd handelen vaak veroorzaakt wordt door de thuissituatie of het karakter van het kind.

Wat is er nodig om de 'gele leerlingen' nog beter te begeleiden? Maak hierbij een onderscheid tussen de rol van de leerkracht/lid stuurgroep/school/scholing rondom PBS.

Ik vind persoonlijk dat de begeleidende rol in eerste instantie bij de leerkracht zelf moet liggen. Dat is mijn sterke punt en dat is tot nu toe genoeg geweest.

Wat is het verschil tussen de huidige situatie met betrekking tot de 'gele leerlingen' en jouw gewenste situatie; welke veranderingen hebben dan plaatsgevonden?

Ik wens me geen andere situatie op dit moment omdat ik dat gevoel niet ken.

Ingevuld formulier 6:

Hoeveel leerlingen in jouw groep bevinden zich in het gele gedeelte van het three-tier model?

2

Hoe zet je SWPBS in voor deze leerlingen op dit moment?

Herhalen van gedragsverwachtingen, bespreken van de gedragsverwachtingen. Excuses laten aanbieden aan het betreffende kind.
Mail naar collega's om bij het buitenlopen extra op hen te letten.
Voorbespreken van het buitenspel en nabespreken en daarna mogelijk belonen met een sticker op de dikke duimenkaart.

Wat is het effect daarvan?

Het begeleiden van het buitenspel wordt nu intensiever uitgevoerd....effect is nog niet duidelijk.

Wat lukt goed met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Het positieve gedrag belonen...ze vinden dit fijn. Zo bouw je een goede relatie op met de kinderen.

Wat vind je nog moeilijk met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Ze lijken ongevoelig als je hen aanspreekt op hun negatieve gedrag. Blijven hangen in hun gedrag. Weinig interactie vanuit deze kinderen. Ze lijken zich hiervoor af te sluiten. **Het wordt structureel.** Anderen nemen dit ook over.

Wat is er nodig om de 'gele leerlingen' nog beter te begeleiden? Maak hierbij een onderscheid tussen de rol van de leerkracht/lid stuurgroep/school/scholing rondom PBS.

Leerkracht: belonen goede gedrag, al het positieve zien en benoemen.
Stuurgroep; in kaart brengen van deze leerlingen en blijven volgen.
School; collega's die surveilleren op de hoogte stellen van de aanpak.
Scholing: samen eenduidige afspraken maken over aanpak bij het buitenspel.

Wat is het verschil tussen de huidige situatie met betrekking tot de 'gele leerlingen' en jouw gewenste situatie; welke veranderingen hebben dan plaatsgevonden?

De twee leerlingen praten vriendelijk tegen andere kinderen. Het plagen is voorbij.

Ingevuld formulier 7:

Hoeveel leerlingen in jouw groep bevinden zich in het gele gedeelte van het three-tier model?

Zeven leerlingen.

Hoe zet je SWPBS in voor deze leerlingen op dit moment?

4-1 regel
Bekrachten buurman
Incidentenregistratie; 1-3 x schrijven
Sociale vergadering

Wat is het effect daarvan?

Kinderen vervallen in ongewenst gedrag....

Wat lukt goed met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Deze kinderen hebben onvoldoende aan de groene interventies....dus wat lukt goed?

Wat vind je nog moeilijk met betrekking tot de 'gele leerlingen' als het gaat om PBS?

Lastig om vanuit positieve insteek te blijven werken wanneer leerling zich niet aan de afspraken houdt

Wat is er nodig om de 'gele leerlingen' nog beter te begeleiden? Maak hierbij een onderscheid tussen de rol van de leerkracht/lid stuurgroep/school/scholing rondom PBS.

CICO???

Wat is het verschil tussen de huidige situatie met betrekking tot de 'gele leerlingen' en jouw gewenste situatie; welke veranderingen hebben dan plaatsgevonden?

Leerlingen laten geleerd gedrag zien!

Samenvatting behoefteanalyse

Categorie	Item	Aantal keer genoemd (n = 7)
Handelen binnen SWPBS op dit moment (geel)	Bekrachten gewenst gedrag	6
	Gedragslessen en/of bespreken gedragsverwachtingen	6
	Gesprekken voeren	4
Knelpunten binnen SWPBS op dit moment (rood)	Klein, hardnekkig probleemgedrag	4
	Positieve benadering blijven hanteren wanneer leerling zich opnieuw niet aan gedragsverwachting houdt	2
	Anderen nemen ongewenst gedrag over	4
	Kinderen lijken ongevoelig wanneer zij op hun gedrag worden aangesproken	3
Gewenste situatie (groen)	Leerlingen laten gedragsverwachtingen zien	2
	Doorbreken van hardnekkigheid van het probleemgedrag	1

Bijlage 2: Contextanalyse basisschool X (SWPBS Team Implementation Checklist)

TIC 3.1 (2012) SWPBS Team Implementation Checklist

Actieve betrokkenheid en ondersteuning door de schoolleiding

Nummer	Stelling	Bereikt	In ontwikkeling	Nog niet gestart
1a	De directie woont 80% van de PBS-team vergaderingen bij.	X		
1b	De directie onderschrijft dat het verbeteren van sociaal gedrag één van de top 3 doelen van de school is.	X		
1c	De directie neemt actief deel aan de PBS-scholingsmomenten.	X		

Ondersteuning door de schoolleiding

Nummer	Stelling	Bereikt	In ontwikkeling	Nog niet gestart
2a	In 80% van de schooldocumenten wordt bevestigd dat het leer- en leefklimaat één van de drie verbeterdoelen is.	X		
2b	De schoolleiding verbindt zich voor minstens drie jaar aan SWPBS.	X		

Teamfunctioneren

Nummer	Stelling	Bereikt	In ontwikkeling	Nog niet gestart
3a	Het PBS-team bestaat uit een vertegenwoordiging van leraren, leden van het zorgteam, onderwijsondersteunend personeel en ouders.	X		
3b	Het PBS-team heeft een duidelijke missie/doelstelling vastgesteld.	X		
4a	Het PBS-team heeft een rooster van vergaderen, een agenda en maakt notulen.	X		
4b	De teambesluiten en actieplannen worden opgesteld.	X		
5	Het PBS-team heeft haar werk rond gedrag afgestemd met andere werkgroepen op school.	X		

Zelfbeoordeling

Nummer	Stelling	Bereikt	In ontwikkeling	Nog niet gestart
6	Het team heeft de Team Implementation Checklist (TIC), Benchmark of Quality (BoQ) of Schoolwide Evaluation Tool (SET) afgenomen en verwerkt.		X	
7	Het team gebruikt gegevens uit het administratiesysteem voor het nemen van besluiten.		X	

8	Het PBS-team gebruikt informatie vanuit zelfbeoordelvragenlijsten om een actieplan op te zetten.			X
---	--	--	--	---

Preventiesystemen

Nummer	Stelling	Bereikt	In ontwikkeling	Nog niet gestart
9a	Er zijn drie tot vijf waarden geformuleerd.	X		
9b	De waarden zijn continue zichtbaar in alle openbare ruimtes van de school.	X		
10a	Er is een matrix samengesteld over hoe de woorden in specifieke situaties leiden tot concrete gedragsverwachtingen.	X		
10b	De gedragsmatrix is verspreid onder alle medewerkers.	X		
11a	Er zijn lesplannen ontwikkeld voor het aanleren van de waarden voor alle locaties van de school.	X		
11b	Alle medewerkers van de school worden betrokken bij de ontwikkeling van gedragslessen door schoolbrede gedragsverwachtingen.	X		
12a	Professionalisering van het team om gedragslessen te geven is ingeroosterd.		X	
12b	De leerkrachten en leerlingen kennen de gedefinieerde waarden.	X		
12c	De waarden en gedragsverwachtingen zijn aan alle leerlingen aangeleerd.	X		
12d	Er is een procedure om de waarden en de verwachtingen voor tussentijds instromende leerlingen en leerkrachten te leren.			X
13a	Er worden waarderingssystemen gebruikt om schoolbrede gedragsverwachtingen te herkennen en te erkennen.	X		
13b	De verhouding tussen waarderen en corrigeren van gedrag is 4:1.		X	
13c	De leerlingen en de medewerkers kennen het waarderingssysteem en de leerlingen ontvangen positieve waardering.	X		
14a	Klein- en groot probleemgedrag is helder geformuleerd.	X		
14b	Consequenties zijn helder en consistent geformuleerd en procedures voor ongewenst gedrag zijn ontwikkeld en worden toegepast.	X		
14c	Er zijn procedures geschreven voor adequate reacties op klein probleemgedrag in de klas.	X		
14d	Er zijn procedures geschreven voor adequate reacties op groot probleemgedrag in de klas.	X		

Ondersteuningssystemen voor in de klas

Nummer	Stelling	Bereikt	In ontwikkeling	Nog niet gestart
15	De leidinggevendenden hebben zicht op klassenmanagement omdat er systematisch klassenobservaties worden uitgevoerd.		X	
16	De resultaten van deze observaties worden gebruikt voor professionele ontwikkeling en ondersteuning.		X	
17	Er is een datasysteem waarin probleemgedrag wordt ingebracht en de data worden gebruikt voor besluitvorming.		X	

Ondersteuningssystemen opzetten

Nummer	Stelling	Bereikt	In ontwikkeling	Nog niet gestart
18a	Het dataverzamelingssysteem is gebruiksvriendelijk, efficiënt en relevant voor het nemen van besluiten.		X	
18b	De gedragsdata worden minstens 1 x per week ingebracht.			X
18c	Deze data geven informatie over de 5 W's (wat, wanneer, waar, wie, waarom).	X		
18d	Deze data geven informatie over frequentie, locatie, tijd, type van probleemgedrag, motivatie en naam van de leerling.	X		
18e	Deze data worden minstens iedere maand gedeeld en besproken met de betrokken medewerkers en leidinggevendenden.		X	
19a	Het PBS team is in staat de data te gebruiken in het kader van het nemen van besluiten, het bedenken van oplossingen, het uitzetten van acties en de evaluatie daarvan.		X	
19b	Er wordt gewerkt met nauwkeurige gedragsbeschrijvingen en er wordt gewerkt aan specifieke oplossingen.		X	

Opbouw van capaciteit voor ondersteuning op basis van functie

Nummer	Stelling	Bereikt	In ontwikkeling	Nog niet gestart
20	Er is expertise in de school aanwezig om de gele en rode interventies in te kunnen zetten.		X	
21	Minstens één medewerker kan functionele gedragsanalyses uitvoeren en met een team werken aan het ontwikkelen van (gedrags)handelingsplannen voor	X		

	individuele leerlingen.			
22a	Er is sprake van een zorgteam binnen de school dat gericht is op intensieve individuele ondersteuning van leerlingen die interventies nodig hebben op rood.		X	
22b	Het zorgteam gebruikt functionele gedragsanalyses om gedragsplannen te kunnen ontwikkelen, volgen en evalueren.			X
22c	Het zorgteam gebruikt een datasysteem om de uitvoering en de betrouwbaarheid van de interventies te kunnen bepalen.			X

Bron:

<http://swpbs.info/Portals/0/Raak%20publiek%20project/Schoolbreed%20gedragsvraagstukken%20aanpakken%20in%20het%20voortgezet%20onderwijs/Deel%204/SWPBS%20Team%20Implementatie%20Checklist%20%28TIC%29.pdf>

Bijlage 3: Gedragsincidenten basisschool X 27 oktober t/m 19 december 2014

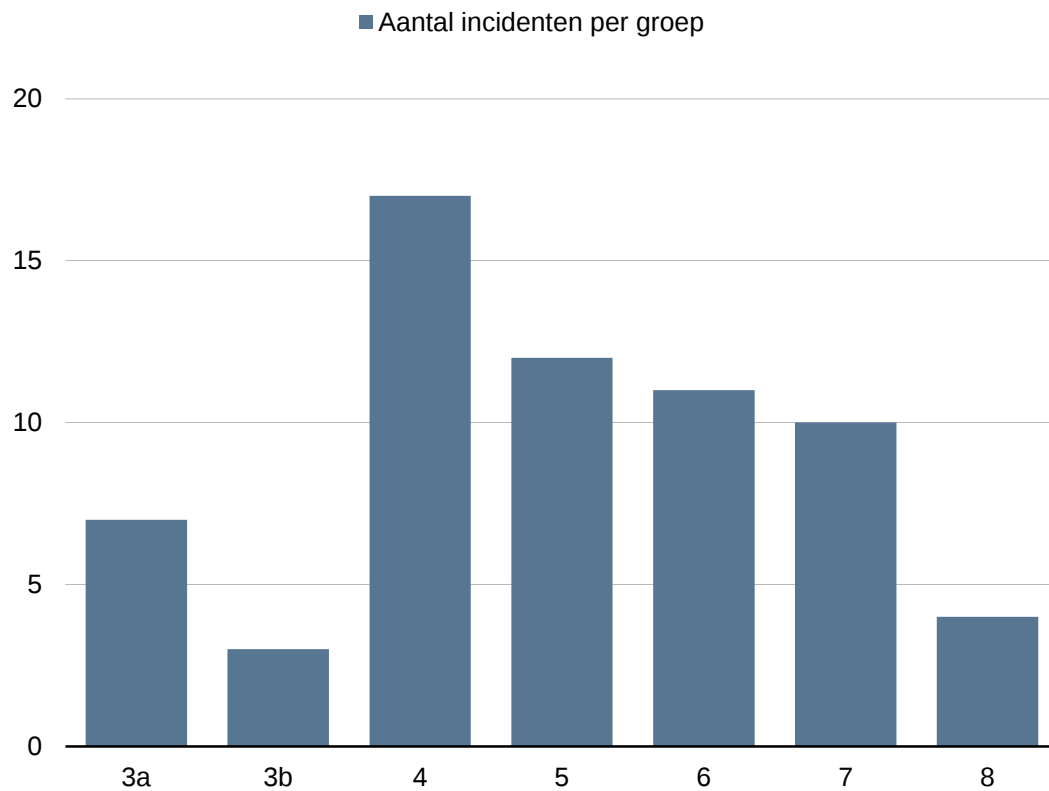
Registratieformulier gedragsincidenten

Registratie Gedragsincidenten	
Naam leerling: _____	
Groep/klas: _____	Datum: _____ Tijd: _____
Ingevuld door: _____	

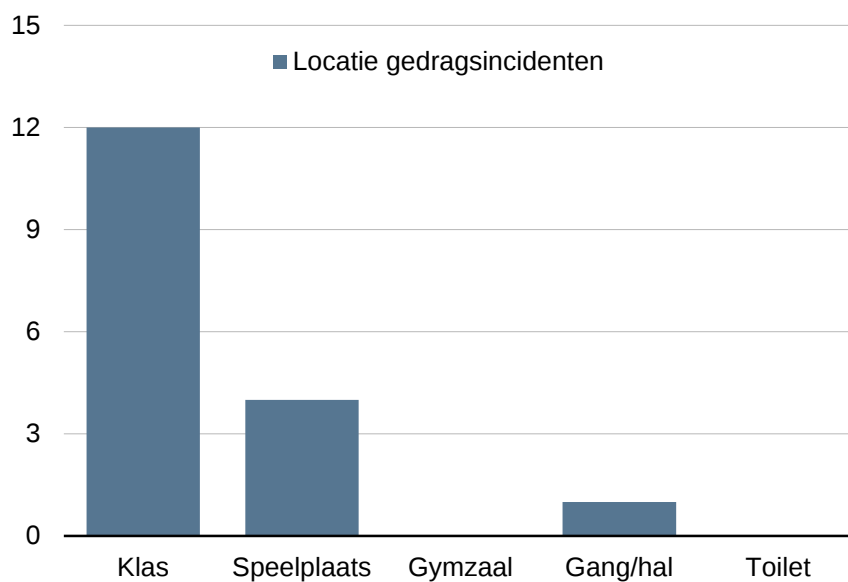
Plaats	Klein probleemgedrag Incidenteel (max, 3x)	Groot probleemgedrag Structureel (meer als 3x)
- o klaslokaal - o schoolplein - o fietsenstalling - o gang/hal - o gymlokaal - o kleedkamer - o bibliotheek - o toilet - o overblijf ruimte	- o onacceptabel taalgebruik - o uitschelden - o ongewenst lichamelijk contact - o obscene gebaren - o conflictjes door spelregels buiten - o na waarschuwing niet houden aan gedragsverwachting - o ruzie - o plagen - o iets kapot maken van school of van anderen.	- o onacceptabel taalgebruik - o respectloos gedrag naar volwassenen (ook bij 1ste keer) - o uitschelden - o ongewenst lichamelijk contact (3de keer) - o Ander ernstig letsel toebrengen (1ste keer) - o veiligheid van anderen in gevaar brengen. - o obscene gebaren - o seksuele intimidatie - o bedreigen - o pesten - o liegen/bedrog/spieken - o vechten - o na maatregel klein probleemgedrag niet houden aan gedragsverwachting - o ongeoorloofd verblijf buiten schoolterrein - o spelen met vuur - o opzettelijke vernieling/vandalisme - o diefstal - o discriminatie
Maatregelen klein probleemgedrag		Maatregelen groot probleemgedrag
Buiten / gymzaal - o Time out. Binnen Groep 1 t/m 3: - o op de nadenkstoel. - o In de pauze binnen blijven (groep 3) Groep 4 t/m 8: - o 1ste incident: 10x regels schrijven - o 2de incident: 20x regels schrijven - o 3de incident: 30x regels schrijven - o Evt. herstellen schade		- o Melden bij MT. - o Lkr voert gesprek met ouder/verzorger en leerling. - o Gedurende 1 week onthouden van privileges. - o Schorsing i.o.m. MT

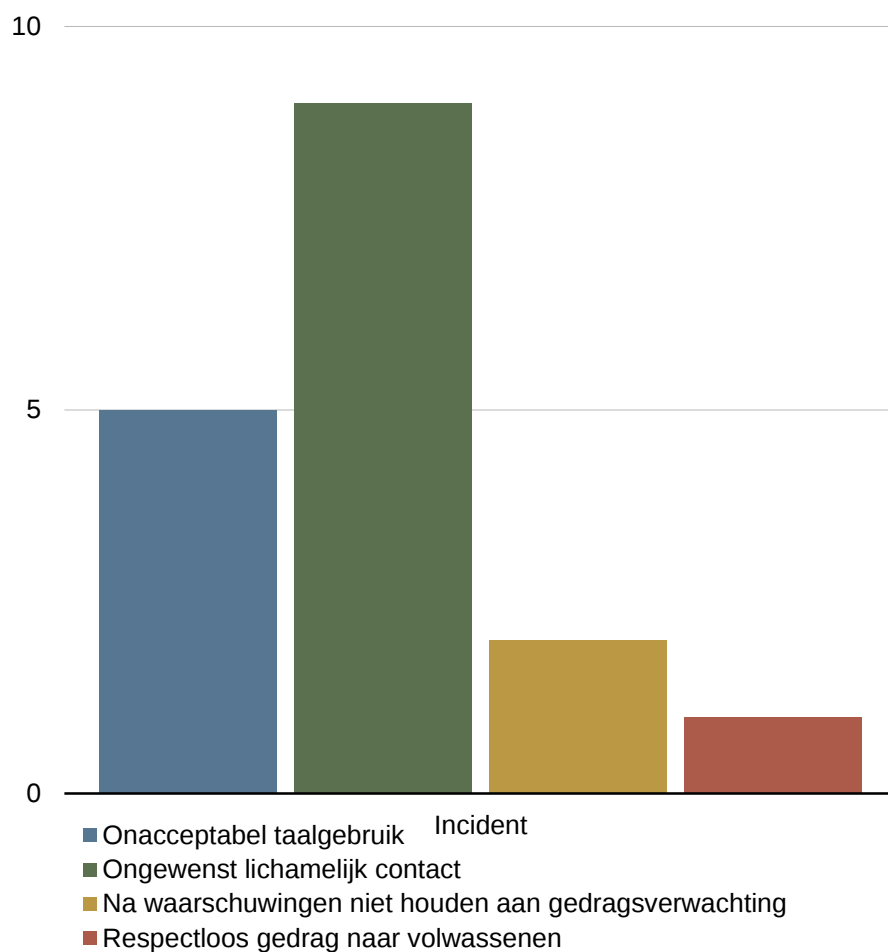
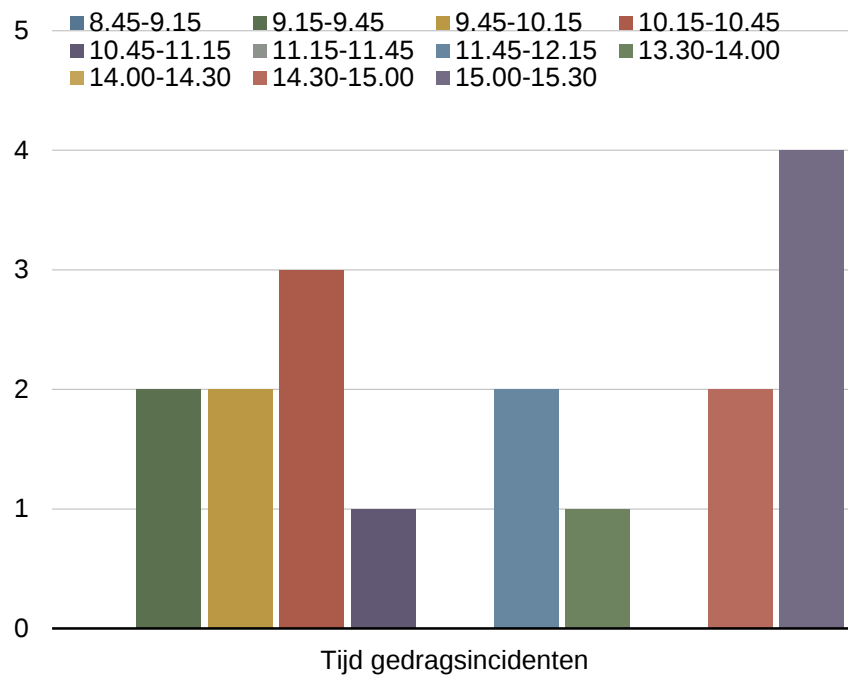
Periode 27 oktober t/m 19 december 2014

Aantal gedragsincidenten schoolbreed: 60



Aantal gedragsincidenten in groep 4: 17 (waarvan 7x leerling W., 4x leerling C., 3x leerling J. en 3x leerling T.).





Bijlage 4: Narratieve beschrijving gedrag I

Naam Leerling: J.

Datum en tijd: 12 januari, 13.30 uur

De leerkracht doet het stilteteken. Leerling J. praat met leerling Z. naast hem. De leerkracht blijft staan met haar hand opgestoken. Leerling Z. steekt zijn hand op en maakt oogcontact. J. praat door. De leerkracht zegt 'fijn dat je meedoet, Z.'. J. gaat zitten met zijn knieën opgetrokken en kijkt daar het raam. De leerkracht zegt: 'J., doe je ook mee?' J. kijkt naar de leerkracht en steekt zijn hand op.

Tijdens de instructie schrijft de leerkracht enkele sommen op het smartboard. Leerling J. maakt zijn laatste open en pakt een gum. Hij kijkt naar de gum, haalt hem dicht bij zijn gezicht. De gum houdt hij in zijn handen door er draaibewegingen mee te maken. J. heeft zijn handen onder de tafel waar hij bewegingen blijft maken.

De leerlingen werken zelfstandig. Leerling J. werkt gedurende vijf minuten zelfstandig. Hij is stil en kijkt naar zijn boek. Hij heeft in zijn handen een potlood en schrijft daarmee in zijn schrift.

De leerkracht geeft leerling J. en Z. een stapel flitskaartjes. Leerling J. heeft zijn gum in zijn rechterhand en laat de gum allerlei bewegingen maken. Hij maakt er geluidjes bij. De leerkracht zegt: 'J., ruim de gum op en begin'. Leerling Z. laat een flitskaartje zien waarna J. het antwoord zegt.

De leerkracht stelt enkele vragen. Leerling J. steekt zijn vinger op.

De leerkracht zegt dat iedereen de spullen weer moet inleveren. J. stopt de flitskaartjes in het bakje en loopt naar de leerkracht. Hij gaat achter leerling W. staan. W. prikt met de punt van het doosje in de zij van J. J. lacht en duwt zijn bakje in de buik van W. W. doet zijn arm om de nek van J. en trekt hem naar achteren. J. laat het bakje vallen en de kaartjes vallen eruit. De leerkracht zegt: 'Maar dit kan echt niet. Snel opruimen en meteen weer gaan zitten'.

Naam Leerling: T.

Datum en tijd: 12 januari, 8.45 uur

Leerling T. komt de klas binnen gelopen. De leerkracht zegt: 'goeiemorgen'. T. loopt door en kijkt de leerkracht niet aan. Leerling T. loopt door naar J. Hij springt en maakt dierengeluiden waarbij hij met zijn handen klapt. Leerling T. maakt vuisten van zijn handen en houdt deze voor zijn gezicht. T. slaakt kreten en slaat tegen de vuisten.

De leerlingen werken zelfstandig. De leerkracht loopt naar leerling T. en herhaalt de instructie kort. De leerkracht maakt het boekje open op de juiste bladzijde en haalt alle overige spullen van tafel. De leerkracht wenst leerling T. succes. T. pakt zijn potlood en schrijft in zijn schrift.

Leerling T. staat op en loopt naar de deur. Hij draait het kaartje van de wc om en loopt de klas uit.

Bij terugkomst draait leerling T. het kaartje weer om en staat hij stil. Met zijn tong maakt hij een scheetgeluid. Hij loopt terug naar zijn plek terwijl hij zijn hoofd draait en voeten naar binnen neerzet. De leerkracht vraagt of T. dit ook rustig kan doen.

Leerling C. wast zijn handen bij de wasbak. Leerling T. staat naast hem en wast ook zijn handen. Hij maakt C. nat met zijn vingers. C. pakt vervolgens een bekertje water en gooit dit over T.

Naam Leerling: W.

Datum en tijd: 19 januari, 10.30 uur

Leerling W. tikt de buurman met zijn potlood op de schouder. De leerkracht zegt dat hij bij zijn eigen werk moet blijven. W. zakt terug in zijn stoel. De leerkracht loopt naar een ander groepje. W. hangt opnieuw over de tafel en kijkt bij een andere leerling. De leerkracht loopt terug naar W. Leerling W. kijkt naar de leerkracht en gaat vervolgens weer rechtzitten. Leerling W. kijkt weer naar zijn werk.

W. friemelt met zijn gum. Hij haalt er stukjes van af en gooit deze door de klas. Leerling N. roept dat W. met gummetjes gooit. W. stopt met gooien en veegt het restjes van het gummen van zijn tafel.

De leerkracht zegt: 'Kom op W., ik weet dat je het kunt.' Leerling W. kijkt naar de leerkracht en daarna weer naar zijn werk. Hij gaat zitten met zijn rechtervoet onder zijn billen en pakt zijn potlood in zijn rechterhand. W. werkt drie minuten zonder op te kijken.

Leerling J. komt achter W. staan. W. prikt met de punt van het doosje in de zij van J. J. lacht en duwt zijn bakje in de buik van W. W. doet zijn arm om de nek van J. en trekt hem naar achteren. J. laat het bakje vallen en de kaartjes vallen eruit. De leerkracht zegt 'maar dit kan echt niet. Snel opruimen en meteen weer gaan zitten'.

Naam Leerling: C.

Datum en tijd: 12 januari, 8.45 uur

C. komt de klas binnen. Leerling W. tikt hem aan en laat hem een speelgoedautootje zien. W. rent vervolgens door de klas met het autootje voor zich uit gestoken en maakt daarbij een zoemend geluid. Leerling C. rent erachteraan. De leerkracht zegt 'de twee rennende heren beginnen nu ook aan de weektaak'. Leerling C. loopt naar zijn plek en blijft bij zijn tafel staan. Leerling W. loopt terug naar zijn via langs C. Leerling C. steekt zijn voet uit. W. springt over de voet van C. en gaat daarna naar de grond. Hij kruipt verder naar zijn plek.

De leerkracht zegt op welke bladzijde de les van vandaag staat. Leerling C. pakt zijn boek en kijkt daarna naar de leerkracht. Na de uitleg van de leerkracht heeft C. zijn boek nog niet opengemaakt.

Leerling C. wast zijn handen bij de wasbak. Leerling T. staat naast hem en wast ook zijn handen. Hij maakt C. nat met zijn vingers. C. pakt vervolgens een bekertje water en gooit dit over T.

Bijlage 5: Gedragsfunctieanalyses I

Stappen volgens Van Overveld (2015).

Leerling J:

Het probleemgedrag omschrijven.

Naam Leerling: J.

Datum en tijd: 25 februari 2015, 9.00 uur

Bij binnenkomst in de klas loopt leerling J. naar T. toe. Leerling T. heeft een speelgoeddinosauros in zijn handen. J. pakt de dino uit de handen van T. en houdt het figuurtje tegen het hoofd van T. aan. T. pakt het beestje terug en maakt geluiden. T. springt en rent door de klas. Leerling J. loopt erachteraan en slaat zijn armen om T's middel. De leerkracht zegt dat T. en J. moeten gaan zitten.

De leerkracht laat het stilteteken zien. Leerling J. bladert in een tijdschrift. Hij doet het tijdschrift snel open en dicht waardoor een stukje papier van zijn tafel valt. Leerling J. pakt het papiertje op en maakt er een propje van. Hij gooit het propje achter de verwarming. De leerkracht zegt: 'J. raap dat eens op'.

Het probleemgedrag dat zich opnieuw voordoet is het onvoldoende reageren op het stilteteken (hand opsteken, stil zijn en blik gericht op de leerkracht). Ook het ongewenst fysiek contact treedt weer op.

Frequentie probleemgedrag van leerling J.:

Tijdspanne: 9 t/m 11 februari 2015, dagelijks van 8.45 t/m 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Tussen haakjes wordt eerst de beoordeling van de onderzoeker genoemd en daarna de beoordeling van de tweede beoordelaar.

Niet meedoen met het stilteteken		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
2x (2 – 2)	3x (3 – 3)	2x (2 – 2)

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
4x (3 – 4)	7x (8 – 6)	2x (2 – 2)

Duur van het probleemgedrag van: leerling J.:

Tijdspanne: 9 t/m 11 maart dagelijks van 8.45 uur tot 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Niet meedoen met het stilteteken		
Maandag	1 minuut (1 – 1)	Gemiddeld 1 minuut
Dinsdag	1 minuut (1 – 1)	
Woensdag	1 minuut (1 – 1)	

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	3 minuten (3 – 2)	Gemiddeld 4 minuten
Dinsdag	8 minuten (7 – 8)	
Woensdag	2 minuten (2 – 2)	

Een hypothese opstellen

Leerling J. vertoont weinig taakgericht gedrag. De aanleiding hiervoor zijn prikkels en triggers in zijn omgeving, zoals een gum of een speelse klasgenoot. De consequentie van dit gedrag is dat hij tijdens het zelfstandig werken de werktijd niet effectief benut en dat hij tijdens vrije situaties zelden kiest voor het werken aan zijn weektaak. In plaats daarvan stapt hij af op klasgenoten en worden zij in hun omgang fysiek. De functie van het gedrag is dat hij kan ontsnappen aan onderwijsactiviteiten die J. als moeilijk ervaart.

Informatie verzamelen

Informatie vanuit het leerling dossier:

Beschermende factoren:

- Krijgt veel visuele ondersteuning;
- Duidelijke structuur in de klas (planningen) en het werk van J.

Belemmerende factoren:

- Koppig;
- Wordt in de huidige situatie cognitief overvraagd; werkt op frustratieniveau;
- Ziet erg op tegen toetsen; komt dan met buikpijn naar school en moet soms overgeven.

Informatie vanuit de thuissituatie:

Vader geeft aan alleen praktijkonderwijs te hebben gevolgd nadat hij op twee scholen is weggestuurd vanwege gedragsproblemen. Hij herkent zich in het gedrag van J. Het gedrag van J. op school vertoont hij thuis ook.

ABC-analyse

Antecedenten: Situatie, inleidende gebeurtenis.	Behavior/Gedrag: al het zichtbare gedrag van de leerling	Consequenties: Reacties van anderen volgend en direct na het beschreven gedrag. Gevolgen n.a.v. het beschreven gedrag.
De leerkracht doet een stilteteken.	Leerling J. wrijft van zich af met zijn handen op de tafel.	Een andere leerling tikt J. op zijn hand.
Leerling J. wordt op zijn hand getikt.	Leerling J. kijkt op en ziet de kinderen in zijn groepje en de leerkracht met een stilteteken. Hij steekt zijn hand op.	De leerkracht ziet dat iedereen zijn hand opsteekt en begint met de les.

De leerkracht geeft een werkinstructie en spreekt af dat iedereen vijf minuten in stilte werkt.	Leerling J. wrijft languit over de tafel met zijn handen. Daarna 'loopt' hij met zijn vingers over de tafel.	De andere leerlingen in zijn groepje zijn stil en werken in hun schrift.
De leerkracht geeft een compliment aan de andere leerlingen in de groep van J. De leerkracht stopt bij J. en maakt zijn schrift open.	J. pakt zijn pen en neemt een schrijfhouding aan.	De leerkracht zegt: 'goed zo'.
De leerkracht legt een werkvorm uit waarbij de leerling een maatje moet opzoeken in de klas. De leerkracht start de werkvorm.	J. kijkt op het bord.	Leerling I. en J. moeten samenwerken. Leerling I. loopt naar J. toe.
Leerling I. loopt naar J. toe. Leerling I. leest voor uit haar schrift.	Leerling J. kijkt een andere kant op.	Leerling I. stopt met lezen en loopt naar de leerkracht.
Leerling I. loopt weg.	Leerling J. kijkt achter zich en loopt naar leerling T.	Leerling T. maakt een schreeuwgeluidje en strekt zijn arm waarmee hij J. raakt.
Leerling T. raakt J.	Leerling J. maakt vuisten van zijn handen en doet alsof hij T. opzij raakt.	Leerling T. laat zich op de grond vallen en grijpt de enkels van J.
Leerling T. grijpt de enkels van J.	Leerling J. spartelt en raakt daarbij de neus van T.	T. huult en loopt naar de leerkracht.
Leerling T. huult en loopt naar de leerkracht.	Leerling J. loopt ook naar de leerkracht.	De leerkracht geeft J. en T. straf.

Afronding gedragsfunctieanalyse

Indirecte trigger	Directe trigger	Gedrag	Gevolg
Te moeilijke lesstof voor J.	Een gebeurtenis of iets van materiaal dat binnen zijn bereik ligt.	Friemelen, ergens aan zitten, spelen met materiaal dat voorhanden is.	Niet meedoen met stilteteken, instructie missen.
Te moeilijke lesstof voor J.	Situatie waarin hij enkele anderen leerlingen met fysiek spel kan opzoeken.	Ongewenst fysiek contact met andere leerlingen.	Slaan of geslagen worden. Straf.

Leerling T:

Het probleemgedrag omschrijven.

Naam Leerling: T.

Datum en tijd: 25 februari 2015, 9.00 uur

Bij binnenkomst in de klas loopt leerling J. naar T. toe. Leerling T. heeft een speelgoeddinosauros in zijn handen. J. pakt de dino uit de handen van T. en houdt het figuurtje tegen het hoofd van T. aan. T. pakt het beestje terug en maakt geluiden. T. springt en rent door de klas. Leerling J. loopt erachteraan en slaat zijn armen om T's middel. De leerkracht zegt dat T. en J. moeten gaan zitten.

De leerkracht zegt aan het einde van de les welke spullen de leerlingen moeten pakken voor de volgende les. Hierna loopt de leerkracht het lokaal uit. Leerling T. staat op en loopt naar het bureau van de leerkracht. Hij pakt de speelgoeddino die de leerkracht had afgepakt weer terug. Leerling T. kijkt naar de dino en maakt daarbij allerlei geluiden. Hij laat de dino van het bureau teruglopen naar zijn plek.

De leerkracht is weer in de klas en geeft een werkinstructie. Vervolgens maakt de leerkracht een hulpronde. Bij het groepje van T. blijft de leerkracht staan. De leerkracht pakt de dino af en zet een kruisje bij de opdrachten die T. moet maken.

Het probleemgedrag dat opnieuw wordt gesignaleerd is het maken van ongewenste geluiden en een ongewenste manier van door de klas bewegen.

Frequentie probleemgedrag van leerling T.:

Tijdspanne: 9 t/m februari 2015, dagelijks van 8.45 t/m 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Tussen haakjes wordt eerst de beoordeling van de onderzoeker genoemd en daarna de beoordeling van de tweede beoordelaar.

Ongewenste geluiden		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
11x (11 – 11)	7x (6 – 7)	7x (7 – 7)

Ongewenste manier van door de klas bewegen		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
5x (5 – 5)	3x (3 – 2)	4x (4 – 4)

Duur van het probleemgedrag van: leerling T.:

Tijdspanne: 16 t/m 18 maart dagelijks van 8.45 uur tot 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenste geluiden		
Maandag	4 minuten (4 – 4)	Gemiddeld 3 minuten
Dinsdag	2 minuten (1 – 2)	
Woensdag	2 minuten (2 – 2)	

Ongewenste manier van door de klas bewegen		
Maandag	4 minuten (4 – 4)	Gemiddeld 4 minuten
Dinsdag	3 minuten (3 – 2)	
Woensdag	4 minuten (3 – 4)	

Een hypothese opstellen

Het ongewenst gedrag dat T. vertoont is het maken van ongewenste geluiden en een ongewenste manier van bewegen door de klas (drukke, grove motorische bewegingen). De aanleiding van dit gedrag is een rijke fantasie en een uitlaatklep na een inspanning. De functie van het gedrag is een behoefte aan zintuiglijke input. Leerling T. zoekt iets om zijn onrust en leegte op te vullen. Het gedrag wordt in stand gehouden door meegebracht speelgoed van thuis en ander materiaal waarmee hij kan spelen. Daarnaast gelden enkele fysieke klasgenoten als trigger om mee te gaan in dit gedrag.

Informatie verzamelen

Informatie vanuit het leerling dossier:

Beschermende factoren:

- Cognitieve ontwikkeling verloopt op niveau;
- Ouders van T. zijn betrokken;
- Kan heel lang met iets bezig zijn zodra het T. interesseert.

Belemmerende factoren:

- Gaapt regelmatig en friemelt met allerlei zaken op zijn tafel en in zijn laatje;
- Speelt allerlei computerspellen die hem op school bezig houden en zijn concentratie belemmeren;
- Speelt deze spelletjes met klasgenoten na met heel fysiek spel als gevolg.

Informatie vanuit de thuissituatie:

Moeder heeft T. aangemeld voor een onderzoek naar aanleiding van het gedrag van T. thuis en op school. Ze denkt dat T. een stoornis uit het autistisch spectrum heeft.

ABC-analyse

Antecedenten: Situatie, inleidende gebeurtenis.	Behavior/Gedrag: al het zichtbare gedrag van de leerling	Consequenties: Reacties van anderen volgend en direct na het beschreven gedrag. Gevolgen n.a.v. het beschreven gedrag.
De school begint.	Leerling T. komt binnen en friemelt met zijn handen. Ook maakt hij een dierlijk geluid.	De leerkracht stapt op T. af en begeleidt hem naar zijn plaats. De leerkracht legt de weektaak klaar voor T. en zet een kruisje bij de opdracht die hij binnen tien minuten af moet hebben.
De leerkracht structureert het	T. pakt zijn potlood en	De leerkracht zegt: 'Kom op, T. Je hebt nog vijf minuten en

werk voor T. De timetimer gaat af. De leerkracht zegt dat iedereen moet klaar zitten en loopt naar T. toe. De leerkracht bespreekt het huiswerk. T. mag zijn huiswerk pakken. T. komt weer de klas binnen. De leerkracht zegt: 'Heb je het gevonden? Kom maar rustig binnen'.	bekijkt het werk. Na een minuut te hebben gekeken legt hij zijn potlood neer. Zijn handen ondersteunen zijn hoofd. T. pakt zijn potlood en werkt aan de opdracht wanneer de leerkracht achter hem staat. Wanneer de leerkracht wegloopt, maakt T. een geluidje. T. roept dat hij zijn huiswerk niet kan vinden. T. staat op en fladdert naar buiten waarbij hij tjlpgeluiden maakt. T. zegt 'oké' met een piepstemmetje en gaat weer zitten. Als hij zit draait hij zijn hoofd scheef en gaat hij zitten met zijn handen voor zijn ogen.	dan moet het af zijn.' De leerkracht zegt dat T. stil moet zijn. De leerkracht zegt dat het misschien nog in de tas ligt en geeft T. toestemming om even te gaan kijken. Enkele klasgenoten lachen hierom. Twee klasgenoten staan ook op en doen de fladderbewegingen en geluiden na. De leerkracht begint met nakijken en geeft T. ondertussen zijn weektaak.
--	---	---

Afronding gedragsfunctieanalyse

Indirecte trigger	Directe trigger	Gedrag	Gevolg
Beweeglijke onrust die onder andere wordt gevoed door computerspellen.	Langdurige concentratie en inspanning	Geluidjes (dierengeluiden en piepjes).	Reacties van anderen op de geluidjes.
Beweeglijke onrust die onder andere wordt gevoed door computerspellen.	Niet echt sprake van een directe trigger.	Drukke, grove motorische bewegingen (springen, klappen, draaien) bij het lopen door de klas.	Klasgenoten lachen om T. en kopiëren dit gedrag.

Leerling W:

Het probleemgedrag omschrijven.

Naam Leerling: W.

Datum en tijd: 3 februari 2015, 14.00 uur

De leerkracht heeft instructie gegeven bij een knutselactiviteit en legt de materialen bij ieder groepje neer. Als de leerkracht vraagt wie er nog iets wil weten, zijn er geen vragen.

Leerling W. pakt een vel papier en maakt er een prop van. De leerkracht loopt naar W. toe en zegt dat dit niet de afspraak is. W. moet de prop weer recht vouwen en het papier gebruiken voor zijn knutselopdracht.

De leerkracht loopt weer verder. Na zes minuten komt hij weer terug bij het groepje van W. De leerkracht ziet dat W. heeft getekend op het papier met watervaste stiften. De leerkracht vraagt waarom W. dit doet. Leerling W. geeft aan dat hij het niet weet. De leerkracht geeft W. strafregels en laat hem dit buiten de klas maken.

Ondertussen gaat leerling N. naar het toilet. Hij loopt langs de tafel van W. Leerling W. roept iets. Leerling N. loopt door. Leerling W. snijdt met zijn potlood enkele stukjes van zijn gum af. Hij prikt ook in zijn gum. Een minuut later loopt N. terug naar de klas. Leerling W. gooit een handjevol gummetjes naar N. Leerling N. gaat gehurkt zitten en raapt enkele gummetjes op. Hij gooit ze naar W. De leerkracht loopt naar buiten en stuurt N. naar binnen.

Bij het beschrijven van het probleemgedrag laat W. geen concreet ongewenst fysiek contact zien. Desondanks vertoont hij wel grensoverschrijdend gedrag. De leerkracht heeft aangegeven het ongewenst fysiek contact als een probleem te ervaren. Vandaar dat dit gedragsitem nauwkeuriger wordt geregistreerd.

Frequentie probleemgedrag van leerling W.:

Tussen haakjes wordt eerst de beoordeling van de onderzoeker genoemd en daarna de beoordeling van de tweede beoordelaar.

Tijdspanne: 9 t/m 11 februari 2015, dagelijks van 8.45 t/m 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
5x (4 – 5)	6x (6 – 6)	3x (3 – 3)

Duur van het probleemgedrag van: leerling W.:

Tijdspanne: 23 t/m 25 februari dagelijks van 8.45 uur tot 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	4 minuten (3 – 4)	Gemiddeld 4 minuten
Dinsdag	5 minuten (5 – 5)	
Woensdag	2 minuten (2 – 2)	

Een hypothese opstellen

Het ongewenst gedrag van leerling W. is het fysiek contact met andere kinderen. De aanleiding van dit gedrag een situatie waarin hij naar andere leerlingen toe kan, bijvoorbeeld tijdens een coöperatieve werkvorm of bij binnenkomst in de klas. De functie van het gedrag is behoefte aan aandacht van anderen en het ontsnappen aan een (les)activiteit. Het gedrag wordt in stand gehouden door een samenloop van omstandigheden waarin W. de mogelijkheid krijgt naar andere fysieke leerlingen toe te gaan.

Informatie verzamelen

Informatie vanuit het leerling dossier:

Beschermende factoren:

- Vrolijk, opgewekt;
- Kan goed luisteren en werken wanneer hij op zijn interesses wordt aangesproken.

Belemmerende factoren:

- Heeft aangegeven school en leren niet belangrijk te vinden;
- Straffen heeft weinig effect;
- Zwakke werkhouding en concentratie;
- Speelt volwassen computerspelletjes die hij naspeelt met vrienden op school.

Informatie vanuit de thuissituatie:

De ouders van W. zijn gescheiden en wonen niet meer samen. Leerling W. woont met zijn moeder een eenkamerappartement. Er is weinig bewegingsvrijheid en W. kan zijn energie niet kwijt. Er is ook geen tuin en W. mag niet buiten spelen. Moeder geeft aan dat ze het niet aan kan als er thuis kinderen komen spelen. Dat is te druk voor haar.

Om het weekend gaat W. naar zijn vader, daar zijn er volgens moeder weinig regels. W. gaat laat naar bed en mag allerlei computerspelletjes spelen.

W. heeft SOVA training gehad om beter te leren omgaan met anderen. Tijdens bijeenkomsten kreeg W. regelmatig een time-out omdat hij niet kon stoppen met ongewenst fysiek contact met andere leerlingen.

ABC-analyse

Antecedenten: Situatie, inleidende gebeurtenis.	Behavior/Gedrag: al het zichtbare gedrag van de leerling	Consequenties: Reacties van anderen volgend en direct na het beschreven gedrag. Gevolgen n.a.v. het beschreven gedrag.
De les is voorbij en de leerkracht zegt dat de helpende handjes de werkboeken mogen ophalen. Leerling V. is een helpend handje en staat op.	Leerling V. wilt het werkboek van W. aannemen, maar dan trekt W. dit terug in een vlotte beweging. Leerling W. slaat V. met het werkboek op zijn hoofd.	Leerling V. heeft zelf drie werkboeken in zijn handen en slaat W. hiermee op het hoofd.
Leerling W. wordt op het hoofd geslagen.	Leerling W. legt zijn werkboek op de stapel van V. en houdt zijn	Leerling V. laat de werkboeken uit zijn handen vallen. De leerkracht komt tussen beiden

De leerkracht zegt tegen W. dat hij zijn handen en voeten thuis moet houden. De leerkracht vraagt of W. weet wat dat betekent.	armen onder de oksels van V. Hij kietelt V. Leerling W. zegt: 'ja'.	en laat V. de werkboeken oprapen. De leerkracht loopt weg.
De leerkracht doet een stilteteken.	Leerling W. steekt zijn rechterhand op. In zijn linkerhand heeft hij een propje papier dat hij in de nek van de leerling voor hem gooit.	De betreffende leerling voelt het propje en roept dat W. moet stoppen.
De leerkracht zegt dat W. straks niet naar buiten kan, maar de klas moet poetsen.	Leerling W. knikt.	De leerkracht begint met de les.

Afronding gedragsfunctieanalyse

Indirecte trigger	Directe trigger	Gedrag	Gevolg
Computerspelletjes met geweld.	Situaties waarbij W. een fysieke leerling tegenkomt en allerlei materiaal dat aandacht kan uitlokken.	Ongewenst fysiek contact met andere leerlingen.	Andere leerlingen vertonen ook ongewenst fysiek contact of klagen bij de leerkracht.

Leerling C:

Het probleemgedrag omschrijven.

Naam Leerling: C.

Datum en tijd: 3 februari 2015, 9.00 uur

Leerling C. loopt na het speelkwartier de klas binnen. Hij loopt naar leerling W., legt zijn linkerarm om de schouder van W. en wrijft met de knokkels van zijn rechterhand op het hoofd van W. Leerling W. haakt vervolgens met zijn rechterbeen achter het linkerbeen van C. C. valt hierdoor. De leerkracht stuurt C. en W. naar hun plek.

Tijdens de instructie kijkt C. naar de leerkracht. De leerkracht laat vervolgens een rekenwerkblad zien waar geen naam op staat. Leerling C. steekt zijn vinger op en zegt dat het blad van hem is. Hij loopt naar de leerkracht en krijgt het blad aangereikt. Op de terugweg tikt hij met zijn vingers op de tafel van W.

Na de leswisseling loopt C. naar leerling T. toe. Leerling T. laat een getekend zwaard zien. T. maakt hierbij een slaande beweging en haalt heel langzaam uit. C. doet een stap naar achter en zet daarna weer snel een stap naar voren waardoor hij met zijn schouders hard tegen T. botst. De leerkracht stuurt C. terug naar zijn plek.

Samenvattend komt het ongewenst fysiek contact opnieuw terug in de observatie.

Frequentie probleemgedrag van leerling C.:

Tussen haakjes wordt eerst de beoordeling van de onderzoeker genoemd en daarna de beoordeling van de tweede beoordelaar.

Tijdsperiode: 9 t/m 11 februari 2015, dagelijks van 8.45 t/m 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
4x (4 – 3)	6x (6 – 5)	3x (3 – 3)

Duur van het probleemgedrag van: leerling J.:

Tijdsperiode: 23 t/m 25 februari dagelijks van 8.45 uur tot 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	4 minuten (4 – 3)	Gemiddeld 4 minuten
Dinsdag	5 minuten (5 – 5)	
Woensdag	3 minuten (3 – 3)	

Een hypothese opstellen

Het ongewenst gedrag van leerling C. gaat over het ongewenst fysiek contact met andere leerlingen. De aanleiding hiervoor zijn situaties waarbij leerlingen C. in aanraking komt met andere leerlingen die ook een fysiek spel spelen. Een trigger daarbij is een leerling die bijvoorbeeld iets vertelt over een gewelddadig spel. De consequenties van het gedrag zijn ruw fysiek spel waarbij leerlingen zich bezeren. De functie van het gedrag is aandacht verkrijgen van anderen. Leerling C. geeft zelf geen aanleiding tot ruw spel, maar haakt in op een initiatief van anderen. Door hierin mee te gaan, kan C. meespelen met jongens uit zijn klas.

Informatie verzamelen

Informatie vanuit het leerling dossier:

Beschermende factoren:

- Energiek;
- Geeft aan dat hij het leuk vindt op school.

Belemmerende factoren:

- Weinig sociaal inzicht; veel problematische sociale situaties overkomen hem;
- Zwakke concentratie, werkt niet nauwkeurig;
- Lage zelfredzaamheid, moet altijd gestimuleerd worden om aan het werk te gaan.

Informatie vanuit de thuissituatie:

Leerling C. wordt thuis zeer beschermend opgevoed. De moeder van C. heeft tijdens een gesprek aangegeven dat ze hierin te ver gaat. Zo krijgt C. thuis nog zijn billen afgeveegd en wordt hij aan- en uitgekleed.

ABC-analyse

Antecedenten: Situatie, inleidende gebeurtenis.	Behavior/Gedrag: al het zichtbare gedrag van de leerling	Consequenties: Reacties van anderen volgend en direct na het beschreven gedrag. Gevolgen n.a.v. het beschreven gedrag.
De bel gaat. De leerlingen komen terug van het speelkwartier en hangen hun jassen op.	Leerling C. doet zijn jas uit en gooit hem in de kapstokkenbak.	De leerkracht zegt dat de jas moet worden opgehangen.
De leerkracht zegt dat de jas moet worden opgehangen.	Leerling C. hangt zijn jas op aan de kapstok.	Andere leerlingen kunnen niet langs C. Leerling N. geeft een zetje en hangt zijn jas op.
Leerling N. geeft een zetje aan leerling C.	Leerling C. zegt: 'stop'. Leerling C. geeft een duwtje terug.	Leerling N. zegt tegen de leerkracht dat hij werd geduwd. De leerkracht zegt dat beide heren van elkaar af moeten blijven.
De leerkracht zegt dat de helpende handjes de werkboeken mogen uitdelen. De leerlingen moeten hun potlood pakken. Leerling V. loopt naar het groepje van C. en steekt zijn potlood voor zich uit.	Leerling C. pakt ook zijn potlood.	Leerling V. prikt met zijn potlood tegen C.
Leerling V. prikt met zijn potlood tegen C.	Leerling C. en V. slaan met de potloden tegen elkaar.	De leerkracht zegt dat V. terug moet naar zijn plek.
Leerling V. gaat terug naar zijn eigen plek.	Leerling C. pakt zijn werkboek en maakt deze open.	De leerkracht geeft een compliment aan C.

Afronding gedragsfunctieanalyse

Indirecte trigger	Directe trigger	Gedrag	Gevolg
Lage zelfredzaamheid, laat zich meeslepen door anderen.	Situatie waarbij hij kan spelen met andere fysieke jongens.	Ongewenst fysiek contact naar anderen: vastpakken, duwtje geven.	Tegenreactie van ander kind: slaan, schoppen, duwen. Straf van de leerkracht.

Bijlage 6: Vragenlijst leerkracht over probleemgedrag I

Beste leerkracht,

Zou jij de volgende vragen willen beantwoorden? Met jouw gegevens weet ik welk probleemgedrag je ervaart voor de klas, welk probleemgedrag urgent is en of je openstaat voor een interventie binnen SWPBS om dit probleemgedrag aan te pakken.

Bedankt voor het invullen!

Naam en groep:

Geef aan in hoeverre jij het volgende probleemgedrag in jouw klas ervaart (1 = zelden, 2 = soms, 3 = regelmatig, 4 = vaak).

Item	1	2	3	4
Onvriendelijk taalgebruik tegen andere kinderen				
Onvriendelijk taalgebruik tegen leerkracht				
Ongewenst fysiek contact met andere kinderen				
Rennen in klas of gang bij binnenkomst				
Niet meedoen met het stilteteken				
Anderen niet laten meespelen of buitensluiten				
Pesten				
(te hard) praten op momenten waarop dit niet mag				
Niet in een rij staan na afloop van het speelkwartier				
Het toilet niet netjes achterlaten				

Welk probleemgedrag zou jij het liefst anders willen zien? Kies maximaal drie probleemgedragingen uit bovenstaande items.

--

Hoeveel leerlingen vertonen dit probleemgedrag, als je een schatting zou maken?

--

Zou je openstaan voor een interventie binnen SWPBS om dit aan te pakken?

Ja/Nee, omdat...

Beste leerkracht,

Zou jij de volgende vragen willen beantwoorden? Met jouw gegevens weet ik welk probleemgedrag je ervaart voor de klas, welk probleemgedrag urgent is en of je openstaat voor een interventie binnen SWPBS om dit probleemgedrag aan te pakken.

Bedankt voor het invullen!

Naam en groep: Leerkracht1, groep 4

Geef aan in hoeverre jij het volgende probleemgedrag in jouw klas ervaart (1 = zelden, 2 = soms, 3 = regelmatig, 4 = vaak).

Item	1	2	3	4
Onvriendelijk taalgebruik tegen andere kinderen		X		
Onvriendelijk taalgebruik tegen leerkracht	X			
Ongewenst fysiek contact met andere kinderen				X
Rennen in klas of gang bij binnenkomst				X
Niet meedoen met het stilteteken			X	
Anderen niet laten meespelen of buitensluiten		X		
Pesten	X			
(te hard) praten op momenten waarop dit niet mag		X		
Niet in een rij staan na afloop van het speelkwartier		X		
Het toilet niet netjes achterlaten	X			

Welk probleemgedrag zou jij het liefst anders willen zien? Kies maximaal drie probleemgedragingen uit bovenstaande items.

- Ongewenst fysiek contact met andere kinderen
- Rennen in de klas of gang bij binnenkomst
- Niet meedoen met het stilteteken

Hoeveel leerlingen vertonen dit probleemgedrag, als je een schatting zou maken?

Maximaal vijf of zes leerlingen (van 33).

Zou je openstaan voor een interventie binnen SWPBS om dit aan te pakken?

Ja/Nee, omdat...

Ja, omdat ik niet verwacht dat het probleem zich vanzelf oplost. Er moet actie op worden gezet.

Op 9 oktober 2014 bracht de onderzoeker een bezoek aan een SWPBS-school. Deze school werkt al vier jaar volgens de SWPBS-benadering en kreeg onlangs hiervoor een certificaat uitgereikt.

Het bezoek heeft als doel allerlei informatie te verzamelen dat relevant is bij het ontwerpen, implementeren en uitvoeren van een interventie. De onderzoeker heeft hierover een gesprek met de SWPBS-coach: leerkracht M.

M. zegt dat leerlingen op verschillende manieren worden aangemeld voor een interventie: vanuit de gedragsincidentenregistratie, vanuit een sociaal-emotioneel leerlingvolgsysteem, vanuit de leerkracht, vanuit de ouders en vanuit het kind zelf.

Basisschool Y maakt al langer gebruik van de interventie Check-in Check-out. M. beschrijft dat de interventie snel toepasbaar en bruikbaar is in alle groepen. Het kan op langere termijn worden ingezet. Er wordt gestreefd de leerling autonomer te maken aan de hand van deze interventie. De school heeft daarom richtlijnen opgesteld rondom het zelfmanagement, bijvoorbeeld na hoeveel weken de leerling zelf zijn punten mag scoren en na hoeveel weken de leerkracht dit minder zal controleren.

Op de betreffende school zijn slechts vier leerlingen die gebruik maken van Check-in Check-out. Dit komt volgens de SWPBS-coach door de goede invulling en borging van de primaire preventie.

Wel benadrukt M. dat de school ligt in een dorp en bezocht wordt door leerlingen van een ouderpopulatie van voornamelijk hoog opgeleide ouders.

Naast de interventie Check-in Check-out, zijn er op de school ook andere interventies aanwezig die worden ingezet. Wanneer de leerkracht aangeeft bij de gedragsspecialist dat er een probleem is in de klas, wordt hier actie op gezet. De afgelopen jaren vonden interventies vanuit Kids Skills, Meidenvenijn en Rots en Water plaats.

Buiten de interventies om, pleit de SWPBS-coach ook voor gespreksvoering met kinderen. Als gedragsspecialist heeft de betreffende persoon hier tijd voor. Ze vindt het belangrijk dat duidelijk moet worden wat de leerling van de leerkracht vraagt; hoe de leerkracht het kind zou kunnen helpen. Daarbij moet ook een tegenvraag worden gesteld: wat kan de leerkracht dan van het kind verwachten?

De SWPBS-coach zegt dat één dagdeel per week al voldoende is om de elementen van SWPBS te waarborgen. Waaronder het voorbereiden van de bijeenkomsten van de SWPBS-groep, het observeren, inventariseren en analyseren van de data en het onderhouden van de groenvoorziening.

De eenduidigheid is erg belangrijk bij leerlingen met risicogedrag. Denk aan de aangeleerde gedragsverwachtingen bij het buitenspelen en in openbare ruimtes. Volgens M. is dit één van de lastigste punten bij de implementatie van SWPBS. Alle leerkrachten weten hoe de kinderen zich moeten gedragen, maar zijn de leerkrachten hier voldoende alert op? Ook als het niet hun eigen leerlingen betreft?

Alles buiten de primaire preventie valt al snel in de secundaire preventie. Wanneer iets extra's wordt ingezet voor een klas of groepje leerlingen is al sprake van een interventie op het gele vlak. De individuele ondersteuning kan zowel op het secundaire als tertiaire vlak plaatsvinden. Wanneer je de leerling helpt omgaan met zijn gevoelens en zichzelf, en niet echt uit bent op een extrinsieke gedragsverandering, is er sprake van een gele interventie.

Bijlage 8: Voorwaarden gereedheid implementatie interventie

Gebaseerd op Crone et al. (2014)

Stelling 1: Onze school beschikt over een schoolbreed systeem voor gedragsondersteuning. Wij hebben drie tot vijf basiswaarden vastgesteld en die alle leerlingen onderwezen. Wij bekrachtigen een leerling wanneer hij zich houdt aan de gedragsverwachtingen en delen een milde consequentie uit in het geval de verwachtingen overtreden worden.

Ja. Middels de primaire preventie van SWPBS wordt hieraan voldaan.

Stelling 2: Wij zijn nagegaan of het team bereid is mee te werken aan het invoeren van de interventie. De meerderheid van de teamleden is het ermee eens dat deze interventie nodig is om leerlingen die het risico lopen ernstig probleemgedrag te gaan ontwikkelen, te helpen en zij zijn bereid actief deel te nemen aan de interventie.

Ja. Uit de behoefteanalyse bleek dat verschillende leerkrachten een hulpvraag hebben op dit gebied.

Stelling 3: Het management staat achter het invoeren van de interventie. Het management is bereid het invoeren en het in stand houden van de interventie te ondersteunen. Er zijn voldoende personele en financiële middelen beschikbaar gesteld voor het laten draaien van het programma.

Ja. De directeur en de onderwijscoördinator nemen ook plaats in het PBS team.

Stelling 4: Er zijn onlangs geen grote veranderingen aangebracht in het schoolsysteem die het succesvol invoeren van de interventie zouden kunnen belemmeren. Tot grote veranderingen horen bijvoorbeeld een verhuizing naar een ander schoolgebouw, de aanstelling van een nieuwe directeur of grote financiële veranderingen.

Ja.

Stelling 5: Wij beschouwen het invoeren van de interventie als een van de drie belangrijkste zaken van het schooljaar.

Ja.

Bijlage 9: Interview leerkrachten over interventie I

Aanwezig: Leerkracht M., Leerkracht D., Leerkracht E.

Datum en tijd: 23 februari 2015, 16.00 uur

Art: Bedankt dat jullie mee willen denken over een mogelijke interventie voor de gele leerlingen op onze school. En dan bedoel ik de leerlingen met klein, structureel, hardnekkig probleemgedrag die meer nodig hebben dan alleen de primaire preventie. Het doel van dit gesprek is zicht krijgen op welke factoren jullie belangrijk vinden bij de uitvoering van de interventie, zodat jullie deze goed kunnen toepassen. Mijn eerste vraag is: welke elementen moeten worden gewaarborgd bij de interventie?

D: Hoe bedoel je die vraag?

A: Het gaat om zaken die de interventie moet bevatten, anders zou het niet werken of zinloos zijn. Welk element of ding zorgt ervoor dat deze interventie doet wat 'ie moet doen?

M: Ik denk dat het inzetten op het gewenste gedrag gehandhaafd moet blijven aangezien dit al geïntegreerd is in SWPBS en de primaire preventie daarvan.

E: Lijkt mij ook. Sowieso aansluiten op wat we als school al hebben opgebouwd.

A: Oké. Dus welke raakvlakken met SWPBS voorzien jullie voor een toekomstige interventie?

M: Uitgaan van het positieve, het gewenste gedrag. De leerlingen succeservaringen laten opdoen.

D: Ik zou ook de motivatie van de leerling in de gaten houden.

M: Is ook zo. Wat verder nog aan SWPBS relateert zijn de gedragsverwachtingen en de gedragsregels die we hebben opgesteld.

A: Ja, klopt. Nou daar kan ik wel wat mee. Wat vinden jullie belangrijk bij een interventie? Als in: stel je zou zelf die ene leerling zijn, waar zou hij nou behoefte aan hebben?

E: Meer contact in 1-op-1 situaties denk ik.

D: En dan ook eens in alle rust, buiten de klas.

M: Een stukje ondersteuning, in ieder geval het gevoel hebben dat de juf of meester met je meedenkt. En natuurlijk dat ze ook de goede dingen in je zien.

D: Maar ook wat jij net zegt in je vraagstelling: een leerkracht die denkt: wat heb jij nodig?

A: Oké. Dan wil ik nog even kijken naar praktische zaken waar ik rekening mee moet houden. Het gaat dan om de uitvoerbaarheid. Een interventie die veel administratieve rompslomp meebrengt of veel lestijd in beslag neemt is iets wat ik zelf ook niet wil. Dus, hoe zien jullie dat voor je?

E: Ehm. Tja, dat is altijd lastig oordelen als je nog niet weet wat het gaat worden. Ik denk dat je van tevoren goed moet communiceren over de tijd en inspanning die het dagelijks vraagt van de leerkracht.

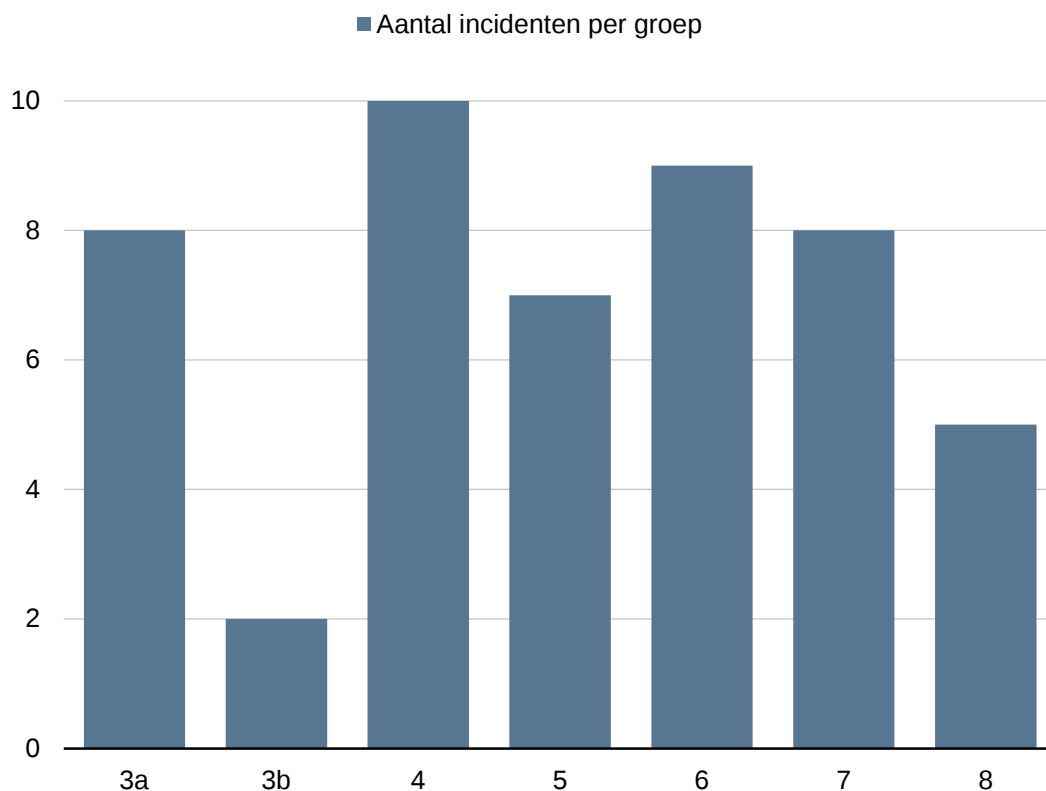
M: En benadrukken hoe de leerling wordt geholpen en wat het doel van de interventie is, als je het gaat presenteren aan het team.

D: Ik zou benadrukken wat het 'extra stukje' is ten aanzien van het groene stuk van PBS. Kijk ook naar randvoorwaarden: hoe start je de interventie op, hoe betrek je ouders, overdenk het geheel.

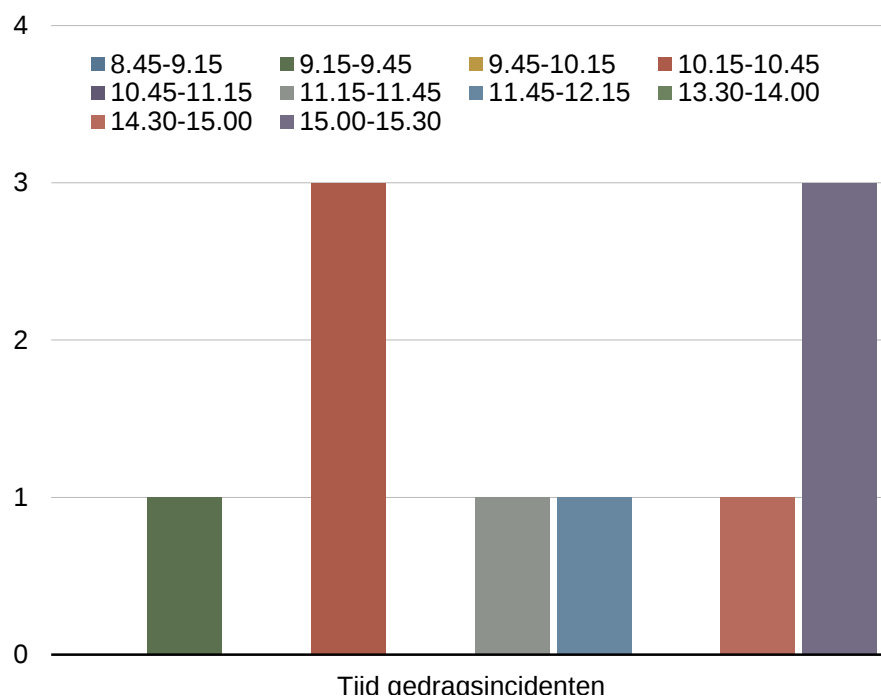
A: Goed, ik ga die stukjes van jullie proberen mee te nemen in mijn ontwerp. Dank je wel dat jullie even tijd hiervoor wilden vrijmaken.

Periode 2 maart t/m 24 april 2015

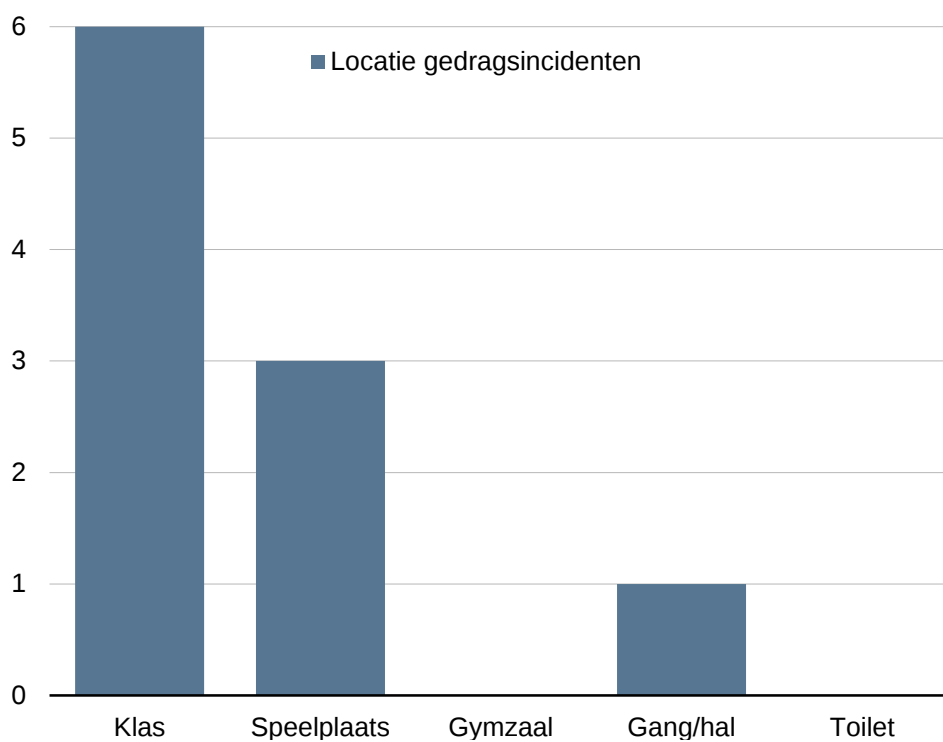
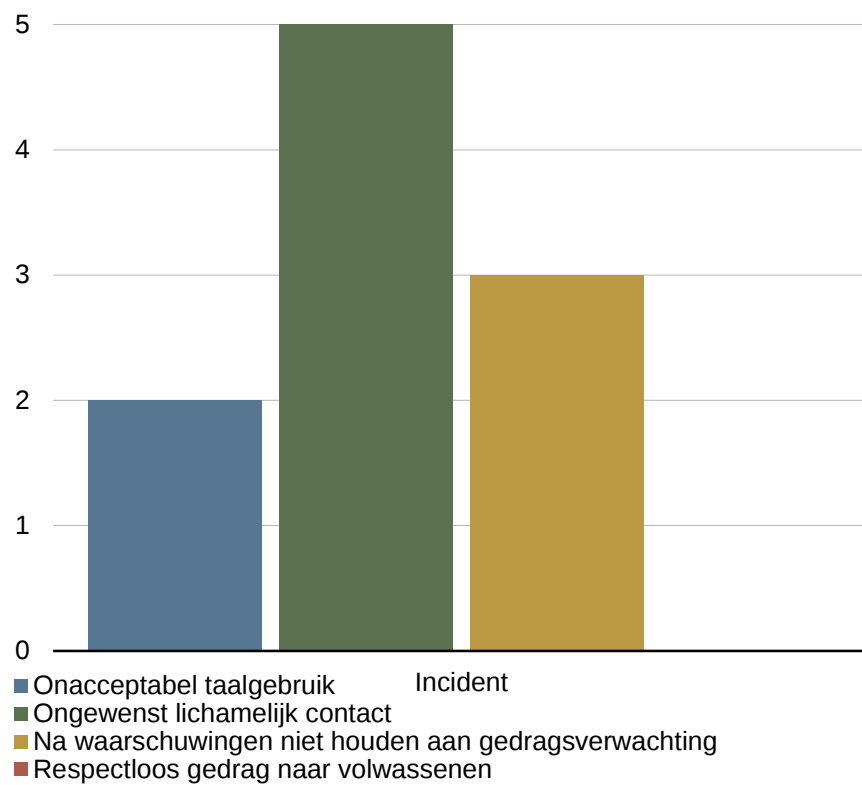
Aantal gedragsincidenten schoolbreed: 49



Aantal gedragsincidenten in groep 4: 10 (waarvan 4x leerling W., 3x leerling C., 2x leerling T. en 1x leerling J.).



Toets PGO Art Helwig



Bijlage 11: Narratieve beschrijving gedrag II

Naam Leerling: J.

Datum en tijd: 7 april, 10.30 uur.

Leerling J. loopt naast twee andere leerlingen naar binnen. Hij legt zijn tas in de kapstokkenbak. J. loopt de klas binnen en gaat meteen naar zijn plaats. De leerkracht zegt: 'Ik zie al een paar kinderen die meteen gaan zitten en de weektaak pakken, super.' Leerling J. maakt zijn laatje open en pakt zijn potlood en weektaak. J. werkt twee minuten aan zijn weektaak zonder op te kijken naar anderen.

De leerkracht zegt: 'Je mag je weektaak opruimen en dan pak je je taalboek. Ik ben benieuwd welk groepje als eerste klaar zit'. Leerling P. ruimt haar tafel leeg en pakt haar taalboek. Leerling Z. en I. doen dit ook. Leerling P. tikt J. aan. Leerling J. ruimt zijn weektaak op en pakt zijn taalboek.

De leerkracht laat een stilteteken zien. Leerling J. kijkt naar de leerkracht en steekt daarna ook zijn hand op. De leerkracht leest een verhaal voor. Leerling J. kijkt tijdens het voorlezen in het boek. Daarna geeft de leerkracht een denkopdracht. Leerling J. kijkt naar het raam. De leerkracht laat op het smartboard zien wie er moeten samenwerken. Leerling J. kijkt naar het bord. Hij loopt naar leerling A. toe. Leerling A. en J. staan tegenover elkaar en praten. Leerling J. maakt handgebaren tijdens het praten. De leerkracht zegt dat iedereen weer terug naar zijn plaats mag. Leerling A. loopt weg. Leerling J. blijft even staan en loopt dan ook naar zijn plaats. De leerkracht zegt: 'A. en J., wat hebben jullie besproken?' Leerling J. krijgt als eerste de beurt, daarna vult A. hem aan. De leerkracht zegt: 'Ik heb gezien dat jullie je goed aan de opdracht hebben gehouden. En ik vond het knap dat jullie je goed aan de regel 'ik houd mijn handen en voeten thuis' hebben gehouden.'

De leerkracht zegt dat de taalboeken in de la mogen en dat de werkboeken worden opgehaald. Leerling J. staat op en loopt naar het groepje achter hem. Hij staat bij leerling L. Leerling L. en J. praten even en dan loopt leerling J. terug naar zijn plek. Hij ruimt zijn tafel leeg en tikt dan leerling Z. aan. Z. ruimt dan ook zijn tafel leeg.

Naam Leerling: T.

Datum en tijd: 7 april, 8.45 uur.

Leerling T. komt binnen. De leerkracht zegt: 'Goeiemorgen T., heb je het boekje bij je?' T. zegt: 'ja'. Hij geeft het boekje aan de leerkracht. De leerkracht zegt: 'Fijn, dan kunnen we er samen op letten of je het goed gaat doen vandaag. Pak alvast je weektaak.' Leerling T. knikt en loopt naar zijn plek. Hij pakt zijn potlood en de weektaak. De leerkracht loopt langs en zet twee kruisjes. 'Dit moet je afhebben over tien minuten.' De leerkracht loopt door. Leerling T. kijkt naar de klok in de klas en pakt daarna zijn potlood vast. Hij zit voorovergebogen en werkt vier minuten zonder op te kijken. Dan pakt hij zijn weektaak op en loopt hij naar de leerkracht. Hij zegt: 'Ik heb het af'. De leerkracht zegt: 'Goed gedaan, dat vind ik echt super knap van je.'

De leerkracht laat een stilteteken zien. Leerling T. kijkt op bij het horen van een klap en maakt oogcontact met de leerkracht. T. steekt ook zijn hand op. De leerkracht begint met

de uitleg. Leerling T. steekt zijn vinger op en vraagt of hij naar de wc mag. De leerkracht zegt dat dit na de instructie mag als T. goed oplet. De leerkracht geeft vervolgens ook een werkinstructie en noteert enkele afspraken op het smartboard.

Ondertussen heeft T. zelf al zijn werkboek opengemaakt op de goede bladzijde. Hij heeft zijn potlood vast en werkt aan de opdrachten. De leerkracht loopt een hulpronde en geeft T. een schouderklopje. De leerkracht fluistert: 'Ga maar even naar de wc.' Leerling T. staat op en loopt naar buiten. Enkele minuten later komt T. terug en maakt hij oogcontact met de leerkracht. Leerling T. loopt naar zijn plek zonder een geluidje te maken. Als hij gaat zitten, kijkt hij achter zich. De leerkracht loopt langs het groepje van T. T. kijkt naar de leerkracht. De leerkracht kijkt terug en wacht. T. gaat weer aan het werk en de leerkracht loopt door.

Als de les voorbij is, loopt de leerkracht naar de kast om een boek te pakken. De leerlingen ruimen hun tafel weer leeg. Leerling T. legt zijn werkboek op een stapel en loopt vervolgens naar leerling V. toe. V. en T. praten. De leerkracht zet ondertussen het smartboard klaar. Leerling V. wijst naar het smartboard. Leerling T. klapt in zijn handen en loopt dan naar zijn plaats.

Naam Leerling: W.

Datum en tijd: 14 april, 13.30 uur.

De leerkracht geeft de leerlingen de taak om hun spelling werkboek voor zich te nemen. Ondertussen deelt de leerkracht de regelboekjes uit. Leerling W. pakt zijn spellingboek en maakt daarna zijn la open. Hij pakt zijn potlood en gum. Wanneer de leerkracht bij W. aankomt, geeft hij een stapel boekjes aan W. 'Deze mag jij uitdelen', zegt de leerkracht. Leerling W. staat op en deelt de werkboeken uit. Hij legt het werkboek steeds neer op de tafel van het betreffende kind. Wanneer W. aankomt bij leerling V., probeert deze zijn werkboek zelf te pakken. Leerling W. zet een stap naar achteren en legt daarna het werkboek op de tafel van V. Leerling W. gaat zitten als hij het laatste werkboek heeft uitgedeeld.

De leerkracht laat het stilteteken zien. Leerling W. doet mee nadat leerling D. hem heeft aangetikt. De leerkracht introduceert een werkvorm waarbij leerlingen steeds tweetallen maken. Leerling W. staat op na de uitleg en loopt door de klas. De leerkracht klapt in zijn handen. Leerling W. kijkt naar links en loopt naar leerling K. Leerling K. praat als eerste. Daarna praat leerling W. Leerling W. is nog aan het vertellen wanneer de leerkracht weer klapt. W. praat nog even door en loopt dan weg. Leerling L. komt bij hem staan. Leerling W. begint ditmaal met praten. Hij is nog aan het woord als de leerkracht weer zegt dat iedereen mag gaan zitten.

Na de werkinstructie herhaalt de leerkracht de regels rondom het zelfstandig werken. Wanneer de leerlingen mogen beginnen, heeft W. zijn werkboek al open. De leerkracht maakt een hulpronde en stopt ook bij de groep van W. De leerkracht blijft een halve minuut staan. Leerling W. werkt die tijd aan de opdrachten.

Bij het nakijken steekt W. zijn vinger op. Hij mag daarna het antwoord zeggen. De leerkracht geeft tot slot een compliment over de betrokkenheid van W. Na afloop van de les, mag W. de werkboeken ook weer ophalen. Alle groepjes hebben stapels gemaakt van de werkboeken. Leerling W. pakt iedere stapel en legt deze op de kast.

Naam Leerling: C.

Datum en tijd: 13 april, 13.30 uur.

Leerling C. komt de klas binnen. Hij loopt naar het groepje van W. C. praat even met W. De leerkracht loopt op C. en W. af en vraagt wat ze moeten doen. Leerling C. zegt: 'o, ja.' Hij loopt naar zijn plek en pakt de weektaak. De leerkracht zegt: 'fijn'. Leerling C. werkt een minuut aan de weektaak als leerling N. komt binnengelopen. Leerling N. heeft een papieren vliegtuigje in zijn handen en loopt naar C. toe. Leerling C. kijkt op en houdt het vliegtuigje vast. Hij draait het vliegtuigje en kijkt ernaar. Dan geeft C. het vliegtuigje terug aan N. Leerling N. loopt weg. C. werkt weer door aan de weektaak.

Leerling C. staat op en loopt naar de leerkracht. Hij vraagt of hij iets uit zijn tas mag pakken. De leerkracht knikt bevestigend. Leerling C. loopt naar zijn tas en haalt er een envelop uit. Hij komt weer binnen en geeft de envelop aan de leerkracht.

De leerkracht loopt naar het bord en vertelt welke lessen er op het programma staan. Leerling C. kijkt naar de leerkracht. De leerkracht pakt een stapel kopieerbladen en geeft deze aan de uitdelers. Leerling C. pakt ondertussen zijn potlood en werkt nog aan de weektaak.

Wanneer de uitdelers klaar zijn met uitdelen, laat de leerkracht een stilteteken zien. Leerling C. stopt zijn weektaak in zijn la en steekt daarna zijn hand op. De leerkracht zegt: 'dankjewel' voor het stilteteken en leest een tekst voor. Leerling C. volgt de tekst door met zijn vinger over het papier te gaan. Leerling C. steekt zijn vinger op voor een leesbeurt. Nadat twee andere leerlingen hebben gelezen, mag ook C. een stukje lezen. Na enkele leesbeurten worden de bladen weer opgehaald. Leerling C. loopt in die tijd naar leerling N. Hij blijft even staan en praat met N. Leerling N. laat opnieuw het vliegtuigje zien en maakt vliegbewegingen. Leerling C. staat met zijn handen in zijn broekzak. Als de uitdelers klaar zijn met hun taak, loopt ook leerling C. terug naar zijn plek.

Bijlage 12: Gedragsfunctieanalyses II

Leerling J:

Het probleemgedrag omschrijven.

Naam Leerling: J.

Datum en tijd: 21 april, 13.30 uur.

Leerling J. bladert in een tijdschrift. De leerkracht zegt dat alle tafeltjes helemaal leeg moeten zijn. Leerling Z. ruimt zijn tafel leeg. **Leerling J. kijkt op en ruimt daarna ook zijn tafel leeg.**

De leerkracht geeft leerling J. en Z. een doosje met flitskaartjes. Leerling J. opent het doosje en haalt er een stapel kaartjes uit. Leerling Z. pakt nog wat losse kaartjes uit het doosje en legt deze op de stapel. Leerling J. schuift de stapel naar zich toe. Hij pakt het bovenste kaartje en laat dit aan Z. zien. Leerling Z. zegt het antwoord op de som. Leerling J. legt het kaartje terug in het doosje. Leerling J. laat een nieuw kaartje zien. Leerling Z. zegt het antwoord. J. legt het kaartje weer in het doosje.

Twee minuten later zegt de leerkracht dat het tijd is om te wisselen. Leerling J. schuift de stapel met kaartjes van zich af. Leerling Z. pakt het bovenste kaartje en laat dit aan J. zien. Leerling J. draait even met zijn hoofd en zegt dan het antwoord. Leerling Z. knikt en stopt het kaartje in het doosje. Leerling Z. laat het volgende kaartje zien en opnieuw geeft J. het antwoord.

De leerkracht zegt na twee minuten dat de spullen weer moeten worden opgeruimd. Leerling Z. pakt zijn stapeltje op en legt deze in het doosje. Hierbij vallen twee kaartjes op de grond. **Leerling J. pakt de kaartjes op en legt deze in het doosje. Z. doet vervolgens het deksel erop. Leerling J. staat op en legt het doosje in de bak vooraan in de klas.** Op de terugweg loopt hij langs leerling V. Leerling V. steekt zijn hand op en J. geeft hem een high five. Leerling J. gaat daarna naar zijn plek.

Het probleemgedrag dat in beide observaties naar voren komt is zeer gering (ongewenst fysiek contact met anderen). Om dit concreet vast te kunnen stellen, zullen gegevens over de frequentie en duur van dit gedragsitem worden verzameld.

Frequentie probleemgedrag van leerling J.:

Tussen haakjes wordt eerst de beoordeling van de onderzoeker genoemd en daarna de beoordeling van de tweede beoordelaar.

Tijdspanne: 11 t/m 13 mei 2015, dagelijks van 8.45 t/m 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
1x (1 – 1)	2x (2 – 2)	1x (1 – 1)

Duur van het probleemgedrag van: leerling J.:

Tijdperiode: 18 t/m 20 mei dagelijks van 8.45 uur tot 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	1 minuut (1 – 1)	Gemiddeld 1 minuut
Dinsdag	1 minuut (1 – 1)	
Woensdag	1 minuut (1 – 1)	

Een hypothese opstellen

Leerling J. vertoont meer taakgericht gedrag sinds de laatste gedragsfunctieanalyse. De aanleiding hiervoor is waarschijnlijk een interventie van de leerkracht waarbij hij regelmatig feedback ontvangt op zijn gedrag en het gewenste gedrag wordt benadrukt. Mogelijk dat ook gespreksvoering met J. ertoe heeft bijgedragen dat het gewenste gedrag is toegenomen. De consequentie van dit gedrag is dat zijn taakgerichtheid en werkhouding is verbeterd. Het ongewenst fysiek omgaan met andere leerlingen komt tevens minder vaak voor.

Informatie verzamelen

Zie eerdere gedragsfunctieanalyse.

ABC-analyse

Antecedenten: Situatie, inleidende gebeurtenis.	Behavior/Gedrag: al het zichtbare gedrag van de leerling	Consequenties: Reacties van anderen volgend en direct na het beschreven gedrag. Gevolgen n.a.v. het beschreven gedrag.
De leerkracht doet een stilteteken.	Leerling J. steekt zijn hand op.	Leerkracht steekt zijn duim op naar J.
De leerkracht geeft instructie over een werkblad spelling.	Leerling J. kijkt naar het werkblad.	De leerkracht zegt dat de leerlingen mogen beginnen.
De leerkracht zegt dat de leerlingen mogen beginnen.	Leerling J. pakt zijn potlood en schrijft iets op het blad.	De leerkracht loopt rond en onderneemt geen acties ten aanzien van J.
De leerkracht loopt rond en onderneemt geen acties ten aanzien van J.	Leerling J. speelt met zijn potlood.	De leerkracht loopt naar J. toe en kijkt naar zijn werk.
De leerkracht zegt: 'Nou, die heb je al allemaal goed. Ga maar door.'	Leerling J. pakt zijn potlood weer vast met een goede grip en werkt.	De leerkracht loopt door.
De leerkracht loopt een hulpronde en zegt: 'Wat wordt er goed gewerkt. Ik zie iedereen werken, ook het groepje van J., super knap.'	Leerling J. werkt door.	De leerkracht legt een <i>token</i> neer op de tafel van K., naast J.

De leerkracht zegt dat hij het werkblad gaat bespreken en benoemt een gedragsverwachting.	Leerling J. legt het werkblad voor zich neer en kijkt naar de leerkracht.	De leerkracht noemt de antwoorden op.
De leerkracht zegt dat de leerlingen goed hebben gewerkt en dat de helpende handjes de werkbladen mogen ophalen.	Leerling J. ruimt zijn potlood op en pakt een tijdschrift van de vensterbank.	Een leerling haalt het werkblad op.

Afronding gedragsfunctieanalyse

Indirecte trigger	Directe trigger	Gedrag	Gevolg
In- en uitchecken bij CICO-coördinator, gesprekken met CICO-coördinator.	Leerkracht bekrachtigt het gewenste gedrag, benoemt gedragsverwachtingen, spreekt vertrouwen uit naar de leerling.	Enkele minuten zelfstandig werken zonder op te kijken.	Leerling J. krijgt de opdrachten af binnen de tijd.

Leerling T:

Het probleemgedrag omschrijven.

Naam Leerling: T.

Datum en tijd: 20 april, 8.45 uur.

Leerling T. komt binnen en hangt zijn jas op in de kapstokbak. In zijn handen heeft hij zijn puntenkaart. Leerling T. loopt naar de leerkracht toe en overhandigt het boekje aan de leerkracht. De leerkracht zegt: 'Dank je wel. Weet je wat je nu moet doen?' Leerling T. zegt van wel. De leerkracht vraagt: 'Wat dan?' T.: 'Weektaak'. De leerkracht knikt en geeft T. een schouderklopje.

Leerling T. loopt naar zijn plek en pakt uit zijn laatje zijn weektaak, een potlood en een gum. Hij maakt de weektaak open en bladert even. Dan legt hij de weektaak plat en kijkt naar het papier. Na tien seconden pakt hij zijn potlood en schrijft hij iets op. Leerling T. werkt een minuut in stilte zonder te worden gestoord.

De leerkracht zegt dat hij het overblijven gaat regelen. De leerlingen mogen dan in stilte doorwerken. De leerkracht vraagt of T. moet overblijven. T. antwoordt: 'ja meester'. De leerkracht zegt: 'oké'. Leerling T. werkt daarna door aan zijn weektaak. Op twee momenten kijkt hij op en richt hij zijn blik op een punt in de klas. Dit duurt 30 seconden. Daarna draait hij zijn hoofd naar zijn weektaak. Zijn linkerhand ondersteunt zijn hoofd.

De leerkracht zegt dat de weektaak mag worden opgeruimd en dat de rekenspullen moeten worden gepakt. Leerling T. ruimt zijn weektaak op. Hij schuift zijn stoel naar achteren en gaat met zijn knieën op de grond zitten. T. haalt allerlei spullen uit zijn kastje en legt dit op de grond. Dan pakt hij het rekenboek en legt dit op tafel. De andere spullen stopt hij terug in zijn kastje. Leerling T. schuift zijn stoel aan en gaat er dan op zitten.

De leerkracht laat het stilteteken zien. Leerling T. steekt zijn hand op. Hij kijkt naar een punt in de klas.

Het ongewenst fysiek contact komt in beide observaties niet meer voor. Of dit op de langere termijn ook zo is, zal moeten blijken uit de frequentie en duur van het probleemgedrag.

Frequentie probleemgedrag van leerling T.:

Tussen haakjes wordt eerst de beoordeling van de onderzoeker genoemd en daarna de beoordeling van de tweede beoordelaar.

Tijdspanne: 11 t/m 13 mei 2015, dagelijks van 8.45 t/m 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenste geluiden		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
5x (4 – 5)	3x (3 – 3)	3x (3 – 3)

Ongewenste manier van door de klas bewegen		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
2x (2 – 2)	2x (2 – 2)	4x (4 – 3)

Duur van het probleemgedrag van: leerling T.:

Tijdperiode: 18 t/m 20 mei dagelijks van 8.45 uur tot 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenste geluiden		
Maandag	3 minuut	Gemiddeld 2 minuten
Dinsdag	1 minuut	
Woensdag	1 minuut	

Ongewenste manier van door de klas bewegen		
Maandag	3 minuut	Gemiddeld 2 minuten
Dinsdag	2 minuut	
Woensdag	1 minuten	

Een hypothese opstellen

De werkhouding van leerling T. is verbeterd sinds de laatste gedragsfunctieanalyse. De aanleiding hiervoor is waarschijnlijk een interventie van de leerkracht waarbij hij regelmatig feedback ontvangt op zijn gedrag en het gewenste gedrag wordt benadrukt. Mogelijk dat ook gespreksvoering met T. ertoe heeft bijgedragen dat het gewenste gedrag is toegenomen. De consequentie van dit gedrag is dat hij zijn effectieve werktijd meer benut en daardoor meer succeservaringen opdoet. Hij maakt tevens minder vaak ongewenste geluiden en loopt bijvoorbeeld bij binnenkomst op een gewenste manier naar zijn plek.

Informatie verzamelen

Zie eerdere gedragsfunctieanalyse.

ABC-analyse

Antecedenten: Situatie, inleidende gebeurtenis.	Behavior/Gedrag: al het zichtbare gedrag van de leerling	Consequenties: Reacties van anderen volgend en direct na het beschreven gedrag. Gevolgen n.a.v. het beschreven gedrag.
De leerkracht vraagt welke kinderen nog een weektaak hebben gekregen.	Leerling T. steekt zijn vinger op.	De leerkracht geeft een stapel weektaken aan leerling F. en vraagt deze uit te delen aan de leerlingen met een vinger in de lucht.
De leerkracht loopt naar het smartboard en schrijft op welke sommen er gemaakt moeten worden.	Leerling T. kijkt naar het bord.	De leerkracht staat voor de klas en bekrachtigt enkele leerlingen die al begonnen zijn aan de weektaak.
De leerkracht geeft complimenten aan de leerlingen die al begonnen zijn aan de weektaak.	Leerling T. kijkt om zich heen en maakt dan zijn weektaak open.	De leerkracht zegt dat T. ook gaat beginnen.

De leerkracht zegt dat T. ook gaat beginnen.	Leerling T. pakt zijn potlood vast en werkt aan de weektaak.	De leerkracht loopt naar T. toe en zegt: 'Ik zie dat je nu heel geconcentreerd werkt, ga zo door'.
De timer op het smartboard gaat af.	Leerling T. kijkt op en praat met leerling S. naast hem.	De leerkracht zegt: 'Ik ga eens kijken welk groepje meteen meedoet met het stilteteken'.
De leerkracht laat het stilteteken zien.	Leerling T. steekt zijn hand op.	De leerkracht steekt zijn duim op richting het groepje van T.
De leerkracht zegt dat de weektaken worden opgeruimd en dat er een rij bij de deur moet worden gemaakt.	Leerling T. ruimt zijn potlood, gum en weektaak op. Hij schuift zijn stoel aan en loopt naar de deur. Hij gaat naast leerling K. staan.	De leerkracht zegt dat de leerlingen rustig hun tas mogen pakken en naar buiten lopen.

Afronding gedragsfunctieanalyse

Indirecte trigger	Directe trigger	Gedrag	Gevolg
In- en uitchecken bij CICO-coördinator, gesprekken met CICO-coördinator.	Leerkracht bekrachtigt het gewenste gedrag, benoemt gedragsverwachtingen, spreekt vertrouwen uit naar de leerling.	T. doet mee met het stilteteken, werkt zelfstandig aan zijn weektaak.	Leerling T. geniet meer effectieve leertijd.

Leerling W:

Het probleemgedrag omschrijven.

Naam Leerling: W.

Datum en tijd: 21 april, 8.45 uur.

Leerling W. komt de klas binnen gelopen. De leerkracht groet hem en vraagt naar zijn puntenboekje. Leerling W. zegt dat dit nog in zijn tas zit. De leerkracht zegt dat hij het boekje mag pakken en moet gaan inchecken.

Enkele minuten later komt W. terug met een boekje. Hij geeft het aan de leerkracht. Leerling W. loopt naar zijn plek. Hij gaat zitten en maakt zijn la open. Uit zijn la haalt hij een potlood en gum. Leerling W. gaat zitten met een been op zijn stoel en friemelt met zijn gum.

De leerkracht laat een stilteteken zien. Leerling W. schuift eerst zijn gum en daarna zijn potlood aan de kant en steekt daarna zijn linkerhand omhoog. Al snel gaat zijn linkerhand omlaag en zijn rechterhand omhoog. De leerkracht begint met een werkvorm waarbij de leerlingen moeilijke woorden uit de vorige les moeten uitleggen. Leerling D. draait zich naar W. toe en heeft een boek in haar handen. Ze legt het boek voor hun tweeën neer en wijst een moeilijk woord aan. Leerling W. haalt zijn schouders op. Leerling D. geeft een hint. Leerling W. zegt iets terug. Leerling D. antwoordt daarop. Leerling D. zegt dat W. nu een moeilijk woord moet aanwijzen. Leerling W. pakt het boek in zijn handen en kijkt in het boek. Hij zegt vervolgens een woord. Leerling D. geeft antwoord. W. knikt.

De leerkracht zegt dat de oefening voorbij is en wil weten welke moeilijke woorden aan bod zijn geweest. Leerling D. steekt haar vinger op. Even later mag ze iets zeggen. De leerkracht vraagt bevestiging aan W. Leerling W. zegt: 'ja'.

De leerkracht zegt dat de taalwerkboeken worden uitgedeeld door de helpende handjes. Leerling W. kijkt even voor zich uit en pakt daarna zijn gum vast. Hij gumt wat op zijn tafel. Het gumsel dat blijft liggen veegt hij van de tafel af in zijn laatje. Dan krijgt hij het werkboek aangereikt van een leerling. Leerling W. maakt het werkboek open en bladert er in. Hij zet een kruisje bij de les van vandaag en kijkt vervolgens naar de leerkracht die klaar staat om te beginnen.

Het probleemgedrag is in beide observaties naar voren komt is zeer gering. Om dit concreet vast te kunnen stellen, zullen gegevens over de frequentie en duur van dit gedragsitem worden verzameld.

Frequentie probleemgedrag van leerling W.:

Tussen haakjes wordt eerst de beoordeling van de onderzoeker genoemd en daarna de beoordeling van de tweede beoordelaar.

Tijdspanne: 11 t/m 13 mei 2015, dagelijks van 8.45 t/m 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
2x (1 – 2)	2x (2 – 2)	1 (1 – 1)

Duur van het probleemgedrag van: leerling W.:

Tijdperiode: 18 t/m 20 mei dagelijks van 8.45 uur tot 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	2 minuten	Gemiddeld 2 minuten
Dinsdag	2 minuten	
Woensdag	2 minuten	

Een hypothese opstellen

Het gedrag van W. is veranderd sinds de laatste gedragsfunctieanalyse. De aanleiding hiervoor is waarschijnlijk een interventie van de leerkracht waarbij hij regelmatig feedback ontvangt op zijn gedrag en het gewenste gedrag wordt benadrukt. Mogelijk dat ook gespreksvoering met W. ertoe heeft bijgedragen dat het gewenste gedrag is toegenomen. De consequentie van dit gedrag is dat zijn betrokkenheid bij de les is toegenomen. Hij kiest vaker om naar zijn plek te gaan bij binnenkomst in de klas en is volgzamer tijdens de lessen van de leerkracht.

Informatie verzamelen

Zie eerdere gedragsfunctieanalyse.

ABC-analyse

Antecedenten: Situatie, inleidende gebeurtenis.	Behavior/Gedrag: al het zichtbare gedrag van de leerling	Consequenties: Reacties van anderen volgend en direct na het beschreven gedrag. Gevolgen n.a.v. het beschreven gedrag.
De leerkracht gaat voor de klas staan en zegt: 'Wauw, W., jij zit al helemaal klaar. Fijn, zeg.'	Leerling W. knikt.	De leerkracht start met de les.
De leerkracht start met de les.	W. maakt zijn boek en werkboek open.	De leerkracht kan starten met de instructie.
De leerkracht leest een stukje uit het boek.	Leerling W. kijkt een paar minuten in het boek.	De leerkracht zegt dat de kinderen goed hebben meegelezen.
De leerkracht legt de opdrachten in het werkboek uit.	Leerling W. kijkt in het werkboek.	De leerkracht zegt dat de leerlingen mogen beginnen en noemt de gedragsverwachtingen.
De leerkracht noemt de gedragsverwachtingen voor het zelfstandig werken.	Leerling W. gaat recht zitten en pakt zijn potlood vast.	De leerkracht loopt rond en geeft onder andere het groepje van W. een compliment.
De leerkracht loopt naar een	Leerling W. kijkt op en	De leerkracht kijkt de klas rond

ander groepje en gaat naast leerling N. zitten. De leerkracht kijkt de klas rond en vraagt of leerling W. nog weet wat hij moet doen. De leerkracht zegt: 'Oké, zet hem op.' De timetimer gaat af. De leerkracht vraagt of iedereen klaar is. De leerkracht leest de goede antwoorden op en zegt daarna dat de werkboeken kunnen worden opgehaald door de helpende handjes.	kijkt vervolgens naar een bepaald punt in de klas. Leerling W. kijkt naar de leerkracht en knikt. Leerling W. gaat weer recht zitten en kijkt in zijn werkboek. Alle leerlingen steken hun vinger op, waaronder W. Leerling W. legt zijn werkboek op de hoek van zijn tafel. Het lesboek legt hij in zijn la. Daarna pakt W. zijn weektaak en maakt een opdracht.	en vraagt of leerling W. nog weet wat hij moet doen. De leerkracht zegt: 'Oké, zet hem op.' De leerkracht draait terug naar leerling N. De leerkracht zegt dat hij de les kort zal bespreken. De leerkracht zegt dat iedereen op zijn plek blijft zitten tijdens de leswisseling. De leerkracht bekrachtigt W. en zegt: 'heel goed jij even aan de weektaak gaat werken'.
--	--	--

Afronding gedragsfunctieanalyse

Indirecte trigger	Directe trigger	Gedrag	Gevolg
In- en uitchecken bij CICO-coördinator, gesprekken met CICO-coördinator	Leerkracht bekrachtigt het gewenste gedrag, benoemt gedragsverwachtingen, spreekt vertrouwen uit naar de leerling.	Leerling W. is in staat om zich even te concentreren voor een taak (meelezen, opdrachten maken).	Betrokkenheid bij de les is verbeterd.

Leerling C:

Het probleemgedrag omschrijven.

Naam Leerling: C.

Datum en tijd: 20 april, 13.30 uur.

Leerling C. zit op zijn plek. Hij kijkt naar voren. De leerkracht laat het stilteteken zien. Leerling C. richt zijn blik op een punt in de klas. Leerling K. tikt C. even aan. Leerling C. maakt oogcontact met K. en steekt daarna zijn hand op. Hij kijkt daarbij ook naar de leerkracht.

De leerkracht legt de knutselactiviteit uit. Na de uitleg worden er twee leerlingen gevraagd de materialen uit te delen. De leerkracht deelt het papier zelf uit. Aangekomen bij de groep van C., krijgt ieder kind een vel papier en als groepje een stapel gekleurd papier. **Leerling C. pakt twee gekleurde vellen. Hij vraagt aan zijn groepsgenoten of hij een plakselpotje mag lenen. Twee groepsgenoten zeggen van wel, de derde knikt. Leerling C. pakt de plaksel en werkt verder zonder iemand te storen.**

Vijf minuten later staat C. op en loopt naar de leerkracht. Hij vraagt of hij naar de wc mag. De leerkracht knikt. Leerling C. loopt de klas uit. Twee minuten later komt hij terug en loopt hij langs het groepje van T. Hij blijft even staan en kijkt naar alles wat op tafel ligt. Na twintig seconden loopt hij door naar zijn eigen groepje. Daar gaat hij zitten en legt hij het stapeltje papieren recht. **Vervolgens kijkt C. naar zijn eigen tafel en pakt zijn knutselwerk vast. De leerkracht loopt naar het groepje van C. en vraagt of alles lukt. Leerling C. knikt en laat zijn werk zien. De leerkracht steekt zijn duim op.**

De leerkracht laat het stilteteken zien. Leerling C. knipt nog een stukje uit het papier. Hij legt zijn schaar op tafel en steekt zijn rechterhand op. De leerkracht zegt dat het tijd is om op te ruimen. De kinderen leggen de papieren op een stapel en het gebruikte papier wordt bijeengeveegd zodat dit snel kan worden opgeruimd. Wanneer de leerkracht klaar is met zijn uitleg, loopt C. met zijn plakselpotje naar voren. Hij legt de plaksel in de bak. C. loopt terug en ziet dat zijn papieren door leerling K. zijn opgeruimd.

Uit de observaties valt op te maken dat het ongewenst fysiek contact is afgenomen. Of dit daadwerkelijk zo is, zal ook blijken uit de metingen in frequentie en duur.

Frequentie probleemgedrag van leerling C.:

Tussen haakjes wordt eerst de beoordeling van de onderzoeker genoemd en daarna de beoordeling van de tweede beoordelaar.

Tijdsperiode: 11 t/m 13 mei 2015, dagelijks van 8.45 t/m 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	Dinsdag	Woensdag
2x (2 – 1)	3x (2 – 3)	0x (0 – 0)

Duur van het probleemgedrag van: leerling C.:

Tijdperiode: 18 t/m 20 mei dagelijks van 8.45 uur tot 15.30 uur (woensdag tot 12.30 uur).

Ongewenst fysiek contact		
Maandag	1 minuut	Gemiddeld 1 minuut
Dinsdag	2 minuten	
Woensdag	0 minuten	

Een hypothese opstellen

Sinds de laatste gedragsfunctieanalyse is het gewenste gedrag van leerling C. toegenomen. De aanleiding hiervoor is waarschijnlijk een interventie van de leerkracht waarbij hij regelmatig feedback ontvangt op zijn gedrag en het gewenste gedrag wordt benadrukt. Mogelijk dat ook gespreksvoering met C. ertoe heeft bijgedragen dat het gewenste gedrag is toegenomen. De consequentie van dit gedrag is dat C. minder vaak in conflict raakt met klasgenoten omdat hij vaker kiest voor een werkje aan zijn tafel in plaats van rondlopen in de klas tijdens vrije situaties.

Informatie verzamelen

Zie eerdere gedragsfunctieanalyse.

ABC-analyse

Antecedenten: Situatie, inleidende gebeurtenis.	Behavior/Gedrag: al het zichtbare gedrag van de leerling	Consequenties: Reacties van anderen volgend en direct na het beschreven gedrag. Gevolgen n.a.v. het beschreven gedrag.
De schooldag begint.	Leerling C. komt binnen.	De leerkracht begroet C.
De leerkracht begroet C.	Leerling C. zegt: 'goeiemorgen' en loopt naar zijn plek.	De leerkracht loopt dertig seconden later naar C. en zegt dat het fijn is dat C. meteen gaat zitten.
De leerkracht bekrachtigt het gewenste gedrag.	Leerling C. maakt oogcontact met de leerkracht en glimlacht.	De leerkracht loopt weg.
De leerkracht geeft de leerling naast C. een compliment over de weektaak.	Leerling C. pakt zijn weektaak en zijn potlood.	Er heerst een werkrust in het groepje van C.
De leerkracht zegt dat iedereen even naar het bord moet kijken en laat het programma van de dag zien.	Leerling C. kijkt op.	De leerkracht licht het programma toe.
De leerkracht zegt dat de weektaak mag worden	Leerling C. ruimt zijn weektaak op en blijft op	De leerkracht deelt leesteksten uit. Bij het groepje van C. geeft

opgeruimd en benoemt de gedragsverwachtingen voor de leswisseling.	zijn plek zitten.	de leerkracht enkele teksten aan C. Hij mag deze uitdelen.
De leerkracht laat C. enkele teksten uitdelen.	C. loopt door de klas en deelt de teksten uit.	De leerkracht zegt: 'Dank je wel voor het uitdelen, C.'
De leerkracht zegt dat het eerste leesgroepje vrij mag lezen en het andere leesgroepje met de leerkracht meeleest.	Leerling C. leest de tekst op het blad.	De leerkracht stopt en zegt dat hij er op gaat letten dat iedereen meeleest.
De leerkracht leest verder.	Leerling C. gaat recht zitten en volgt de tekst met zijn vinger.	De leerkracht bekrachtigt enkele kinderen, waaronder C., die zichtbaar meelezen.

Afronding gedragsfunctieanalyse

Indirecte trigger	Directe trigger	Gedrag	Gevolg
In- en uitchecken bij CICO-coördinator, gesprekken met CICO-coördinator.	Leerkracht bekrachtigt het gewenste gedrag, benoemt gedragsverwachtingen, spreekt vertrouwen uit naar de leerling.	Meteen gaan zitten bij binnenkomst in klas, let meer op de leerkracht.	Minder ongewenst fysiekcontact met andere leerlingen, meer taakgericht gedrag.

Beste leerkracht,

Zou jij de volgende vragen willen beantwoorden? Met jouw gegevens weet ik welk probleemgedrag je ervaart voor de klas en of dit overeenkomt met je eerdere bevindingen voorafgaand aan de interventie.

Bedankt voor het invullen!

Naam en groep: Leerkracht, groep 4

Geef aan in hoeverre jij het volgende probleemgedrag in jouw klas ervaart (1 = zelden, 2 = soms, 3 = regelmatig, 4 = vaak).

Item	1	2	3	4
Onvriendelijk taalgebruik tegen andere kinderen		X		
Onvriendelijk taalgebruik tegen leerkracht	X			
Ongewenst fysiek contact met andere kinderen		X		
Rennen in klas of gang bij binnenkomst		X		
Niet meedoen met het stilteteken		X		
Anderen niet laten meespelen of buitensluiten	X			
Pesten	X			
(te hard) praten op momenten waarop dit niet mag		X		
Niet in een rij staan na afloop van het speelkwartier	X			
Het toilet niet netjes achterlaten	X			

Vergelijking vragenlijst voorafgaand aan interventie (januari) en na afloop van de interventie (juni):

Item	Vragenlijst januari (schaal 1 t/m 4)	Vragenlijst juni (schaal 1 t/m 4)
Onvriendelijk taalgebruik tegen andere kinderen	2	2
Onvriendelijk taalgebruik tegen leerkracht	1	1
Ongewenst fysiek contact met andere kinderen	4	2
Rennen in klas of gang bij binnenkomst	4	2
Niet meedoen met het stilteteken	3	2
Anderen niet laten meespelen of buitensluiten	2	1
Pesten	1	1
(te hard) praten op momenten waarop dit niet mag	2	2
Niet in een rij staan na afloop van het speelkwartier	2	1
Het toilet niet netjes achterlaten	1	1

Leerling J.:

Je hebt nu een tijdje meegedaan aan Check-in Check-out. Wat vond je daarvan?

Leuk.

Waarom is dat leuk?

Omdat ik dan punten kan verdienen en leuke dingen mag doen.

Wat is er veranderd in de klas of aan jou nu je zo'n boekje hebt gekregen?

Ik doe beter mijn best en het gaat ook beter.

Wat gaat er beter?

Ik kan beter werken en goed meedoen.

Wat vond je fijn aan Check-in Check-out?

Dat de juf of meester mij beter kan helpen.

Wat bedoel je daarmee?

Door te zeggen wat ik moet doen en mij daarbij te helpen.

Leerling T.:

Wat vind je van Check-in Check-out?

Leuk.

Waarom?

Omdat ik kan beloningen kan verdienen.

Heb je ook iets geleerd?

Ja. Hoe ik rustiger kan binnenkomen en hoe ik beter kan werken.

Hoe heb je dat geleerd?

Gewoon. Door na te denken en door te oefenen.

Wat vond je fijn aan Check-in Check-out?

Dat je veel punten kunt verdienen en nieuwe dingen kunt leren.

Leerling W.:

Wat vind je van Check-in Check-out?

Leuk en fijn.

Leg dat eens uit.

Omdat ik nu beter weet hoe het gaat in de klas en wat ik moet doen.

Wat gaat er dan beter?

Stilteteken, werken en niet meer vechten.

En waardoor is dat verbeterd?

Omdat ik steeds moet inchecken bij (...).

Leerling C.:

Wat vind je van Check-in Check-out?

Leuk.

Waarom?

Omdat je dan goed kunt werken en beloningen krijgt.

Hoe bedoel je goed werken?

Bijvoorbeeld aan de weektaak werken als je binnenkomt.

Wat heb je geleerd?

Hoe je goed kunt werken en hoe je moet veranderen.

Wat is er aan jou veranderd dan?

Nu mijn gedrag is verbeterd, werk ik ook veel beter.

Hoe is dat gelukt?

Door erover te praten en mijn best te doen.

Dagkaartboekje Basisschool X



Compliment en dagelijks 'Sterrenregen' voor het behalen van het doel als beloning op lange termijn (week):

Per dag bekijken we de score m.b.t. de behaalde doelen.

10 punten = 4 sterren, 9 punten = 3 sterren, 8 punten = 2 sterren, 7 punten = 1 ster.

Als je 50 punten (1 doel) of 100 punten (2 doelen) gehaald hebt krijg je een beloning die je samen met de juf kiest.

Beloning

Dagkaart

Naam:

Datum:

Week:

Doel	Voor de pauze	Pauze	Na de pauze	Overblijven	Middag
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2

Positief! Opmerking leerkracht _____

2 = goed, voldeed aan verwachtingen

Positief! Opmerking ouders/verzorgers _____

1 = matig, had enkele herinneringen/correcties nodig

0 = onvoldoende, heeft veel herinneringen/correcties gehad

Handtekening ouders/verzorgers _____

Tekenen s.v.p. en de volgende dag aan uw kind meegeven.

Totaal:

Punten:

Sterren:

Bijlage 16: Gespreksvoering rationeel-emotieve therapie

De observaties vanuit de eerste gedragsfunctieanalyse (bijlage 5) worden gebruikt om op terug te blikken tijdens de rationeel-emotieve therapie.

Leerling J.:

Art:	Fijn dat je even wil meekomen. Gaat het goed met je?
J:	(knikt)
Art:	Hoe gaat het de laatste tijd in de klas?
J:	Goed.
Art:	Waaraan merk je dat?
J:	Ik verdien veel sterren.
Art:	Zijn er ook dingen waarvan je denkt 'hm, dat gaat nog niet zo goed'?
J:	Niet echt.
Art:	Wat gebeurde er vanochtend toen je binnenkwam?
J:	Toen zag ik T. en die had speelgoed bij zich.
Art:	En toen?
J:	Wilde ik even kijken maar toen deed hij heel wild en dat vond ik niet fijn.
Art:	Dat is jammer, zeg. Zullen we eens hiernaar kijken? (Art laat GGGGG-schema zien).
J:	Ja.
Art:	Ik wil graag opschrijven wat er gebeurde. Er is een rode lijn en een groene lijn. Nu heb je een oplossing gekozen die zorgde voor iets dat niet fijn was. Dat is de rode lijn. We gaan eens kijken hoe het anders kan, zodat het ook voor jou fijn is. Dat is de groene lijn. Snap je het?
J:	Ja.
Art:	Bij 'gebeurtenis' kan ik schrijven 'ik kom de klas binnen'. Wat dacht je toen?
J:	Daar is T. Kan ik nog even spelen.
Art:	Wat voel je dan als je wilt spelen?
J:	Ik voel dat ik dan druk word.
Art:	Wat kan ik schrijven bij gedrag? Wat zie ik als ik dan naar jou kijk?
J:	Ik loop naar J. en we gaan spelen.
Art:	Hoe ziet dat spelen eruit?
J:	Gewoon. Met tikkertje en rennen.
Art:	Oké. Wat is het gevolg, wat gebeurde er daarna?
J:	Dan worden we wild en dan moeten we gaan zitten.
Art:	Ik kan me voorstellen dat dat niet fijn is.
J:	Nee.
Art:	Zullen we het groene pad eens invullen? Want ik denk dat als je anders denkt en andere keuzes maakt, het voor jou veel fijner is.
J:	(knikt)
Art:	Wat zou je dan moeten denken als je binnenkomt?
J:	Meteen naar mijn plek gaan en daar wat doen.
Art:	Dat vind ik ook een goede gedachte. Welk gevoel heb je dan als je dat doet?
J:	Dat ik weer aan de weektaak moet werken en dat vind ik moeilijk.
Art:	Dat is niet echt een gevoel dat je kan helpen, hé. Wat vind je moeilijk aan de weektaak?
J:	Dat het zoveel is en ik het nooit af krijg.
Art:	Zullen we dan samen iedere dag bekijken wat je wel kunt maken? Dan hoeft je alleen dat stukje te maken en krijg je het wel af.
J:	Oké.

Art:	Welk gedrag zie ik van jou als je die gedachte en dat gevoel gaat gebruiken?
J:	Dat ik ga werken aan de weektaak.
Art:	En wat zal er daarna gebeuren?
J:	Dan word ik blij, want dan heb ik de weektaak af.

Leerling T.:

Art:	Je mag hier gaan zitten.
T:	Oké.
Art:	Hoe is je dag?
T:	Ik ben zo moe.
Art:	Hoe kan dat?
T:	Omdat ik altijd zo vroeg op moet staan als mama moet werken.
Art:	Dan kan ik me wel voorstellen dat je een beetje moe aan de dag begint. Hoe gaat het in de klas?
T:	Weet ik niet.
Art:	Ik denk dat je wel een idee hebt hoe het gaat.
T:	Niet zo goed.
Art:	Waarom denk je dat?
T:	Omdat ik heel vaak waarschuwingen krijg.
Art:	Waarom krijg je waarschuwingen?
T:	Weet ik niet.
Art:	Ik denk dat we daar nu samen uit kunnen komen. Ik heb hier een blaadje waarop staat wat je denkt en voelt. Zullen we dat invullen?
T:	(knikt)
Art:	Bij 'gebeurtenis' schrijf ik op dat de les voorbij is en dat een nieuwe les bijna gaat beginnen. Wat denk je dan?
T:	Dan wil ik even rust of spelen.
Art:	En wat voel je dan?
T:	Weet ik niet.
Art:	Welk gedrag laat je zien als er even tijd zit tussen de lessen door?
T:	Dan blijf ik rustig zitten of ik ga even lopen.
Art:	Rustig zitten vind ik heel goed gedrag. Ik schrijf dat op bij het groene stukje. Lopen door de klas vind ik niet zo'n goed idee. Dan schrijf ik dat op bij het rode stukje. Wat zijn de gevolgen van het rode gedrag?
T:	Als ik ga lopen dan ga ik ook spelen met andere kinderen.
Art:	Ik vind het fijn dat je contact hebt met andere kinderen, maar dat moet je doen in de pauzes. Daarom vind ik dat niet echt gedrag dat je helpt om goed te kunnen werken. Snap je dat?
T:	Ja.
Art:	Wat gebeurt er als je het rode gedrag laat zien?
T:	Dan doe ik niet mee met de les.
Art:	Dat heb je goed gezegd. Zullen we daarom eens kijken naar het groene pad? Dan schrijven we daar alles op dat wel fijn is voor jou.
T:	(knikt)
Art:	Wat zou je kunnen denken als er even een pauze valt tussen twee lessen?
T:	Alvast mijn spullen pakken voor de volgende les?
Art:	Dat vind ik een heel goed antwoord. Ik zal 'm meteen opschrijven. En wat voel je dan als je dat doet?
T:	Dan kan ik goed meedoen.
Art:	Welk gedrag zie ik als naar jou kijk op dat moment?
T:	Dat ik de spullen pak en dan meedoe met het stilteteken.

Art:	Dat is wel heel goed van je, dat je dat weet. Wat zou het gevolg zijn als je zo zou denken en doen?
T:	Dan kan ik goed meedoen met de les.

Leerling W.:

Art:	Fijn dat we even zo kunnen praten. Hoe gaat het met je?
W:	Goed.
Art:	Fijn. En hoe vind je het op school gaan?
W:	Ook goed.
Art:	Noem eens iets wat er goed gaat.
W:	Ik ben heel goed in rekenen.
Art:	Ja, dat vind ik ook. Zijn er ook dingen in de klas die je niet goed gaan volgens jou?
W:	Soms het luisteren.
Art:	Wat bedoel je dan?
W:	Dat ik over de gang ren of doorga met spelen.
Art:	Dat zou inderdaad nog beter kunnen. Dat rennen en spelen komt doordat je iets denkt en voelt. Kijk maar mee naar dit schema. Als je de rode lijn volgt, betekent dat dit je iets denkt en voelt wat niet zo goed afloopt. Snap je dat?
W:	Ja.
Art:	Zie je ook de groene lijn?
W:	Ja.
Art:	Wat zou die lijn betekenen?
W:	De goede oplossing.
Art:	Ja, wat je denkt, voelt en doet. En dat zorgt ervoor dat het goed afloopt en dat jij je fijn voelt. Zullen we dit samen invullen?
W:	Is goed.
Art:	Ik schrijf bij 'gebeurtenis' op dat er net een les is afgelopen. Wat denk je dan?
W:	Dan wil ik dat het stil is zodat ik goed kan werken.
Art:	Ook als een les net is afgelopen en de volgende over een paar minuten alweer begint?
W:	Ja.
Art:	Oké. En wat voel je dan, als er toch wordt gepraat?
W:	Dat vind ik irritant.
Art:	Dus je voelt je geïrriteerd?
W:	Ja.
Art:	En welk gedrag laat je dan zien op zo'n moment?
W:	Dan ga ik ook maar spelen en gek doen.
Art:	En wat gebeurt er daarna?
W:	Meestal gaan we dan vechten.
Art:	Dat gebeurt inderdaad wel vaker. Maar dit zijn dus gedachten en gevoelens die ervoor zorgen dat zoiets niet goed afloopt. Daarom heb ik dit allemaal op het rode pad geschreven. Zullen we nu eens kijken naar het groene stuk?
W:	Ja.
Art:	Wat kun je ook denken als je een paar minuten geen les hebt?
W:	Gewoon even zitten.
Art:	Dat kan, ja. En wat voel je dan?
W:	Niet boos worden.
Art:	En welk gedrag zie ik dan als je dat probeert?
W:	Dan ben ik heel rustig.
Art:	Wat is het gevolg als je zo gaat denken, voelen en doen, denk je?
W:	Een leuke dag en veel leren.

Leerling C.:

Art:	Kom maar aan deze tafel zitten.
C:	Wat gaan we doen?
Art:	Ik wil graag even met je praten over hoe het gaat in de klas.
C:	Oh.
Art:	Hoe vind je dat het gaat in de klas?
C:	Kan beter.
Art:	Noem eerst eens een paar dingen die goed gaan.
C:	Ehm. Samenwerken soms. En automatiseren.
Art:	Nou, dat zijn al twee belangrijke dingen. Goed zo. Wat kan er nog beter, volgens jou?
C:	Nou, gewoon. Rustiger worden en minder aan andere kinderen zitten.
Art:	Ik denk dat dat ook beter kan. Ik heb hier een blad met daarop een rode lijn en groene lijn. Vanochtend heb ik in de klas gezien wat er gebeurde toen je binnenkwam na het speelkwartier. Uiteindelijk liep dat niet zo goed af. Zie je de rode lijn? Alles wat je denkt, voelt en doet leidt dan tot iets wat niet zo fijn is. We kunnen samen proberen om andere gedachten en gedrag te bedenken die jou gaan helpen zodat het wel fijn voor jou is. Snap je dat?
C:	Ja.
Art:	Wil je dat ook?
C:	Ja.
Art:	Fijn. Ik schrijf op bij 'gebeurtenis' dat je binnenkomt. Wat denk je als je binnenkomt?
C:	Dan denk ik dat ik wil gaan zitten maar dan kom ik langs W. of T. en dan wil ik nog even praten.
Art:	Oké. Nu noem je twee dingen. Welke gedachte gaat jou niet helpen?
C:	Praten met andere kinderen.
Art:	Dat denk ik ook. Die schrijf ik bij het rode stukje. Dat andere wat jij noemde vond ik wel heel goed. Wat was dat?
C:	Meteen gaan zitten?
Art:	Ja. Dat vind ik een goede gedachte. Die zal ik opschrijven. Wat voel je als je binnenkomt?
C:	Dan ben ik nog druk van het buitenspelen en het denken aan spelletjes.
Art:	Dat kan. Wat zou jou kunnen helpen om aan iets anders te denken?
C:	Weet ik niet. Ik moet gewoon even rustig worden.
Art:	Zou dat kunnen door bijvoorbeeld als we naar binnen gaan naast mij te lopen?
C:	Misschien wel ja.
Art:	Dan gaan we dat proberen. Ik schrijf op: 'Ik probeer rustig te worden door naast de meester naar binnen te lopen.'
C:	Oké.
Art:	Welk gedrag zie ik als je vanaf morgen de klas binnenkomt?
C:	Dat ik loop door de klas en meteen ga werken.
Art:	Dat zou echt heel knap zijn. Dan gaat het werken ook veel beter denk ik.
C:	Ik hoop het.
Art:	Ik heb het nu eigenlijk een beetje voorgezegd, maar wat is het gevolg als je zo rustig binnenkomt. Wat zal er dan gebeuren wat fijn is voor jou?
C:	Dat ik goed kan werken.
Art:	Super, man.

Bijlage 17: Interview leerkrachten over interventie II

Aanwezig: Leerkracht M.

Datum en tijd: 13 mei 2015, 13.00 uur

Art: Bedankt dat je even tijd hebt om eens te kijken naar de interventie in jouw groep.

M: Vanzelfsprekend.

Art: Ik zie dat je al wat hebt opgeschreven. Zullen we eerst die punten oppakken?

M: Is goed. Als eerste vind ik het aanstellen van een coördinator een krachtig gegeven van de interventie. Enerzijds omdat de leerling een onafhankelijk persoon treft buiten de klas en anderzijds vanwege de drukte en administratieve lasten die eraan vasthangen.

Art: Oké.

M: Verder zou ik je aanraden om na te denken over wat als het boekje thuis is vergeten of zelfs kwijtgeraakt. En wanneer de coördinator afwezig is, zulke dingen.

Art: Daar moeten we inderdaad afspraken over maken bij een schoolbrede invoering. Heb je verder nog iets, een krachtig element binnen de interventie waardoor het wellicht heeft gewerkt?

M: Ehm... De controle is sterk aanwezig omdat de leerling weet dat er op hem wordt gelet ten aanzien van bepaald gedrag. Daarnaast wordt ook het eigenaarschap en de autonomie gestimuleerd omdat de leerling zelf zorg draagt voor het boekje, en het inchecken.

A: Oké. Deze interventie zou een onderdeel kunnen worden binnen het secundair preventieniveau van PBS. Zie jij raakvlakken met andere preventieniveaus van PBS?

M: Ehm... Dat is een goeie. De interventie past natuurlijk mooi bij de primaire preventie. Ik denk dat in deze interventie PBS nog wat zichtbaarder en tastbaarder is geworden.

Art: Hoe bedoel je?

M: Nou, de leerling krijgt een eigen boekje. Daarin staan twee heel belangrijke regels in plaats van een hele gedragsmatrix. Daarnaast ook een eigen gekozen beloning, werkt natuurlijk ook motiverend.

Art: Oké. Heb je nog iets wat je als lastig hebt ervaren tijdens de uitvoering?

M: Het is soms lastig om positief te blijven wanneer de leerling zich consequent niet houdt aan een gedragsverwachting. Ik probeer er altijd op te letten om zinnen positief te formuleren, anderen die het goed doen te bekrachtigen en het woordje 'niet' te vermijden, maar dit is gewoon moeilijk op momenten.

Art: Maar dat is ook heel begrijpelijk. Je hebt in ieder geval wel het besef hoe het wel moet.

M: En wat ik zou adviseren aan het team is om intervisiebijeenkomsten te houden om de aanpak van de interventie eens door te nemen en elkaar te bevragen op situaties. Wat ik ook

heb gemerkt bij de gesprekken, is dat je vaak eerst de emotie uit het kind moet halen. Een inhoudelijk gesprek kun je vaak niet meteen na de gebeurtenis zelf houden, een moment na school is veel beter geschikt.

Bijlage 18: Tijdpad onderzoek

September 2014

- Oriënterend gesprek met directie van basisschool X over een onderzoeksonderwerp dat bijdraagt aan de schoolontwikkeling.

Oktober 2014

- Start nulmeting (gedragsincidentenregistratie schoolbreed).
- Bezoek aan een andere SWPBS school (*good practice*)

November 2014

- Afnemen van behoefteanalyse bij leerkrachten.
- Contextanalyse invullen (vragenlijst *Team Implementation Checklist*).

December 2014

- Schrijven literatuurstudie.
- Bepalen onderzoeksdoel, hoofdvraag en deelvragen.

Januari 2015

- Vragenlijst over probleemgedrag afnemen bij leerkracht.
- Observeren welk probleemgedrag voorkomt in groep 4.

Februari 2015

- Maken van gedragsfunctieanalyses bij leerlingen met probleemgedrag in groep 4.
- Interview houden met leerkrachten die mee willen werken aan interventie.
- Ontwerpen interventie op basis van ontwerpcriteria.

Maart 2015

- Start uitvoering interventie (eindmeting via gedragsincidentenregistratie).

April 2015

- Einde uitvoering interventie (eindmeting via gedragsincidentenregistratie)
- Observeren welk probleemgedrag voorkomt in groep 4 (eindmeting)
- Maken van gedragsfunctieanalyses bij leerlingen met probleemgedrag in groep 4.

Mei 2015

- Vragenlijst leerkracht over het probleemgedrag in groep 4.
- Interview leerkracht over bruikbaarheid en toepasbaarheid van de interventie.
- Interview leerling over de interventie.

Juni 2015

- Conclusie schrijven
- Afronden onderzoeksverslag