

Praktijkgericht onderzoek

We zien wat we willen, allemaal door
verschillende brillen

Esther Beckers

1-8-2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.	
1.1 Beroepscontext	5
1.2 Poorness-of-fit	5
1.3 Problematiek	5
1.4 Sociaal model	6
1.5 Onderzoeksvraag	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.	
2.1 Inleiding	8
2.2 Cognitieve ontwikkeling van het jonge kind	8
2.2.1. Egocentrisme	8
2.2.2. Begeleidende rol van de volwassenen	9
2.2.3. Instrumentele afhankelijkheid	9
2.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge kind	10
2.3.1. Basisbehoeften	10
2.3.2. Morele ontwikkeling	10
2.3.3. Goodness-of-fit	11
2.4 Leerkrachtvaardigheden in relatie tot zelfstandig werken	11
2.4.1. Onderwijsbehoeften	12
2.4.2. Sociaal model	12
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.	
3.1 Inleiding	14
3.2 Onderzoeksparadigma	15
3.3 Onderzoeksmethoden	15
3.3.1. Observatie	16
3.3.2. School Video Interactie Begeleiding	16
3.3.3. Focusgroep	17
3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek	18
3.5 Samenvatting	18

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.

4.1 Data-verzameling	20
4.1.1. Leerkrachtvaardigheden	21
4.1.2. SVIB, de interacties tussen leerkracht en leerling	21
4.2 Korte conclusie	22

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie.

5.1 Terugblik op de probleemstelling	23
5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag	23
5.2.1. Werkhouding	24
5.2.2. Leerkrachtvaardigheden	25
5.2.3. Onderwijsbehoeften	25
5.3 Samenvatting	26

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie.

Literatuurlijst

Bijlagen

Samenvatting

‘We zien wat we willen, allemaal door verschillende brillen’ is een casestudy van een leerling in de kleuterperiode. Het vertonen van ongewenst gedrag en de vele negatieve interacties tussen hem en mijzelf als leerkracht vragen om een verbetering van mijn professioneel handelen. In dit onderzoek ga ik op zoek naar wat nodig is om het gewenste gedrag bij deze leerling te stimuleren en wat dit van mij als professional vraagt. Het kritisch kijken naar mijn eigen leerkrachtgedrag is daarbij van belang, omdat het gaat om wat ik kan doen om het gedrag van deze leerling te veranderen.

Met behulp van methoden als observatie, School Video Interactie Begeleiding (SVIB) en de focusgroep breng ik de mogelijkheden van de leerling in beeld om zo te kunnen komen tot een betere afstemming, goodness-of-fit (Thomas & Chess, 1999). De titel refereert naar de rol van de leerkracht en de manier waarop zij haar klas ziet. In de komende zes hoofdstukken zal ik aantonen dat ik als leerkracht mijn professioneel handelen kan verbeteren door te wisselen van bril en daarmee positieve invloed kan uitoefenen op het gedrag van mijn leerling. Een verschuiving in het denken van het medisch naar het sociaal model (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons, & Van Velthooven, 2009) speelt daarin een belangrijke rol. Binnen Passend Onderwijs ligt de nadruk namelijk op datgene wat de leerling wel kan en op wat hij nodig heeft. Niet op zijn beperkingen. Een kwalitatieve, beeldgeoriënteerde data-analyse leidt uiteindelijk tot het formuleren van onderwijsbehoeften voor de betreffende leerling. Door deze te verwerken in het groepsplan toon ik aan in te kunnen spelen op diversiteit binnen de groep.

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

1.1 Beroepscontext

In het huidige schooljaar 2012-2013 ben ik drie dagen werkzaam als groepsleerkracht van groep 1/2c op Basisschool X. De andere twee dagen staat mijn duo-collega F voor de klas. In oktober 2012 jl. heeft de onderwijsinspectie een bezoek gebracht aan school X. Er kwam naar voren dat leerkrachten er in een aantal lessen onvoldoende in slagen een goede taakgerichte werksfeer te creëren. In mijn praktijk is terug te zien dat wanneer ik met een kleine groep leerlingen aan het werk ga, ik tijdens mijn instructie wordt gestoord door leerling W. Een jonge leerling die in september 2012 is gestart in groep 1. Dit heeft een negatief effect op de werksfeer binnen de groep, omdat ik als leerkracht veel aandacht geef aan dit gedrag en minder aan rest van de groep. Ik zie dit graag veranderen, omdat ik ook merk dat mijn relatie met W onder druk staat door de vele negatieve interacties. Thomas en Chess (1999) spreken dan van ‘poorness-of-fit’.

1.2 Poorness-of-fit

Poorness-of-fit houdt in dat er geen goede afstemming is tussen leerkracht en leerling (Thomas & Chess, 1999). Ik ervaar als leerkracht volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) weinig positieve feedback op mijn aanpak, als het moeilijk blijkt een positieve relatie met een kind te krijgen vanwege druk en aandacht vragend gedrag. Leenders en Van Aalsvoort (2004) stellen dat de aard van de omgang van het kind met anderen (volwassenen en kinderen uit zijn omgeving) een misschien zelfs wel bepalende rol speelt in de ontwikkeling van ieder kind. Voor mijn professioneel handelen betekent dit dat ik als leerkracht op zoek moet gaan naar een betere afstemming. Hiermee hoop ik ook de werkhouding van W te kunnen verbeteren.

1.3 Problematiek

In de werkhouding van W valt op dat hij moeite heeft met het kiezen van een werkje. Als hij eenmaal gekozen heeft, blijft hij vaak maar kort met zijn werkje bezig. Hij vertoont dan storend gedrag, zoals door de klas roepen en spullen van tafel gooien. Soms maakt hij spullen van anderen stuk of gaat hij met deuren slaan. Dit gedrag vertoont hij ook wanneer ik instructie geef aan een kleine groep leerlingen. Wanneer hij hier door mij op wordt aangesproken, krijg ik moeilijk contact met hem.

Regelmatig krijg ik een duw van hem of scheldt hij. Hierop volgt dan een sanctie. Hij mag dan bijvoorbeeld niet in de bouwhoek, waar hij graag in speelt.

Als leerkracht ben ik van mening dat ook jonge leerlingen niet afhankelijk gemaakt moeten worden van hun leerkracht. Mijn ervaring als professional is dat ze hier tijdens hun verdere schoolcarrière profijt van hebben, omdat in hogere leerjaren steeds intensiever met uitgestelde aandacht wordt gewerkt. Passend Onderwijs vraagt bovendien van de leerkracht om een variatie van de instructie in tijd en intensiviteit. Dit vereist dat leerlingen kortere of langere tijd zelfstandig kunnen werken (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Een voorbeeld uit mijn beroepspraktijk is het werken met het stoplicht. Tijdens een instructie aan een kleine groep leerlingen maak ik gebruik van het oranje licht. De afspraak hierover is dat leerlingen mij niet mogen storen gedurende tien minuten en zelfstandig bezig zijn met een werkje of het spelen in een hoek. Omdat W ook dan het hierboven beschreven ‘probleemgedrag’ laat zien gaat er veel van mijn aandacht in die tien minuten alsnog naar hem uit en kom ik vaak niet toe aan mijn instructie.

Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) kunnen gedragsproblemen een reactie zijn op leerproblemen. Kinderen kunnen vaak moeilijk omgaan met ‘falen’ (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Om aan te sluiten bij de mogelijkheden van W, zoals bij het sociaal model het geval is (Claasen et al., 2009) ga ik als professional onderzoeken in welke situaties deze negatieve interacties zich niet voordoen. Voor mijn professioneel handelen betekent dit dat ik vervolgens onderwijsbehoeften voor W kan formuleren. Daarmee geef ik aan wat hij nodig heeft om een bepaald doel te bereiken (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

1.4 Sociaal model

Met behulp van de Master SEN en de huidige ontwikkelingen in mijn beroepscontext wil ik me verder ontwikkelen in het handelingsgericht werken, een leerdoel vanuit mijn professioneel ontwikkelplan (POP). Eén van de uitgangspunten daarvan is dat positieve aspecten van groot belang zijn. Bijvoorbeeld de nadruk leggen op situaties waarin het goed gaat (Pameijer et al., 2009). Dit betekent voor mijn beroepspraktijk dat er een verschuiving in mijn denken plaats moet vinden van het medisch model naar het sociaal model. In plaats van te kijken naar W als een leerling met beperkingen moet ik hem benaderen als individu die om bepaalde ondersteuning vraagt. Daarom ga ik onderzoeken wat nodig is om hem zelfstandig te kunnen laten werken en welke vaardigheden dit van mij als leerkracht vraagt.

1.5 Hoofd- en deelvragen

Op basis van bovenstaande gegevens is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen:

Wat is nodig om een leerling in de leeftijd van vier jaar te leren om te gaan met uitgestelde aandacht?

Uit deze hoofdvraag vloeien de volgende deelvragen voort:

- Wanneer laat een leerling in zijn werkhouding zelfstandig gedrag zien?
- Wat heeft een leerling nodig om zonder hulp van de leerkracht te kunnen werken?
- Welke leerkrachtvaardigheden stimuleren het zelfstandig werken van een leerling?

Het beantwoorden van de onderzoeksvraag heeft als doel een betere afstemming op en een verbeterde werkhouding van W. In hoofdstuk 2 komen de kernbegrippen die hierop van toepassing zijn uitgebreider aan bod.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Omdat dit onderzoek zich richt op een leerling in de leeftijd van 4 jaar verdiep ik mij als onderzoeker in dit hoofdstuk in de ontwikkelingsfase waarin W zich bevindt: de kleuterperiode. De werkhouding binnen deze ontwikkelingsfase staat in dit onderzoek centraal met daarbij aandacht voor zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van W. Als professional wens ik mij verder te ontwikkelen in het werken vanuit het sociaal model (Claasen et al., 2009). Hierbij ligt de nadruk op de mogelijkheden van W. Als leerkracht ben ik van mening dat een dergelijke positieve benadering belangrijk is, omdat dit kansen biedt op een betere afstemming. Bovendien kan positief kijken en denken leiden tot een positieve spiraal, wat zich uit in “een krachtiger dagelijks handelen met leerlingen met gedragsproblemen” (Velderman, 2013, p. 6).

Omdat de leerkracht ertoe doet (Pameijer et al., 2009) richt ik me als onderzoeker naast de externe attributies; factoren in de omgeving ook op factoren in mijn eigen gedrag; de interne attributies (Jeninga, 2004). Wanneer die factoren goed op elkaar zijn afgestemd spreken Thomas en Chess (1999) van goodness-of-fit.

2.2 Cognitieve ontwikkeling van het jonge kind

2.2.1 Egocentrisme

Volgens Jean Piaget (Verhulst, 2005) doorloopt ieder kind stapsgewijs en in vaste volgorde de stadia van de cognitieve ontwikkeling. Deze “heeft te maken met de ontwikkeling van het denken, de taal en andere functies, zoals aandacht en geheugen” (Verhulst, 2005, p. 12).

Piaget stelt dat een leerling van 4 jaar oud, zoals W, zich bevindt in de pre-operationele periode. Deze kenmerkt zich door het egocentrisme. Het kind is dan nog niet in staat zich in het perspectief van een ander te verplaatsen. Zijn eigen gezichtspunt staat centraal (Verhulst, 2005). Delfos (2000) stelt echter dat het egocentrisch denken in deze periode sterk afneemt. Door middel van vriendschappen leert het kind de wereld van een ander kennen. Met betrekking tot dit onderzoek ben ik het als professional niet met Delfos eens. W vertoont in de klas (nog) geen vriendschappelijke relaties. Anderen ondervinden bovendien hinder van zijn gedrag. Dit getuigt niet van een sterk afnemend egocentrisme. Bij de stadia van Piaget plaats ik tevens een kritische kanttekening.

Als professional zie ik namelijk dat kinderen zich op cognitief gebied ieder in hun eigen tempo ontwikkelen. Een voorbeeld is dat W de getal-symbolen tot en met tien nog niet kan benoemen terwijl S, een leerling van dezelfde leeftijd dit wel kan. Het beeld dat ik als leerkracht heb van W past binnen het stadium van de pre-operationele periode. Andere leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd vertonen kenmerken die passen bij de concreet-operationele periode, welke volgens Piaget pas begint vanaf 7 jaar (Verhulst, 2005). Ik merk dus in mijn beroepspraktijk dat deze stadia niet te verbinden zijn aan een exacte leeftijd. Dit betekent voor mijn professioneel handelen dat ik moet kunnen afstemmen op de diversiteit binnen mijn groep. Pameijer et al. (2009) stellen dat de meest effectieve leerkrachten niet alle leerlingen hetzelfde behandelen, maar een verschillende aanpak toepassen bij verschillende leerlingen.

2.2.2. Begeleidende rol van de volwassenen

De Russische psycholoog Lev Vygotsky legde, in tegenstelling tot Piaget, de nadruk op “de begeleidende rol van de volwassenen” (Verhulst, 2005, p. 21). Als leerkracht kan het kind helpen de kloof te overbruggen tussen datgene wat hij op een bepaald moment zelf kan en waar hij met hulp toe in staat is. Ook leeftijdgenoten kunnen het kind helpen deze zone van naaste ontwikkeling te bereiken. Dit omvat “het niveau waarop een kind een taak bijna onafhankelijk kan uitvoeren, maar hem kan voltooien met de hulp van een competent persoon” (Feldman, 2009, p. 292).

Waar Piaget meent dat een leerkracht gestuurde instructie pas later in de pre-operationele periode aangeboden moet worden (Van der Heijden, 2011), stelt Vygotsky het tegenovergestelde (Verhulst, 2005). Zijn theorie over de zone van naaste ontwikkeling impliceert dat W met hulp van de leerkracht en/of medeleerlingen kan leren om tien minuten zelfstandig te werken.

2.2.3. Instrumentele afhankelijkheid

Ook Verhulst (2005) stelt dat jonge kinderen nog regelmatig volwassenen nodig hebben bij het oplossen van problemen of het volbrengen van een moeilijke taak. Hij noemt dit instrumentele afhankelijkheid. Van der Wolf en Van Beukering (2009) menen eveneens dat zelfstandig werken niet bij alle leerlingen vanzelf ontstaat. Zij stellen dat de leerkracht het kind hierin zorgvuldig moet begeleiden als blijkt dat hij hier extra ondersteuning bij nodig heeft. Vertaald naar dit onderzoek betekent dit dat ik moet onderzoeken welke leerkrachtvaardigheden nodig zijn om de werkhouding van W te verbeteren.

2.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge kind

2.3.1. Basisbehoeften

Luc Stevens (1997) stelt dat het gedrag van kinderen, evenals volwassenen, primair wordt bepaald door de drie psychologische basisbehoeften. De behoefte aan relatie, competentie en autonomie of onafhankelijkheid. Kinderen die ‘achterblijven’ in hun gedrag maken een passieve indruk op leraren. Deze indruk is juist, zo stelt Stevens. Vanuit hun basisbehoeften gezien reageren zij adequaat. “Je kan het wel proberen, maar teleurstelling is vaak het resultaat” (Stevens, 1997, p. 10).

Zo een ‘uitzichtloze’ situatie kan er volgens Stevens toe leiden dat leerlingen werk zoveel mogelijk vermijden. De leraar spreekt vervolgens van een slechte werkhouding. Stevens spreekt over dagdromen, met van alles behalve met hun werk bezig zijn of gewoonweg storend gedrag vertonen. Hij stelt dat leerlingen er in de eerste plaats bij moeten willen zijn en mee moeten willen doen, willen leraren hun leerlingen ook effectief kunnen helpen (Stevens, 1997). Pameijer et al. (2009) noemen motivatie als een speerpunt van effectief adaptief onderwijs. Dit bereik ik onder andere door de voordelen van het aanleren van bepaalde vaardigheden met W te bespreken, zo stellen zij. Voor mij als professional betekent dit dat ik moet gaan onderzoeken waardoor W gemotiveerd wordt, dus op welke momenten hij wel zelfstandig kan werken.

2.3.2. Morele ontwikkeling

Ook volgens Delfos (2000) is het kind in de periode van 4 tot 6 jaar nog erg afhankelijk van de volwassene voor de morele ontwikkeling. Beloning en straf nemen een belangrijke plaats in en het kind is gevoelig voor voorbeeldgedrag (Delfos, 2000). Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) wordt straffen veelal gezien als niet wenselijk. De relatie tussen leerkracht en leerling zou hierdoor onder druk komen te staan. In mijn rol als professional deel ik die mening niet. Ik geloof in een aanpak die belonen en straffen combineert. In mijn rol als leerkracht vind ik het belangrijk dat de nadruk ligt op het stimuleren van gewenst gedrag omdat ik in mijn beroepspraktijk merk dat dit een positief effect heeft op het pedagogisch klimaat. Een voorbeeld is dat leerlingen hun duim naar elkaar opsteken wanneer zij een complimentje krijgen. Wanneer leerlingen desondanks met regelmaat ongewenst gedrag blijven vertonen, zie ik straf als een effectief middel om de grens aan te geven. Dit past binnen het gedachtegoed van Schoolwide Positive Behaviour Support (SWPBS). “Een SWPBS-interventie is een specifieke set van maatregelen, komend vanuit de door de school geformuleerde waarde en de daarbij behorende gedragsverwachtingen.

Deze maatregelen zijn afgestemd op elkaar én op de omgeving waarbinnen de interventie plaatsvindt” (Van Meersbergen & Blonk, 2010, p. 1). Van Meersbergen en Blonk (2010) stellen dat gewenst gedrag gewaardeerd moet worden en ongewenst gedrag geminimaliseerd. Vanuit SWPBS houdt dit laatste in dat er zo min mogelijk aandacht voor is. De nadruk moet liggen op de goede voorbeelden. Wanneer gedrag niet acceptabel is moet het persoonsafhankelijk worden gecorrigeerd. Leerlingen moeten van tevoren weten wat het gevolg is van het niet voldoen aan een bepaalde gedragsverwachting (Van Meersbergen & Blonk, 2010). W leert op deze manier welk gedrag moreel wenselijk is en welk gedrag niet. Door me als onderzoeker vooral te richten op situaties waarin W voldoet aan de gedragsverwachting en waarin dus sprake is van positieve aspecten dwing ik mezelf om genuanceerd waar te nemen (Pameijer et al., 2009). Hiermee hoop ik in mijn rol als leerkracht niet alleen de werkhouding van W te kunnen verbeteren, maar ook onze relatie.

2.3.3. Goodness-of-fit

Wanneer leerkracht en leerling goed op elkaar zijn afgestemd, kan men spreken van goodness-of-fit (Thomas & Chess, 1999). Interacties tussen leerkracht en leerling spelen binnen dit model, evenals binnen dit onderzoek, een belangrijke rol. Typerend voor goodness-of-fit is dat de definitie van ‘een goede afstemming’ afhankelijk is van de socio-culturele context. Met betrekking tot dit onderzoek spelen bij een goede afstemming zowel de visie van de school, de visie van de leerkracht en de factoren in het kind en zijn opvoeding een belangrijke rol. Zo werkt School X met groepsplannen. Het team wil zich verder ontwikkelen in het omgaan met de verschillen in leerlinggedrag. In mijn rol als professional heb ik hetzelfde persoonlijke leerdoel gesteld. Ik merk namelijk in mijn beroepspraktijk dat de diversiteit in de klassensituatie steeds verder toeneemt, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel vlak. Dit uit zich bijvoorbeeld in de CITO-scores die uiteenlopend zijn, maar dus ook in het gedrag zoals bij W het geval is. Mijn visie als leerkracht is dat diversiteit een groep verrijkt. Leerlingen kunnen namelijk veel van en met elkaar leren, juist vanwege onderlinge verschillen. Ik sta er als professional voor open om mijn handelen aan te passen en beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van W. De factoren in zijn gedrag en opvoeding waarmee ik als onderzoeker rekening dien te houden komen in hoofdstuk 4 aan bod.

2.4 Leerkrachtvaardigheden in relatie tot zelfstandig werken

Als professional ben ik mij ervan bewust dat een kind zich ontwikkelt in wisselwerking met zijn omgeving. Het is belangrijk een kritische blik te werpen op de interne attributies, factoren in het eigen gedrag (Jeninga, 2004).

Door het (laten) observeren van mijn leerkrachtgedrag en te kijken naar wat W nodig heeft kan ik mijn handelen als professional aanpassen en mijn praktijk verder verbeteren.

2.4.1. Onderwijsbehoeften

In mijn praktijk merk ik dat ik als leerkracht van W vaak redeneer vanuit de problemen die ik bij hem zie. Om hem te helpen zijn werkhouding te verbeteren moet ik me als onderzoeker richten op wat hij nodig heeft om dat doel te kunnen bereiken: zijn onderwijsbehoeften. Deze bieden aanknopingspunten voor onder andere mijn professioneel handelen. Volgens Pameijer et al. (2009) is het belangrijk gebruik te maken van de verschillen qua aanpak van leerkrachten binnen een schoolteam. Samen kunnen teamleden zoeken naar andere of nieuwe mogelijkheden om beter af te stemmen op de behoeften van de leerling. Mogelijkheden waar een individuele leerkracht niet zo snel op zou komen. In hoofdstuk 3 en 4 licht ik dit verder toe. Als onderzoeker concludeer ik dat een gerichte observatie door een collega van grote waarde kan zijn. Deze collega kijkt dan kritisch naar de manier waarop ik als leerkracht afstem op de onderwijsbehoeften van W. Door oog te hebben voor de interacties tussen ons kan zij suggesties doen die aansluiten op mijn huidige manier van werken. Dit heeft als gevolg dat de aanpak een grotere kans van slagen heeft (Pameijer et al., 2009). Hoe beter ik op de hoogte ben van hoe W leert en zich ontwikkelt, hoe gemakkelijker het is om mijn aanpak beter af te stemmen (Stevens, 1997) en te kunnen spreken van goodness-of-fit (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Het eerder genoemde observeren zie ik als kans om daar meer zicht op te krijgen. In hoofdstuk 3 komt dit uitgebreider aan bod.

2.4.2. Sociaal model

Men kijkt vanuit het sociaal model naar het individu als burger en persoon die om ondersteuning vraagt (Claasen et al., 2009). Een voorbeeld is dat W een leerling is die in de kring een duidelijke gedragsinstructie nodig heeft met behulp van pictogrammen. Hij wordt niet als patiënt benaderd, maar het accent ligt op de sociale positie en de manier waarop hij zo volwaardig mogelijk kan deelnemen aan de maatschappelijke context, de klassensituatie (Van Lakerveld & Den Otter, 2009, hoofdstuk 1). Greven (2008) spreekt ook wel van het ‘burgerschapsperspectief’, waarbij hij er vanuit gaat dat de mens meer is dan zijn/haar beperking. Daar tegenover staat het ‘defectperspectief’, van waaruit de mens gedefinieerd wordt vanuit zijn beperking (Greven, 2008) zoals bij het medisch model.

Als professional ben ik van mening dat er bepaalde grenzen zijn om een omgeving te kunnen veranderen. Het veranderen van de interne en externe attributies heeft als doel om goodness-of-fit te bereiken met betrekking tot W.

Wanneer dit niet het geval is en ik als leerkracht niet tegemoet kan komen aan zijn onderwijsbehoeften, dan moet de oplossing wellicht toch gezocht worden buiten de huidige context. Zo kan een blinde leerling alleen leren lezen op een school die brailleschrift gebruikt. Den Otter (2009) stelt dat het medisch model gezien kan worden als kans wanneer diagnostiek bijdraagt tot een optimale afstemming op het eigen ontwikkelingspotentieel van kinderen (Van Lakerveld & Den Otter, 2009, hoofdstuk 1).

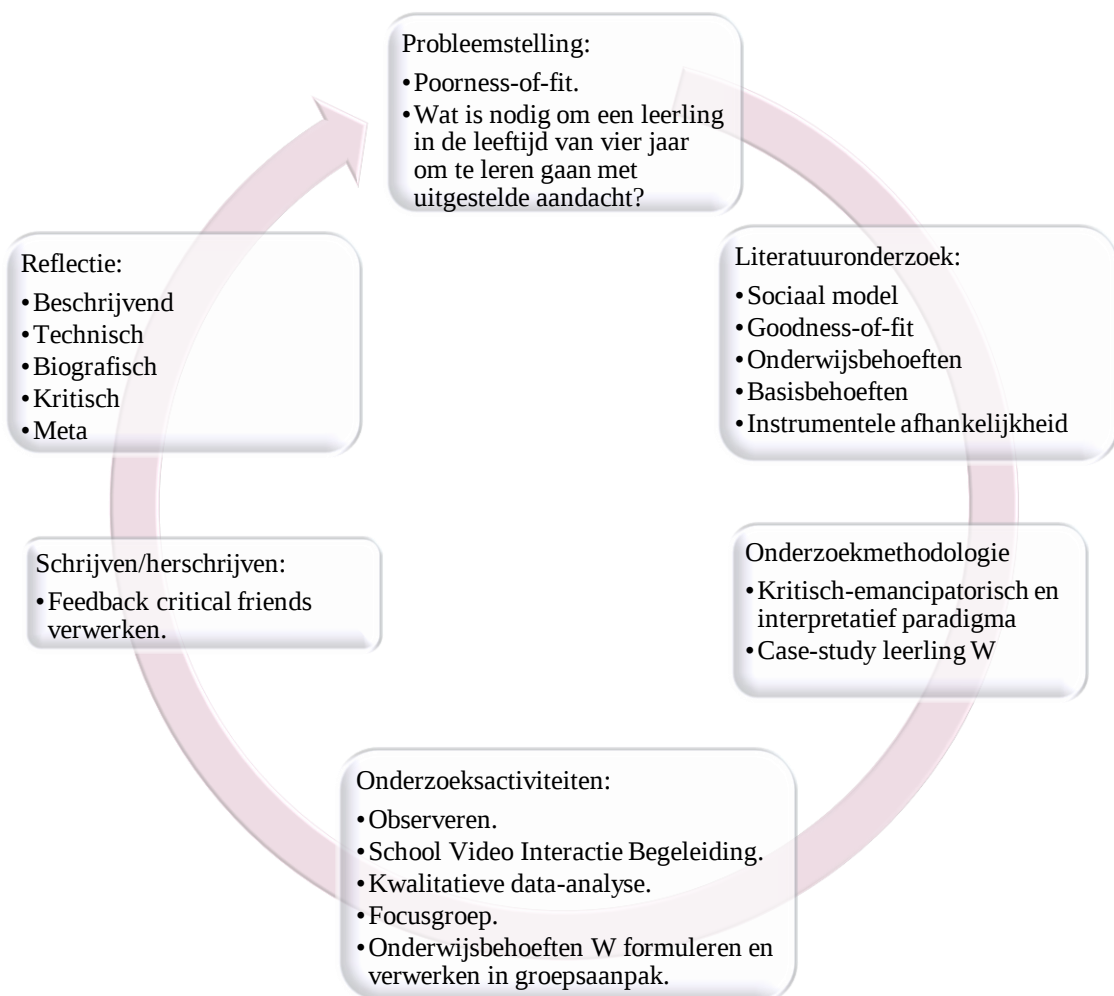
Door kritisch te kijken naar mijn professioneel handelen met betrekking tot W leer ik welke factoren in mijn gedrag een positief effect hebben op het gedrag van W. De verschuiving in mijn denken van het medisch naar het sociaal model (Claasen et al., 2009) heeft als gevolg dat ik meer oog heb voor de mogelijkheden van W. Het kijken naar situaties waarin het probleemgedrag zich niet voordoet brengt met zich mee dat er meer aandacht is voor de positieve aspecten, één van de uitgangspunten van Handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009). Daardoor kan ik beter tegemoet komen aan de basisbehoefte relatie (Stevens, 1997). Ik kan W namelijk beter het gevoel geven dat hij gewaardeerd wordt. Belonen speelt daarbij een belangrijke rol, omdat dit bij jonge kinderen een positief effect heeft op het gedrag (Delfos, 2000). In het volgende hoofdstuk licht ik toe welke onderzoeksmethodologie ik gebruik om te komen tot een betere afstemming en de beantwoording van mijn onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Uit de probleemstelling in hoofdstuk 1 komt naar voren dat er sprake is van poorness-of-fit met betrekking tot leerling W. In dit hoofdstuk licht ik toe welke onderzoeksmethoden ik gebruik om antwoord te geven op de vraag wat nodig is om een leerling in de leeftijd van vier jaar te leren omgaan met uitgestelde aandacht en om te zorgen voor een betere afstemming tussen hem en mijzelf in mijn rol als leerkracht. Het onderzoek richt zich op één casus, W en is daarom een casestudy te noemen (De Lange et al., 2011). Figuur 1 illustreert mijn onderzoeksproces.



Figuur 1: Cyclus onderzoeksproces

Mijn rol binnen dit onderzoek wisselt. Daarom is er sprake van een subjectief, context gebonden onderzoek.

Als leerkracht maak ik deel uit van de onderzoekssituatie, waardoor ik redeneer vanuit wat ik in de praktijk zie. Op die manier is bijvoorbeeld de probleemstelling tot stand gekomen. Dit is kenmerkend voor de inductieve benadering (Saunders, Lewis & Thornhill, 2004). In mijn rol als onderzoeker kijk ik vanuit de literatuur naar de praktijk. Een voorbeeld is het observeren van mijn leerkrachtgedrag met behulp van een observatieschema, zoals de Matrix Adaptief Onderwijs (Stevens, zoals geciteerd in Dijkstra, 2009) die in hoofdstuk 4 wordt toegelicht. Dit is typerend voor de deductieve benadering (Saunders et al., 2004).

3.2 Onderzoeksparadigma

Dit onderzoek vindt plaats vanuit zowel het interpretatief als het kritisch-emancipatorisch paradigma. “Het doel van het interpretativisme is om de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen. De focus ligt over het algemeen op het menselijk handelen dat gezien wordt als intentioneel en gericht op het behalen van specifieke, in de toekomst liggende, resultaten” (De Lange et al., 2011, p. 44). Binnen dit onderzoek ligt de focus op het veranderen van mijn leerkrachtgedrag waardoor ik beter kan afstemmen op W, met als doel hem zelfstandig te leren werken. Om het gedrag van W te verklaren, ga ik als onderzoeker door zijn ogen naar de situatie te kijken. Dat is kenmerkend voor het interpretatieve paradigma, waarbij wordt gekeken door de ogen van de deelnemers (De Lange et al., 2011). Het kenmerkende van het kritisch-emancipatorisch paradigma binnen dit onderzoek is de wens iets aan de bestaande situatie te veranderen, namelijk mijn handelen met betrekking tot W. Dat kan ik bereiken door steeds te blijven reflecteren op mijn handelen (De Lange et al., 2011).

3.3 Onderzoeksmethodes

Kenmerkend voor een casestudy is dat er vrijwel uitsluitend gebruik wordt gemaakt van kwalitatieve methoden (De Lange et al., 2011). De Lange et al. (2011) stellen dat observeren en het gebruik van een focusgroep geschikte onderzoeksmethoden zijn met betrekking tot een casestudy. Een voorbeeld is dat ik als onderzoeker met behulp van de videocamera de interacties tussen W en mijzelf als leerkracht in beeld breng en deze vervolgens analyseer. De focusgroep helpt mij om gedrag van W te verklaren omdat de deelnemers er vanuit verschillende perspectieven kennis over hebben of ervaring mee hebben opgedaan (De Lange et al., 2011). In paragraaf 3.3.3. kom ik hier op terug.

3.3.1. Observatie

Omdat ik voor dit onderzoek het werkelijke gedrag van W en de werkelijke gebeurtenissen bestudeer, is observatie een geschikte onderzoeksmethode (De Lange et al., 2011). Het gedrag van W observeer ik tijdens werklessen. De Lange et al. (2011) stellen namelijk dat observeren bij voorkeur plaatsvindt in natuurlijke setting. “Dat wil zeggen dat er geen ingrepen of manipulaties plaatsvinden in datgene wat geobserveerd wordt” (De Lange et al., 2011, p. 153). Tijdens een werk-les kiezen de leerlingen zelf voor een activiteit met behulp van het planbord. De afspraak is dat zij in ieder geval gedurende tien minuten in dezelfde werk-/speelhoek blijven. Dit geef ik aan met behulp van de kleurenklok. Voor de eerste observaties gebruik ik geen schema maar noteer ik alles wat relevant is met betrekking tot de werkhouding van W. De observaties hebben een gesloten karakter, omdat ik als onderzoeker let op bepaalde elementen in het gedrag van W.

3.3.2. School Video Interactie Begeleiding (SVIB)

Om geobserveerde situaties te ‘registreren’ zonder direct te interpreteren maak ik gebruik van beeld- en geluidsdragers. Het gedrag van W kan dan achteraf worden geanalyseerd en eventueel van betekenissen worden voorzien in samenwerking met hem (De Lange et al., 2011). Omdat W een leerling in de kleuterleeftijd is, analyseer ik de beelden met mijn collega S die eveneens komt filmen in de klas. Op school X maakt men namelijk gebruik van SVIB, “een methode waarbij met video-opnames gewerkt wordt aan de optimalisering van het (pedagogisch) klimaat in de klas: de didactiek, het klassenmanagement en de interactie” (Van der Wolf & Van Beukering, 2009, p. 193). Als professional realiseer ik me dat ik de kwaliteit van mijn onderwijs kan verbeteren door mijn professioneel handelen te onderzoeken en aan te passen aan de onderwijsbehoeften van W. Het draait in deze casestudy om de wisselwerking tussen leerling W en mijzelf als leerkracht. Omdat het zoeken naar mogelijkheden van leraar en leerling centraal staat bij SVIB (Van der Wolf & Van Beukering, 2009) past dit goed binnen de benadering vanuit het sociaal model, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Met behulp van observatieschema’s ga ik mijn leerkrachtgedrag registreren. Hiervoor gebruik ik de Matrix Adaptief Onderwijs (Stevens, zoals geciteerd in Dijkstra, 2009) en het schema uitlokkende factoren (Jeninga, 2004). In hoofdstuk 4 licht ik dit verder toe. Omdat ik met behulp van observatieschema’s kijk naar de videobeelden is er sprake van een gesloten observatie. Het risico hiervan is dat alles wat buiten het schema valt niet wordt opgemerkt, terwijl het wel degelijk relevant kan zijn.

“De kracht van de gesystematiseerde, gesloten observatie (goede theoretische fundering, eenduidigheid, relatief hoge betrouwbaarheid, enzovoorts) is tevens haar zwakte” (De Lange et al., 2011, p. 158). Omdat ik gebruik maak van videobeelden worden gedragingen die buiten het schema vallen wel vastgelegd.

Uit deze manier van data analyseren komt naar voren welk leerkrachtgedrag een positief effect heeft op de werkhouding van en de interactie met W. Met die gegevens kan ik een betere afstemming op W realiseren. Door SVIB vervolgens opnieuw in te zetten breng ik de verbeteringen in mijn leerkrachtgedrag in beeld en kijk ik of dit het gewenste effect heeft. In een groepsoverzicht registreer ik volgens de principes van Handelingsgericht werken de stimulerende en belemmerende factoren voor W met betrekking tot zijn werkhouding. Vervolgens formuleer ik onderwijsbehoeften voor hem die verwerkt worden in het groepsplan. Daarmee laat ik als professional zien dat ik gericht ben op de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen.

3.3.3. Focusgroep

Het bespreken van de data gebeurt in een focusgroep. Het doel hiervan is meer inzicht te krijgen in het gedrag van W. De Lange et al. (2011) stellen dat een heterogeen samengestelde groep meer informatie over in dit geval W kan opleveren, omdat de betrokkenen vanuit verschillende perspectieven kennis over of ervaring met W hebben opgedaan. In de focusgroep zitten naast ik zelf mijn duo-collega F, de ouders van W, de intern begeleider van School X en de orthopedagoge van W. De intern begeleider begeleidt de gesprekken en noteert gegevens en afspraken. Ouders zijn deskundig op het gebied van hun kind. Om die reden beschouw ik hen als partner binnen dit onderzoek. Enerzijds kunnen zij me vertellen wat stimulerende factoren zijn in het gedrag van W thuis. Wellicht kan ik daar in mijn rol als leerkracht ook iets mee in de klas. Een voorbeeld is een beloningssysteem met beloningen die aansluiten bij zijn interesses. Anderzijds worden ouders via de focusgroep op de hoogte gehouden van het onderzoeksproces en de bevindingen die daaruit voortvloeien. Dat is van belang omdat toestemming van hen noodzakelijk is wanneer kinderen bij het onderzoek betrokken zijn (De Lange et al., 2011). In de voorschoolse periode hebben ouders opvoedingsondersteuning ontvangen van een orthopedagoge. Zij hebben aangegeven haar graag bij de gesprekken te willen hebben. In mijn rol als onderzoeker vind ik dit een waardevolle toevoeging, omdat het kan leiden tot adviezen met betrekking tot mijn professioneel handelen en dus het verbeteren van de kwaliteit van mijn onderwijs.

3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek

Binnen dit onderzoek ben ik zowel onderzoeker als participant. Dit kan een risico vormen voor de interne validiteit, omdat ik te sterk betrokken kan raken bij de groep waardoor ik als onderzoeker niet meer genoeg afstand kan nemen (De Lange et al., 2011). Om dit te voorkomen laat ik mijn collega S observeren met de videocamera. Tevens bespreek ik de analyses met haar. De onderzoeksresultaten zijn daardoor objectiever. Dat vind ik in mijn rol als leerkracht belangrijk, omdat ik in de probleemstelling heb aangegeven dat ik merk dat de relatie met W onder druk staat vanwege de vele negatieve interacties.

Hoewel met behulp van videobeelden interactieprocessen en gebeurtenissen minutieus bestudeerd en geanalyseerd kunnen worden (De Lange et al., 2011) realiseer ik mij als onderzoeker dat de aanwezigheid van de camera de gebeurtenissen en interacties met betrekking tot W beïnvloedt. Dit heeft invloed op de validiteit, omdat W zich er bewust van kan zijn dat er naar hem gekeken wordt en zich dan misschien anders gaat gedragen. Ik meet dan niet meer wat ik zeg te meten (De Lange et al., 2011). Volgens De Lange et al. (2011) moet ik daarom steeds nagaan wat het effect hiervan is op de verzamelde gegevens. Om die reden kies ik er voor om ook zonder de videocamera te observeren.

Een ethisch aspect wat deze onderzoeksmethode met zich meebrengt is het geven van toestemming voor het filmen van de participanten. Bij minderjarigen is het verplicht hun belangen veilig te stellen door een bevoegde en verantwoordelijke volwassene (Derry, Hickey & Koschmann, zoals geciteerd in De Lange et al., 2007). Via een brief aan de ouders van W wordt aangegeven wie de beelden te zien krijgen en hoe, waar, wanneer en waarvoor de beelden worden gebruikt: een betere afstemming tussen W en mijzelf als leerkracht. Hiermee laat ik als onderzoeker zien dat ik transparant ben (De Lange et al., 2011). Hetzelfde doe ik met mijn leerlingen. Van tevoren vertel ik hen wanneer er gefilmd wordt.

Door meer dan één methode te gebruiken voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zorg ik voor triangulatie. De gegevens die ik verzamel uit de observaties leveren namelijk andere informatie op dan bijvoorbeeld een gesprek met de ouders van W in de focusgroep. Dit vergroot de betrouwbaarheid van mijn onderzoek.

3.5 Samenvatting

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van deze case-study, namelijk wat nodig is om W te leren om te gaan met uitgestelde aandacht maak ik gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden. Ik observeer zijn gedrag en bespreek dit in de focusgroep om vervolgens mijn professioneel handelen beter op hem af te kunnen stemmen.

Door ook mijn collega S te laten observeren en SVIB in te zetten vergroot ik de betrouwbaarheid van mijn onderzoek. Er is namelijk sprake van herhaalde metingen en wanneer deze ook telkens hetzelfde resultaat opleveren is er sprake van een hogere betrouwbaarheid (De Lange et al., 2011). De observaties zijn gesloten van aard, maar in mijn rol als onderzoeker observeer ik wel met een open blik. Dat wil zeggen dat ik ook let op wat er om W heen gebeurt en wat er vooraf gaat aan zijn gedrag. Vanuit het interactiemodel goodness-of-fit (Thomas & Chess, 1999) speelt namelijk de afstemming van de omgeving op W een grote rol in zijn gedrag.

Om onderwijsbehoeften voor W te kunnen formuleren met betrekking tot zijn werkhouding breng ik met behulp van de Matrix Adaptief Onderwijs (Stevens, zoals geciteerd in Dijkstra, 2009) in beeld in hoeverre ik als leerkracht tegemoet kom aan zijn basisbehoeften. Ook analyseer ik samen met mijn collega S mijn leerkrachtgedrag met behulp van het Antecedentschema (Jeninga, 2004), waaruit naar voren komt welke uitlokkende factoren in mijn gedrag een rol spelen wanneer W problematisch gedrag laat zien. Omdat ik daar als professional zelf invloed op heb, kan ik mijn handelen vervolgens beter afstemmen op W. Dit licht ik toe in het volgende hoofdstuk.

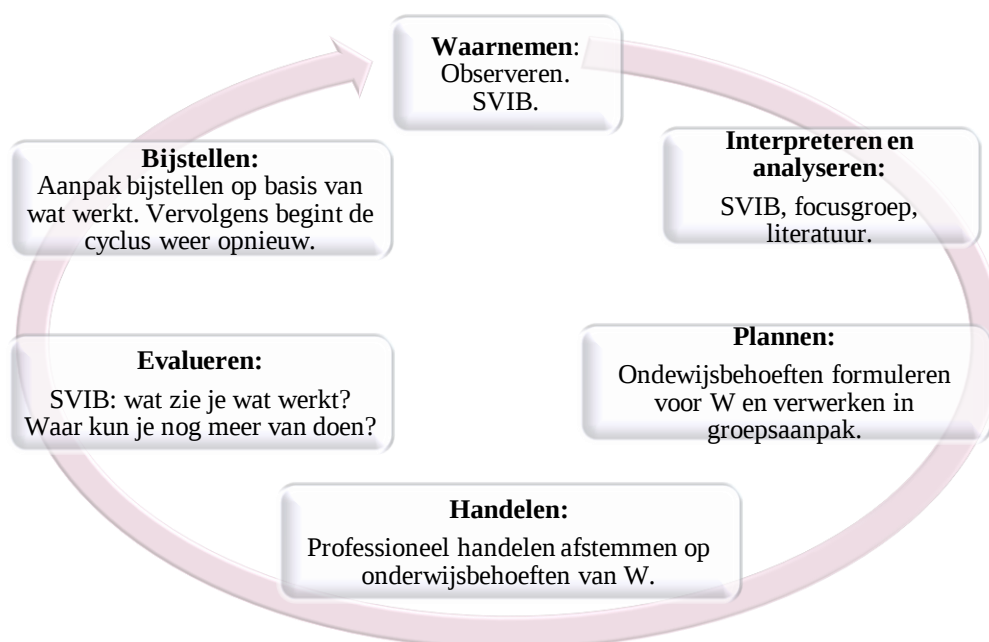
Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

Zoals ik in hoofdstuk 3 al kort heb toegelicht wisselen binnen deze casestudy de inductieve en deductieve benadering elkaar af. Mijn onderzoeksvraag is voort gekomen uit “bijzondere, afzonderlijke waarneming” (De Lange et al., 2011, p. 207). Typerend voor de inductieve benadering, waarbij kennis wordt geconstrueerd vanuit de praktijk (De Lange et al., 2011). In mijn rol als leerkracht was er namelijk sprake van handelingsverlegenheid met betrekking tot leerling W. In dit hoofdstuk leg ik verbandingen tussen de data die ik heb verzameld door middel van observaties en de bevindingen uit de focusgroep, waardoor een eigen theorie tot stand komt. Dit gaat hand in hand met de deductieve benadering, waarbij vanuit een theoretische invalshoek concrete punten worden afgeleid die in een specifieke situatie worden getoetst (De Lange et al., 2011). Een voorbeeld is dat ik op de beelden van SVIB zie dat het geven van een compliment aan W stimulerend werkt als hij een taakje aan het maken is. Door dit samen met mijn collega S en met behulp van de theorie te analyseren, kan ik dit vervolgens doelgericht toepassen in mijn beroepssituatie. Het doel is namelijk om aan te sluiten bij datgene wat W nodig heeft om met uitgestelde aandacht te kunnen werken.

4.1 Dataverzameling

In figuur 1 is een cyclische weergave te zien van het proces van dataverzameling en –analyse binnen deze casestudy.



Figuur 2: Cyclus van kennistoepassing en –ontwikkeling (Claasen et al., 2009).

Data met betrekking tot mijn leerkrachtgedrag, het taakgedrag van W en de interacties tussen ons heb ik als onderzoeker verzameld met behulp van observaties en SVIB. Uit de focusgroep heb ik vooral data verkregen die bijdraagt aan het formuleren van de juiste aanpak.

4.1.1. Leerkrachtvaardigheden

Bij het observeren van mijn professioneel handelen heb ik het Antecedentenschema van Jeninga (2004) gebruikt. Hij beschrijft hierin een vijftal uitlokkende factoren bij de vertoning van problematisch gedrag, die kunnen zorgen voor een onjuiste afstemming zoals bij poorness-of-fit genoemd in de probleemstelling. Bij het verzamelen van de data hebben S en ik gelet op de groepsregels, organisatie van de onderwijsleersituatie, de leerstof en het pedagogisch- en didactisch gedrag van mij als leerkracht. In mijn rol als onderzoeker heb ik deze antecedenten omgezet in concrete gedragingen van de leerkracht (bijlage A).

Vanuit mijn gesprek met S over mijn leerkrachtgedrag heb ik een aantal punten kunnen formuleren om mijn professioneel handelen te verbeteren. Ik geef W complimenten bij positieve gedragingen tijdens het werken, maar ik mag dit nog meer benadrukken. Jeninga (2004) noemt bijvoorbeeld het hanteren van een beloningssysteem. Hij stelt ook dat het kan helpen om preventiever te handelen door als leerkracht ongewenst gedrag om te buigen naar gewenst gedrag, zodat hier een compliment op kan volgen. Een praktijkvoorbeeld is dat W in de kring tussen ‘rustige’ kinderen zit. Als leerkracht merk ik dat hij dan zelf ook rustiger is. Het gevolg is dat ik hem een compliment kan geven hiervoor en hij succeservaringen opdoet in de kring. Uit de observaties komt tevens naar voren dat ik met behulp van de kleurenklok aangeef hoe lang de kinderen zelfstandig moeten werken. Dit geldt eveneens voor W, maar volgens S en mijn eigen ervaringen schiet ik W tussendoor nog regelmatig te hulp. De leerlingen in de kleine kring wachten dan op mij. Het begeleiden van deze leerling is een verbeterpunt, zo blijkt uit het antecedentenschema, en kan bijdragen aan het leren omgaan met uitgestelde aandacht. Dit heeft ermee te maken dat leerlingen met gedragsproblemen vaak niet beschikken over zelfregulerende studievoordigheden en daarom veel behoefte hebben aan een actieve instructie en begeleiding door de leerkracht. (Jeninga, 2004).

4.1.2. SVIB, de interacties tussen leerkracht en leerling

Om te onderzoeken in hoeverre de leerkrachtvaardigheden beschreven in paragraaf 4.1.1. een positieve invloed hebben op de werkhouding van W heb ik SVIB ingezet. “Video-opnamen kunnen een rijke bron zijn van interactieverschijnselen, zoals oogopslag, gelaatsuitdrukking, lichaamstaal, stemgebruik, ondersteunende gebaren, taalgebruik en het hanteren van voorwerpen” (De Lange et al., 2011, p. 218).

De reden dat ik in mijn rol als onderzoeker de keuze voor een beeldgeoriënteerde data-analyse heb gemaakt. Bij het bekijken van de beelden heb ik gebruik gemaakt van de matrix adaptief onderwijs als raamwerk (Stevens, zoals geciteerd in Dijkstra, 2009) (bijlage B). Hierin worden de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie van W gekoppeld aan de belangrijkste aspecten van mijn pedagogisch en didactisch handelen. Bij adaptief onderwijs wordt tegemoet gekomen aan alle drie deze basisbehoeften (Dijkstra, 2009). In de matrix is te lezen dat ik een aantal interventies heb gepleegd. Ik ben W meer gaan complimenteren voor zijn gedrag, met als doel hem succeservaringen op te laten doen zodat onze relatie verbetert en ik daarmee meer invloed heb op zijn gedrag. Voorafgaand aan de werk-les heb ik W een duidelijke gedragsinstructie gegeven, waarin ik afspraken met hem heb gemaakt over hoe lang hij aan zijn taakje moet werken en hoeveel hij denkt af te kunnen krijgen. Dit lukt hem. Bij het volbrengen van zijn taakje heb ik gezorgd voor een beloning. Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) kan dit W helpen om de relatie te zien tussen zijn gedrag en de consequenties ervan.

Een kanttekening die ik in mijn rol als onderzoeker wil plaatsen bij het observeren met behulp van SVIB is dat W regelmatig in de camera kijkt. De vraag is of hij zich ervan bewust is dat zijn gedrag wordt geregistreerd en dat hij zich daar naar gaat gedragen. Om die reden wordt er ook zonder camera geobserveerd en worden de gegevens besproken in de focusgroep.

4.2 Korte conclusie

De in paragraaf 4.1.1. en 4.1.2. beschreven interventies hebben een verandering in het gedrag van W tot gevolg. Hij heeft een eigen kleurenklok op zijn tafel staan. Tussendoor komt hij niet meer vragen hoe lang hij nog moet werken. Na een duidelijke gedragsinstructie en het krijgen van complimenten tussendoor lukt het hem om zich aan de gemaakte afspraak te houden. W weet van tevoren dat hij een sticker kan verdienen als hij aan zijn taakje blijft werken.

In het volgende hoofdstuk verbind ik concrete conclusies aan deze gegevens, welke ik verder onderbouw met behulp van praktijkvoorbeeld en theorie. De observatieverslagen zijn te vinden in de bijlagen.

Hoofdstuk 5

Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie

5.1 Terugblik op de probleemstelling

Het doel van deze casestudy is antwoord te geven op de vraag wat nodig is om een leerling in de leeftijd van vier jaar te leren om te gaan met uitgestelde aandacht. Leerling W is in september 2012 vier jaar oud. Er is dan sprake van ongewenst gedrag, zoals schoppen, slaan, spullen van zichzelf en anderen stuk maken. Bovendien laat hij in zijn werkhouding zien een korte spanningsboog te hebben. Het werken met de kleurenklok, waarop de hele klas kan zien hoe lang er nog gewerkt moet worden, lijkt geen effect te hebben. W vraagt vaak hoe lang het nog duurt. In mijn rol als leerkracht merk ik dat ik in die eerste periode vooral oog heb voor de beperkingen van W. Ik benader hem vanuit het medisch model (Claasen et al., 2009). Er is sprake van veel negatieve interacties, poorness-of-fit (Thomas & Chess, 1999). Met het oog op Passend Onderwijs vind ik het als leerkracht belangrijk om leerlingen te benaderen vanuit het sociaal model (Claasen et al., 2009) en te kijken naar wat de ondersteuningsbehoeften van W in dit geval zijn. Op die manier kan ik beter afstemmen op de diversiteit binnen de groep (Pameijer et al., 2009).

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

In mijn rol als onderzoeker ben ik van mening dat het antwoord op de onderzoeksvraag niet geheel te generaliseren is. Deze casestudy gaat over W, een specifieke leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Wanneer het een andere leerling betreft, zijn ook de onderwijsbehoeften anders en dus het antwoord op de onderzoeksvraag. Enerzijds kan dit worden gezien als een nadeel van deze vorm van onderzoek. Anderzijds is de conclusie wel degelijk bruikbaar in mijn professionele context en in die van anderen. Wat ik als onderzoeker namelijk concludeer als het gaat om het veranderen van leerlinggedrag is dat het zinvol is me eerst te richten op het leerkrachtgedrag. De leerkracht doet ertoe (Pameijer et al., 2009). Het is de wisselwerking tussen leerkracht en leerling die zorgt voor een juiste afstemming, goodness-of-fit (Thomas & Chess, 1999).

Met behulp van de onderzoeksmethodologie zoals beschreven in hoofdstuk 3 heb ik onderzocht wanneer leerling W zelfstandig gedrag laat zien, wat hij nodig heeft om zonder hulp van mij als leerkracht te kunnen werken en welke leerkrachtvaardigheden het zelfstandig werken van W stimuleren.

Wat ik als onderzoeker heb ervaren als een voordeel van deze richtinggevende vragen bij het bekijken van de videobeelden is dat ik mezelf niet verloor in allerlei details. Ik ben als professional echter ook van mening dat dit een nadeel kan zijn, omdat gebeurtenissen die buiten deze categorieën vallen wel degelijk van belang kunnen zijn. Dit heb ik zoveel mogelijk proberen te ondervangen door het beeldmateriaal ook voor te leggen aan mijn collega S. De Lange et al. (2011) stellen dat verschillende interpretaties kunnen leiden tot nieuwe thema's die aandacht verdienen in het vervolg van het onderzoek. De kwalitatieve data zoals gepresenteerd in hoofdstuk 4 hebben geleid tot het antwoord op deze vragen.

5.2.1. Werkhouding

In de verschillende observaties, voor welke ik verwijs naar de bijlagen A tot en met D, komt naar voren dat W zelfstandig gedrag vertoont wanneer duidelijk is wat hij moet doen. Een voorbeeld is dat ik zijn naam expliciet noem en vertel dat ik wil dat hij op zijn eigen stoel blijft zitten. Op de beelden van SVIB is te zien dat het een positief effect heeft wanneer ik als leerkracht W vertel waarom ik dat gedrag wil zien. Bijvoorbeeld omdat zowel hij als de andere kinderen dan rustig hun werkje af kunnen maken. Pameijer et al. (2009) noemen motivatie als een speerpunt van effectief adaptief onderwijs. W is gemotiveerder wanneer hij het nut van het vertonen van bepaald gedrag weet. In de focusgroep bevestigen de ouders van W dit. Zij ervaren thuis dat W regels beter accepteert wanneer ze hem vertellen waarom hij zich aan die regels dient te houden.

Uit de observaties blijkt dat het bekrachtigen van het gedrag van W met behulp van een beloning het positieve effect versterkt. Wanneer hij weet dat hij bijvoorbeeld een sticker kan verdienen als hij een werkje af heeft, gaat hij taakgerichter aan het werk dan wanneer er geen sprake is van een beloning. Dit past binnen de morele ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van 4 tot 6 jaar (Delfos, 2000), zoals in paragraaf 2.3.2 is beschreven. Belonen neemt dan een belangrijke plek in, omdat kinderen daardoor leren welk gedrag gewenst is. Ook merkt mijn collega S bij het bekijken van de videobeelden terecht op dat het benoemen van positieve aspecten in het gedrag van W tot gevolg heeft dat hij taakgericht blijft. Dit is te zien wanneer hij bezig is met het maken van een puzzel waar hij in eerste instantie niet aan wilde beginnen. Kort samengevat laat W dus zelfstandig gedrag zien als hij weet wat er van hem wordt verwacht en waarom dat van hem wordt verwacht. Het belonen van het gewenste gedrag heeft een versterkend effect. Dat geldt voor zowel immateriële, bijvoorbeeld een complimentje, als voor materiële beloningen, zoals een sticker.

5.2.2. Leerkrachtvaardigheden

Vygotsky (Verhulst, 2005) stelt dat ik in mijn rol als leerkracht W kan helpen de kloof te overbruggen tussen datgene wat hij zelf kan en waar hij met hulp toe in staat is. Claasen et al. (2009) stellen dat dit van mij als leerkracht vraagt om een bepaalde mate van professionaliteit, waarmee ik tegemoet kan komen aan de ondersteuningsvragen van W. In de observaties en op de videobeelden wordt vooral de rol van mijn instrumentele professionaliteit als leerkracht duidelijk. Dat wil zeggen “effectief pedagogisch, didactisch en organisatorisch handelen op basis van een goede kennis en beheersing van werkwijzen/methoden en instrumenten/materialen” (Claasen et al., 2009, p. 61). Dat is wat ik in mijn rol als onderzoeker een sterke kant van SVIB vind, omdat ik mij als leerkracht door het bekijken van de videobeelden veel bewuster word van de invloed die ik heb op het gedrag van W. Van der Wolf en Van Beukering (2009, p. 194) noemen het “een waardevolle bijdrage aan het bewustwordingsproces van leraren”. In paragraaf 5.1.1. concludeer ik dat W het gewenste gedrag vertoont wanneer dit positief wordt bekrachtigd. Van mij als leerkracht vraagt dit om het creëren van situaties waarin hij deze succeservaringen op kan doen. Een interventie die werkt, zo blijkt uit de videobeelden, is preventief handelen. Een voorbeeld is een situatie waarin W met mijn bureaustoel door de klas gaat rijden. In plaats van dit gedrag af te keuren, buig ik het om naar iets positiefs. Ik zeg tegen W dat ik zie dat hij mijn stoel al heeft gepakt en dat ik het fijn vind dat hij hem alvast in de kring zet voor mij. Vervolgens zet hij mijn stoel op de juiste plek in de kring en gaat hij weer verder met spelen in de bouw-hoek. De nadruk ligt hier, zoals bij het in paragraaf 2.3.2. beschreven SWPBS, op het goede voorbeeld. Het ongewenste gedrag wordt daardoor geminimaliseerd (Van Meersbergen & Blonk, 2010). In mijn rol als leerkracht moet ik dus met een open en positieve blik kijken naar W. Verhulst (2009) noemt dit ook wel de selffulfilling prophecy. Het beeld dat ik als leerkracht van mijn leerlingen heb, heeft de neiging zichzelf waar te maken (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Dit heb ik van twee kanten mogen ervaren. In de probleemstelling sprak ik namelijk nog van poorness-of-fit, een slechte afstemming. Mijn beeld van W was negatief gekleurd en dat had zijn weerslag op onze relatie en dus op het gedrag van W. Met behulp van de interventies die mijn professioneel handelen verbeteren en een positieve invloed hebben op het gedrag van W is ook onze relatie verbeterd.

5.2.3. Onderwijsbehoeften (bijlage E)

In paragraaf 5.1.1 beschreef ik dat W zelfstandig gedrag vertoont wanneer duidelijk is wat er van hem wordt verwacht.

Om dit te kunnen weten heeft hij een duidelijke gedragsinstructie nodig. Tijdens de observaties en bij het bekijken van de videobeelden viel het zowel mijn collega S als mij op dat ik in mijn rol als leerkracht vaak meerdere malen dezelfde vraag aan W moet stellen voordat hij hierop reageert. Hij heeft dus een leerkracht nodig die hem de tijd geeft om een instructie binnen te laten komen. Een interventie die ik heb uitgetest en waarop W adequaat reageert is het terugtellen van vijf naar nul. Ook helpt het om een alertheidssignaal te geven. Bijvoorbeeld voordat ik W een vraag stel of hem wat zeg zijn naam noemen. S gaf dit mee als aandachtspunt voor mij als leerkracht, omdat niet altijd duidelijk was op de videobeelden of ik op W gericht was of niet. Dit illustreert tevens een positief aspect van het analyseren samen met een collega. Samen zien we meer dan ik alleen. Er is sprake van analyse-triangulatie, wat wil zeggen dat er twee verschillende analysemethoden worden gebruikt (De Lange et al., 2011), maar ook de validiteit wordt vergroot omdat de metingen van S bijdragen aan beantwoording van de onderzoeksvraag. Tijdens het observeren met SVIB viel het S ook op dat W ongewenst gedrag ging vertonen wanneer ik als leerkracht niet op hem reageer. Een voorbeeld is dat ik hem zei op zijn eigen plekje in de kring te gaan zitten, waarop hij antwoordde dat hij een nieuwe plekje wilde. Op de videobeelden is te zien dat ik hier niet op reageer. Wanneer ik hem vervolgens nogmaals zeg dat ik wil dat hij op zijn eigen plekje gaat zitten, gooit hij zijn stoel om en rent hij de speelhoek in. Dit gebeurt tijdens een latere observatie nog een keer, maar in plaats van zijn vraag te negeren antwoord ik dat we daar samen wel eens naar kunnen kijken maar dat ik nu wil dat hij op zijn eigen plek gaat zitten. Dit gebeurt vervolgens zonder problemen. Hij heeft dus een leerkracht nodig die hem ‘hoort’, die echt naar hem luistert.

5.3 Samenvatting

Om met uitgestelde aandacht te kunnen werken heeft W in de eerste plaats een duidelijke gedragsinstructie nodig. Hij moet weten wat er van hem wordt verwacht, waarom en wat daar tegenover staat. Daarmee doel ik op een beloning, bijvoorbeeld in de vorm van een stickerkaart. Een duidelijke gedragsinstructie voor W bestaat uit de afspraak wat hij gaat doen, hoe lang hij dit gaat doen, wanneer ik als leerkracht weer bij hem kom kijken en wat hij na die tijd mag gaan doen (bijlage F). Uit de observaties is gebleken dat alleen een duidelijke gedragsinstructie niet voldoende is om W taakgericht te houden. Hij heeft een leerkracht nodig die hem ook tussendoor positieve feedback geeft, zodat hij succeservaringen op kan doen. Wanneer W niet taakgericht is helpt het om hem een alertheidssignaal te geven, zodat hij weet dat hij wordt aangesproken. Hij heeft tijd nodig om de gedragsinstructie opnieuw

binnen te laten komen. Wanneer hij hier niet op reageert is het terugtellen van vijf naar nul een mogelijke interventie. Wanneer ik instructie aan een kleine groep leerlingen geef blijft het echter nodig om W tussendoor aandacht te geven. De vraag is wel wat dit doet met de balans in de groep. Mijn relatie met W is verbeterd, waardoor ik beter met hem kan communiceren. Voor mijn professionele context betekent deze conclusie dat ik als leerkracht met een open en positieve blik naar al mijn leerlingen kijk. Ik kijk niet naar hun beperkingen, zoals bij het medisch model maar naar wat zij nodig hebben om zo volwaardig mogelijk deel te nemen aan de klassensituatie, zoals bij het sociaal model (Claasen et al., 2009).

Hoofdstuk 6

Evaluatie en reflectie

In hoofdstuk 5 heb ik andere onderzoekers duidelijk proberen te maken dat gedragsproblemen voortkomen uit een verkeerde afstemming tussen leerkracht en leerling. Wat ik gedurende dit onderzoek heb geleerd is dat die afstemming begint bij mijn eigen professioneel handelen. SVIB is naar mijn mening een krachtig middel om dat in beeld te brengen. Het brengt mijn eigen leerkrachtgedrag in beeld, maar laat ook de invloed van dat gedrag op in dit geval W zien.

Ontwikkelingen omtrent Passend Onderwijs vragen van mij als leerkracht dat ik kan afstemmen op de diversiteit binnen mijn groep. Pameijer et al. (2009) stellen dat de meest effectieve leerkrachten niet alle leerlingen hetzelfde behandelen, maar een verschillende aanpak toepassen bij verschillende leerlingen. Ik heb mezelf verder ontwikkeld in mijn manier van kijken naar al deze leerlingen. Bij het schrijven van de probleemstelling had ik een andere bril op dan bij het schrijven van deze reflectie. Vandaar de titel ‘We zien wat we willen, allemaal door verschillende brillen’. Er heeft een verschuiving in mijn denken plaatsgevonden van het medisch naar het sociaal model (Claasen et al., 2009). Door met een positieve bril gericht te zijn op de mogelijkheden van W heb ik verschillende interventies in kunnen zetten die ertoe hebben geleid dat zijn gedrag tijdens de werk-les verbeterd is. Als leerkracht merk ik wel dat ik niet altijd de ruimte heb voor deze interventies en voelt het soms nog alsof het ten kosten gaat van mijn aandacht voor de andere leerlingen. Dit heb ik aangegeven in de focusgroep, met als gevolg dat er inmiddels een traject van start is gegaan waarin W door het Expertisecentrum wordt geobserveerd. De eerste observatie is te vinden in bijlage G. Deze illustreert tevens de interventies die ik als leerkracht heb gepleegd om W te ondersteunen in zijn gedrag.

Het heeft mij veel opgeleverd om samen te werken met verschillende critical friends. Zo heeft S mij ondersteund in het analyseren van de observatieverslagen en de videobeelden. Het gevolg hiervan was dat ik mijn eigen handelen goed in beeld kreeg en door dat aan te passen mijn praktijk heb kunnen verbeteren.

In mijn POP kreeg ik als feedback van mijn beoordelaar dat ik zakelijker mocht schrijven. Om die reden heb ik mijn critical friend J feedback laten geven op mijn onderzoek puur gericht op de manier van schrijven.

Zij is trainee methodology specialist en heeft een onderwijskundige achtergrond. Met haar tips heb ik hier en daar mijn zinsbouw nog wat aan kunnen scherpen, zodat het geheel nog prettiger leesbaar werd.

Wat ik voor de toekomst verder nog meeneem en mee zou willen geven aan andere professionals is het belangrijk van preventie. Ik heb mij verdiept in het Finse onderwijssysteem, omdat zij al een aantal stappen verder zijn met betrekking tot Passend Onderwijs. Zij wijzen voor ‘vroege interventies’ nadrukkelijk op het belang van samenwerking. Wekelijks worden daar individuele casussen ingebracht door de leerkrachten, waarna gezamenlijk naar een oplossing wordt gezocht. Men onderneemt niet pas actie wanneer de problemen zich voordoen, maar probeert dit voor te zijn (Edutopia, 2012). Als professional ben ik van mening dat het voorkomen van probleemgedrag beter is dan het op te moeten lossen wanneer het zich al voordoet. Met het oog op Passend Onderwijs en de daarbij horende toenemende diversiteit in een klas wordt dit steeds belangrijker. Dit vraagt echter om een omslag in het denken. “Als we alles bij hetzelfde laten zal het niet lukken leer- en gedragsproblemen in de school te voorkomen of beter hanteerbaar te maken, alleen al omdat leraren er niet in geloven” (Stevens, 1997). Als leerkracht kan ik mij daar volledig in vinden. Ik ben mij ervan bewust dat dit tijd nodig heeft, maar het kritisch kijken naar ons eigen handelen is een begin. Als professional geloof ik dat problemen altijd een oplossing hebben. Hockeycoach Marc Lammers (2009) illustreerde dit heel mooi met één van zijn speelsters. In plaats van haar zwakke backhand tot in den treure te trainen, focuste hij zich op haar forehand om die beter te maken. Met de juiste bril op kunnen we ons focussen op die oplossing en niet op het probleem.

Literatuur

- Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H & van Velthooven, B. (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek Competentieprofiel Inclusief Onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Delfos, M.F. (2000). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dijkstra, R. (2009). *Krachtig leren; adaptief onderwijs*. Utrechts: APS.
- Edutopia. (2012, 25 januari). Finland's Formula for School Success (Education Everywhere Series) [Video file]. Geraadpleegd op <http://youtu.be/HsdFi8zMrYI>
- Feldman, R.S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Greven, L.F. & Timmerhuis, A. (2008). Vier schoolprofielen voor Passend Onderwijs. *Passend Onderwijs. Kansen in beeld!*, 6, 13-16.
- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HBUitgevers.
- Leenders, Y. & Van der Aalsvoort, D. (2004, maart). Handelingsgericht werken met jonge risicokinderen. *De wereld van het jonge kind*, 31, 194-197.
- Pameijer, N., Van Beukering, T. & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux bv.
- Stevens, L. (1997, mei). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Thomas, A. & Chess, S. (1999). *Goodness of fit. Clinical applications from infancy through*

- adult life*. Philadelphia: Brunner/Mazal.
- Van der Heijden, A. (2011, februari). Een oneigenlijk dilemma. Spel of schoolse vaardigheden? *Het jonge kind*, 28 – 31.
- Van der Wolf, K. & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Eijkeren, M. (2005). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers.
- Van Lakerveld, J. & Den Otter, M. (2009). *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Van Meersbergen, E. & Blonk, A. (2010). *Werken met de piramide. Interventies op de kaart zetten*. Workshop verzorgd op de conferentie “Passend omgaan met gedrag. SWPBS in Nederland. Arnhem, 12 november 2010.
- Verhulst, F.C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Bijlagen

Bijlage A

Schema uitlokkende factoren (Jeninga, 2004)

Antecedenten	Concrete gedragingen	Aanwezig (X)
Groepsregels	Consequent zijn.	X
	Geeft aan waarom een bepaalde regel geldt.	
	Consequenties worden duidelijk gemaakt.	
	Biedt ondersteuning aan de leerling bij het zich aan de regels houden.	X
	Bereid de leerling voor op bepaalde situaties.	X
	Hanteert een beloningssysteem.	
	Geeft complimenten.	X
Organisatie van de onderwijsleersituatie	Spreekt verschillende niveaus aan.	X
	Houdt rekening met plaatsing van de leerling in de klas	X
	Er is afwisseling tussen theoretische en praktische vakken.	X
	Zorgt voor ruimte voor de leerling om iets voor zichzelf te doen.	X
	Zorgt dat de leerling weet wat hij moet doen.	X
	Biedt snel hulp als dit nodig is.	X
	Geeft de mogelijkheid zelfstandig problemen op te lossen.	X
	Geeft aan hoe lang een activiteit duurt.	X
De leerstof	Leerstof sluit aan bij de interessewereld van de leerling.	
	Materiaal ziet er mooi, interessant en motiverend uit.	X
	De moeilijkheidsgraad van de aangeboden leerstof en daarbij behorende opdrachten sluit aan bij het niveau van de leerling.	
	Zorgt voor succeservaringen.	X
Didactisch gedrag van de leerkracht	Geeft duidelijke uitleg.	X
	Begeleidt de leerling.	
Pedagogisch gedrag van de leerkracht	Geeft een gedragsinstructie.	X
	Heeft oog voor gewenst gedrag.	X
	Helpt de leerling gewenst gedrag te vertonen door bijvoorbeeld non-verbale signalen te geven ter ondersteuning.	

Bijlage B

Matrix adaptief onderwijs (Stevens, zoals geciteerd in Dijkstra, 2009)

	Relatie	Competentie	Autonomie
Interactie:	Ik loop tussendoor een rondje door de klas en complimenteer W als ik zie dat hij een rijtje kralen af heeft. Ik geef W een compliment als hij meteen op de 'opruimplek' komt zitten. Benoem zijn naam expliciet.	Ik zeg tegen W dat ik zeker weet dat hij wel twee rijtjes kan afmaken tijdens de blauwe kleur (10 minuten). Hij krijgt een sticker van mij omdat hij uiteindelijk drie rijtjes heeft gemaakt.	W wil graag in de bouwhoek. Ik beloof hem dat wanneer het hem lukt om eerst tijdens de blauwe kleur aan zijn taakje te werken, hij daarna in de bouwhoek mag spelen.
Instructie:	Ik ga even met W apart zitten en bespreek aan de hand van zijn pictoboekje wat ik van hem verwacht.	Ik vraag W hoeveel rijtjes kralen hij af denkt te krijgen tijdens de blauwe kleur.	
Klassenmanagement:	Ik zet het kleurenklokje bij W op tafel aan, zodat hij weet hoe lang hij moet werken. Ik kom regelmatig even kijken bij W hoe het gaat.	"Ik tel van vijf naar nul en dan zit jij ook op je stoel."	Met behulp van het kleurenklokje kan W zelf in de gaten houden hoe lang hij nog moet werken aan zijn taakje.

Bijlage C

Observatieverslag

W heeft voorafgaand aan de werkles zelf gekozen voor de verteltafel van Kikker, evenals leerling I.

I komt tijdens de start van de werkles naar mij, omdat W drie knuffels heeft en zij maar één. Ze zegt dat het niet eerlijk is en dat W er geen aan haar wil geven. Wanneer ik aan W vraag wat er is gebeurd kijkt hij de andere kant op en geeft hij geen antwoord. Ik vraag aan W om mij aan te kijken. Hij draait zijn hoofd naar me toe, maar blijft naar beneden kijken. Ik vertel hem wat I mij zojuist vertelde en vraag hem of de knuffels nu eerlijk verdeeld zijn. Hierop geeft hij geen antwoord. Wel geeft hij meteen één knuffel aan I.

I zegt vervolgens dat ze niet meer met W aan de verteltafel wil spelen en vertrekt. Ook ik verlaat de verteltafel. W kijkt me nog even na. Daarna begint hij de bomen op de verteltafel om te gooien. Ik zeg tegen hem dat hij wel voorzichtig moet zijn met de spullen. Hierop herstelt hij één boom en vertrekt vervolgens bij de verteltafel.

Hij staat even bij het planbord en hangt dan zijn kaartje in de bouwhoek. Er zitten nu vier kinderen in, terwijl er maar drie kinderen in mogen. Ik wijs W hierop door met hem naar het planbord te lopen en hem te vragen welk cijfertje er bij de bouwhoek staat. Hij antwoordt met een lach op zijn gezicht: “drie”. Vervolgens gooit hij zijn kaartje op de grond, loopt de deur uit en gooit de deur dicht. Hij gaat naar de WC. Als hij terugkomt zet ik hem op zijn stoeltje op de gang.

Ik ga met de andere kinderen opruimen in de klas en maak een kring met alle stoelen. W komt de klas binnen en zegt tegen mij: “Ik kan weer meedoen.”. Hij gaat zitten op zijn stoeltje, wat ik al voor hem klaar had gezet. Vervolgens staat hij weer op en loopt wat door de kring. Ik zeg: “W, ik begin pas als ook jij op je stoel zit.”. Hij gaat zitten. Ik geef hem een compliment.

In de kring spelen we ‘Zoek iemand die hetzelfde cijfer heeft als jij sneeuwballen hebt.’. W vraagt aan twee kinderen hun cijfer, maar het zijn niet de goede. Ik geef hem een compliment voor het vragen. Hij gaat door met de activiteit. Hij vindt zijn wederhelft, T. Ze knuffelen elkaar.

Als iedereen zit, moet ik wachten op W. Ik zeg hem dat ik van vijf terug naar nul tel en dat ik wil dat ook hij dan op zijn stoel zit. Bij 0 zit hij. Ik geef hem een compliment.

Bijlage D

Observatieverslag

Belangrijk om erbij te vermelden is dat W in de ochtend autootjes van thuis mee de klas in had genomen. De afspraak op school is dat er geen spullen van thuis worden meegenomen, behalve wanneer het een speciaal cadeau is. Bijvoorbeeld van een verjaardag of een zwemdiploma. Kinderen mogen het dan even laten zien, waarna het weer de tas in gaat. Bij binnenkomst is met W de afspraak meteen gemaakt dat de auto's de tas in zouden gaan en dat er pas na school weer mee gespeeld kon worden. W heeft tot drie keer toe de auto's uit zijn tas gehaald, waarna de leerkracht ze in haar bureaulade heeft gelegd om ze daar tot half drie te bewaren.

Vanuit de kring start de leerkracht de werkles. Ze zegt iedereen zijn/haar stoel mee te nemen. W laat zijn stoel in de kring staan. De leerkracht merkt het niet op.

W gaat naar de tafel toe waar hij zijn werkje klaar heeft gelegd. Hij gaat een ketting met kralen maken. Hij zwaait met de lege ketting in het rond. De ketting komt tegen het gezicht van R aan. Beiden zeggen niets. W rijgt kralen aan de ketting. Na vier minuten staat hij op en begint met de ketting in het rond te zwaaien. Enkele seconden later komt J binnen, een leerling uit een andere klas. Op de wc is een kaart met stickers gevonden. Het blijkt de kaart van W te zijn. W stopt de kaart in zijn laatje nadat S, die aan het filmen is vraagt waar zijn kaart moet liggen. De leerkracht roept ondertussen de kinderen bij elkaar. W is nog bezig met zijn kaart. De leerkracht zegt dat ze wil dat hij zijn ketting weer op tafel legt en erbij komt zitten. W komt niet. De leerkracht telt van vijf terug naar nul. Bij één zit W.

De leerkracht vertelt dat ze het te druk vindt in de klas. Als W aan het kaartje van de werkkast begint te trekken vraagt ze aan hem wat hij denkt dat ze graag zou willen. W geeft als antwoord "goed luisteren". De leerkracht vraagt de kinderen hun fluisterstemmen aan te zetten, waarop W nee knikt. De leerkracht merkt dit niet op. Ze zegt dat iedereen nu weer rustig aan het werk gaat. De kinderen gaan terug naar hun plek.

W stoot de bak met kralen om. Vervolgens zet hij de hele bak ondersteboven. De kralen rollen eruit. Enkele op de grond, andere op tafel.

Wanneer de leerkracht voorbij loopt merkt ze dit niet op. Een minuut later loopt ze nogmaals voorbij en raapt ze een lege ketting op van de grond. Ze stopt deze in de lege bak op tafel en gaat vervolgens een andere kind aan de tafel van W helpen.

W kijkt naar haar en zet een klein bakje kralen ondersteboven. De leerkracht vraagt aan hem waarom hij het omgooit. W antwoordt dat hij dat makkelijk vindt. De leerkracht legt hem uit dat de kralen zo kwijt raken, waardoor ze straks geen kettingen meer kunnen maken. Ze zegt hem de kralen terug te leggen in het bakje. W stopt vervolgens drie keer een handje kralen terug in het bakje. Wanneer de leerkracht hem helpt stopt hij ermee. Vervolgens helpt hij weer mee. Enkele seconden later pakt hij zijn ketting op en speelt hiermee. De leerkracht zegt hem dat ze wil dat hij de andere kralen ook nog even opruimt. Hij ruimt nog wat op.

Een halve minuut later staat de leerkracht op en loopt weg om een ander kind te helpen. W kijkt haar na, stopt met opruimen en speelt weer verder met zijn ketting.

Een minuut later loopt W naar het bureau van de leerkracht. Hij voelt aan de lade. Deze zit op slot. Hij loopt naar de leerkracht en vraagt of hij zijn auto's mag. De leerkracht legt hem uit dat de afspraak is dat hij ze om half drie weer terug krijgt. Ze zit op ooghoogte van W. W zegt dat hij zo graag zijn auto's wil. De leerkracht zegt hem dat ze dit begrijpt, maar dat hij zijn auto's pas na school weer krijgt. Tot die tijd kan hij wel stickers verdienen.

W zegt dat hij dan in de huishoek wil. De leerkracht zegt dat dit niet kan omdat er nu geen spullen in staan. Ze zegt dat hij naar zijn plekje moet gaan om verder te werken.

W loopt weg. Midden in de klas blijft hij staan. Hij kijkt naar de leerkracht die ondertussen met een ander kind bij het verfbord bezig is.

W loopt naar het planbord. De leerkracht loopt naar zijn tafel en zegt hem even bij haar te komen. W loopt er direct naar toe. Ondertussen gebeurt er iets in de bouwhoek. De leerkracht reageert hier op en loopt er naar toe. W gaat bij haar kijken en wacht.

Enkele seconden later loopt W weer weg. De leerkracht roept hem opnieuw bij zich. W komt weer meteen. De leerkracht zegt hem zijn ketting al erg mooi te vinden maar vraagt of hij zo wel past. W zegt van wel en doet hem om zijn nek. De leerkracht zegt dat ze om het kale stuk touw nog wat kralen wil. W knikt nee.

De leerkracht zegt dat ze wil dat ze de kleurenklok aan gaat zetten en dat ze wil dat W de blauwe kleur (10 minuten) nog aan zijn ketting werkt.

W doet zijn handen voor zijn oren. Hij gaat met zijn handen over elkaar en gezicht naar beneden met zijn rug naar de leerkracht staan. De leerkracht zegt dat ze wil dat hij weer op zijn stoel gaat zitten en telt van vijf tot nul. W reageert niet. De leerkracht geeft hem de keuze om de ketting af te maken of op de gang te gaan zitten. W blijft staan. De leerkracht zet hem op zijn time-outplek in de gang.

Bijlage E

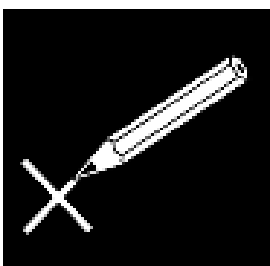
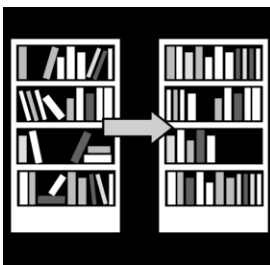
Overzicht onderwijsbehoeften W volgens fase 1 en 2 van Handelingsgericht Werken.

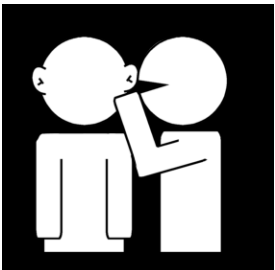
Schooljaar: 2012-2013		Periode: 2-3		
Groep: 1/2 C		Leerkracht: F en E		
Namen	Fase 1: Waarnemen/signaleren			
W	Toetsresultaten Cito M of E toetsen vorig schooljaar (laatste resultaten)	Positief en stimulerend Welke aspecten wil je benutten?	Moeilijk en belemmerend Wat is problematisch?	
	M1 taal: C M1 rekenen: E vooral op meten en meetkunde scoort hij laag.	W speelt graag in de bouwhoek. Hij houdt van paarden en vindt het leuk om boekjes te lezen. Wanneer het voor hem duidelijk is wat er van hem wordt verwacht kan hij een instructie opvolgen. Als hij complimenten krijgt leeft hij op.	W houdt zich vaak niet aan de afspraken. Hij kan bijvoorbeeld niet verwoorden wat hij moet doen als hij klaar is met een taakje. Ook is hij brutaal tegen de leerkracht. Hij kan ook fysiek geweld vertonen. Bijvoorbeeld schoppen en slaan tegen de leerkracht maar ook tegen andere kinderen.	
Fase 2: Begrijpen en analyseren				
Basale onderwijsbehoeften		Aanvullende of extra onderwijsbehoeften		
Hoe leert deze leerling het beste? (Hoe creëer ik betrokkenheid?)	Basiskenmerken Taakgerichtheid Relatie leraar Relatie andere leerlingen	Geletterdheid/ Taal Waarneming	Gecijferdheid Oriëntatie lichaam/ruimte en tijd	Overig
Aansluiten bij zijn interesses, door paarden en boekjes in de aanpak te verwerken. Visueel maken wat er van hem wordt verwacht, zodat hij instructies beter kan opvolgen. Beloningssysteem inzetten om gewenst gedrag te belonen, zodat hij leert wat de gevolgen zijn als hij zich aan de afspraken houdt.	Leerkrachten helpen W succeservaringen op te doen, om zo uit de negatieve spiraal te komen. Gewenst gedrag benoemen, zodat duidelijk is wat er van W wordt verwacht. Gewenst gedrag belonen. Instructie één op één doornemen. Controleren of hij weet wat er van hem wordt verwacht.	Extra aandacht voor de passieve woordenschat.	In de kleine kringen extra aandacht voor meten en meetkunde.	

Bijlage F

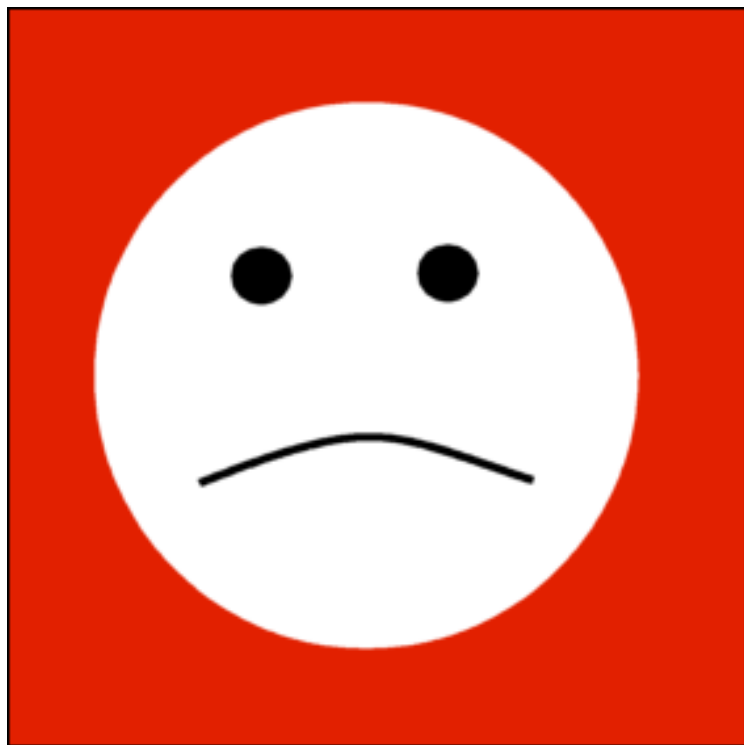
Pictogrammen ter ondersteuning van W.

De teksten zijn bedoeld voor F en mezelf, zodat we één lijn hebben in de aanpak.

	De juf kiest of ik kies zelf een werkje.
	We spreken af hoe lang ik aan mijn werkje werk. Dit kan ik zien op de kleurenklok.
	Ik ga alleen of samen aan het werk.
	Als ik klaar ben zet ik een kruisje in mijn map.
	Ik ruim alles netjes op.

	Als een ander druk doet, doe ik niet mee.
	Ik werk rustig.
	Bij oranje stoplicht: ik fluister als ik iets moet vragen aan een ander.

De time-out kaart:



Bijlage G

FORMULIER CONSULTATIE –EN ADVIESTEAM (vanwege het ethische aspect is de naam van het Expertisecentrum weggelaten)

Naam: W

Geb. datum: 05-09-2008

School van herkomst: X

klassenverloop:

Datum consultatie: * 28 mei 2013

☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
0	1	2	3	4	5	6	7	8								

DL:

cognitieve ontwikkeling

P

Z

Algemeen	☐	☐	Toets: Datum: Door: Totaal: Verbaal: Performa: Verwacht leerrendement: Bijbehorend DLE bij uitstroom:
Taal	☐	☐	
Visueel - ruimtelijk	☐	☐	
Geheugen	☐	☐	
Automatiseringszwakte	☐	☐	
Algehele ontwikkelingsachterstand	☐	☐	
Opmerkingen: * 			

Z

P

Opmerkingen: *

Leerontwikkeling

Leervoorwaarden	☒	☐	Nog niet gericht op leren.
-----------------	-------------------------------------	--------------------------	--

Taalontwikkeling	☐	☐	- Toetsen ind., afgenomen maar ook dan is W bezig met de plaatjes en niet met de vragen. - T.K een C en rek. vK een E
Oriëntatie ruimte / tijd	☐	☐	
Technisch lezen	☐	☐	
Begrijpend lezen	☐	☐	
Spelling	☐	☐	
Rekenen / wiskunde	☐	☐	

Z

P

Opmerkingen: *

Sociaal-emotioneel

Naar binnen gericht	☐	☐	zie verslag van de orthopedagoge, jong gedrag of leerlingkenmerken?
Naar buiten gericht	☒	☐	
Interactie met medeleerlingen	☒	☐	
Interactie met leerkrachten	☒	☐	
Overactief	☐	☐	
Afwachtend / passief	☐	☐	
Anders:	☐	☐	

Werkhouding / taakgedrag

Z

P

Opmerkingen: *

Zelfbeeld	☐	☐	
Motivatie	☐	☐	
Faalangst	☐	☐	
Zelfstandigheid	☒	☐	
Concentratie	☒	☐	
Taakgerichtheid	☒	☐	
Werktempo	☐	☐	
Nauwkeurigheid	☐	☐	
Impulsiviteit	☒	☐	

Structureringsbehoefte	☒	☐	
Anders:	☐	☐	

Fysieke ontwikkeling

Z

Diagnoses

Z

Opmerkingen: *

Gezichtsvermogen	☐	ADHD	☐	•
Gehoor	☐	Autistisch spectrum	☐	
Spraak	☐	Gilles de la Tourette	☐	
Grove motoriek	☐	Epilepsie	☐	
Fijne motoriek	☐	Dyslexie	☐	
Anders:	☐	NLD	☐	
*		Anders	☐	

Kort overzicht geboden hulp:

- Beloningssysteem, picto's, eigen werkmandje met rustspullen, afsprakenboekje met picto's , kleurenklok inzet, time-outkaart, nabijheid van de juf als mogelijk.

Hulpvraag:

- Het is moeilijk om een balans te vinden in de goede aanpak van W in verhouding tot de aandacht voor de andere kinderen
- Zijn het kindkenmerken of is er sprake van jong gedrag en welke acties komen daaruit voort..

Externe contacten / hulpverlening

Opmerkingen: *

Logopedie:	☐	•
Fysiotherapie:	☐	•
Anders:	☒	• orthopedagogische hulp in de thuissituatie • W gaat eenmaal per week naar de osteopaat.

Advies: *

PAB	☐	Steunpunt dyslexie	☐	Bureau Jeugdzorg	☐
SBaO	☐	SMW	☐	GGD	☐

REC	☐	Speltherapie	☐	Herlaarhof	☐
		Anders	x	Nl:	Zie kopje 'afspraken'

Toelichting: *

Bevindingen vanuit observatie:

- W zit in groep 1 van een groep 0/1/2.
- Bij de start van mijn observatie zitten alle kleuters in de kring. Ze luisteren naar een prentenboek dat voorgelezen wordt door een stagiaire. Ondertussen eten en drinken ze. Alleen W zit aan zijn eigen tafel in een afgeschermd hoek te eten en te bladeren in tijdschriften. Hij doet niet mee met het groepsproces.
 - Later hoor ik dat hij uit zichzelf aan deze tafel is gaan zitten. Hier mag hij voor kiezen als hij merkt dat hij rust nodig heeft of als de leerkracht signaleert dat de prikkels hem teveel worden.
- Als de vaste leerkracht na korte tijd de groep binnenkomt vraagt ze aan W of hij klaar is met eten. Ze zegt vriendelijk dat hij op kan gaan ruimen. W wil eerst nog iets vertellen. De leerkracht luistert hiernaar en herhaalt dan dat hij de boekjes weg mag leggen en zijn tas in kan pakken. Dit herhaalt zich drie keer. W blijft echter bladeren in het tijdschrift.
- De leerkracht geeft hem nu één opdracht en vraagt hem de boekjes op een stapel op de kast te leggen. Dit doet hij en pakt daarna een prentenboek dat hij aan een ander jongetje laat zien. Hij negeert hierbij de leerkracht die duidelijk wil dat hij alles opruimt.
- De leerkracht zegt op ooghoogte tegen W dat hij zijn broodtrommel in zijn tas moet doen. W heeft echter alweer een stripboek gepakt en blijft erin bladeren. Uiteindelijk pakt de leerkracht zijn tas in, nadat ze heeft gezegd dat hij na het werken weer in zijn boekjes mag kijken, en legt de tijdschriften in zijn bakje. W kijkt boos.
- De leerkracht heeft voor de start van de kring alle kinderen al geïnstrueerd en de meeste kinderen kunnen ondertussen zelfstandig aan het werk. Er komen een paar kinderen naar de leerkracht die voor de opstart kort haar hulp nodig hebben en daarna aan het werk gaan.
- De leerkracht legt aan W de opdracht uit die hij moet maken. Hij moet rijtjes kralen op de kralenplank leggen waarvan de rijtjes steeds één kraal langer worden en elk rijtje heeft een andere kleur. Naast hem ligt een voorbeeld waar hij visueel steun aan heeft.
- De leerkracht benoemt dat ze een ronde door de klas gaat lopen en dat ze daarna terug komt om te kijken hoe ver hij is. Ze heeft de kleurenklok op zijn tafel op de oranje tijd gezet.
- W begint niet met zijn werk maar loopt naar de bak waar zijn tijdschriften in liggen. Hij pakt ze eruit, gaat op de grond zitten en bladert weer. Een ander kind dat ook op de grond zit probeert met hem te kletsen maar W reageert daar niet op.
- De leerkracht loopt naar hem toe, zegt dat ze de boekjes had weggelegd en dat hij moet gaan werken. Ze benoemt dat ze de boekjes nu weg gaat leggen. W gaat boos huilend op zijn buik op de grond liggen. De leerkracht vraagt aan hem om op te staan. Dit weigert hij. Ze benoemt dat ze nu eerst een ronde door de

klas gaat lopen en dan terugkomt. Als ze wegloopt staat W op en pakt zijn tijdschriften weer. Als de leerkracht deze rustig wegpakt en zegt dat dit niet de bedoeling is, rent W boos de klas uit. Hij gaat op de gang bij de kapstokken op zijn buik liggen.

- Ik vraag hem mee te lopen naar een rustige ruimte. Hij kijkt me met één oog aan en loopt mee. Ik verwoord dat ik een traan en een boos gezicht bij hem zie en vraag wat de reden daarvan is. W kijkt naar beneden. Als ik voordoe hoe hij kijkt en vraag hoe dat komt zegt hij dat hij terug naar de klas moet en loopt weg. De leerkracht geeft hem een hand en gaat met hem op de gang staan omdat dit minder prikkels geeft. W vertelt dat hij geen zin heeft in zijn werk. Hij vindt het niet leuk. De leerkracht zegt dat niet altijd alles leuk kan zijn maar werken hoort er op school wel elke dag bij. Als hij klaar is mag hij weer in zijn boekjes kijken. W zegt dat hij het niet wil. De leerkracht laat hem kiezen of nog even boos op de gang wil blijven en daarna gaat werken of hij gaat nu werken. Hij pakt haar hand en loopt mee.
- De leerkracht legt nog een keer stap voor stap met de visuele kaart erbij uit wat hij op de kralenplank moet doen. W stelt er een vraag over en als hij is begonnen loopt de leerkracht een ronde door de klas. W wijst bij op zijn kaart en legt de kralen.
- De leerkracht loopt bij hem langs, zegt dat het goed gaat, geeft hem een aai over zijn hoofd en loopt door. W werkt door.
- Als hij vier rijtjes gelegd heeft (tien kralen) begint hij alle spijkers van de onderste rij van de kralenplank eruit te trekken. Als hij ze er allemaal uit heeft loopt hij ermee naar de leerkracht. Ze vraagt wat er gebeurd is. W wil het laten zien en er lopen nog vier kinderen mee. W kijkt om en constateert verbaasd dat iedereen komt kijken.
- Nadat de leerkracht heeft uitgelegd dat de andere kinderen ook benieuwd zijn wat er is gebeurd laat ze hen weer terug naar hun plaats gaan. W moet de spijkers terug in de plank zetten en de leerkracht zegt dat hij zijn werk nu niet binnen de oranje tijd af gaat krijgen. Ze zegt dat de gele tijd er nu bij komt. W knikt.
- Als hij de spijkers terug heeft gezet en nog een rijtje kralen heeft gelegd duikt hij onder de kast om gevallen kralen op te rapen. De leerkracht loopt langs en benoemt: "Ik zie dat je de spijkers terug hebt gedaan en weer een rijtje kralen hebt gelegd. Nu ben je bij de witte rij." Ze legt een kaartje onder de witte rij ter ondersteuning.
- W gaat weer zitten, schuift met het kaartje heen en weer, legt de witte rij en gaat op zijn stoel staan om over de kast te hangen. Hij vraagt aan een meisje dat met handpoppen speelt of er ook een hondje bij zit. De leerkracht zegt dat hij weer moet gaan zitten. "Oh, wat fijn dat de volgende rij er ook ligt! Nu de gele rij en dan kom ik zo weer terug." Als W deze rij ook af heeft vraagt hij aan de leerkracht om te komen kijken. Ze geeft hem een compliment en zegt dat hij door kan gaan met de groene rij. Als ook deze rij er ligt zegt de leerkracht dat hij alleen de blauwe rij nog hoeft te maken en dan is hij klaar.
- Ondertussen zit een andere jongen in dezelfde hoek op de grond met een grote pop te spelen. De leerkracht komt W richten op zijn werk. Ze belooft hem dat hij met zijn tijdschriften mag spelen als hij klaar is. Het lukt W om drie kralen te leggen in plaats van tien. De leerkracht vraagt hem de rij af te maken. W zegt dat hij niet weet hoeveel hij er moet leggen.

- Als de leerkracht een ander kind gaat helpen, pakt W een tijdschrift en maakt de jongen met de pop zijn kralenrij af. W gooit zijn tijdschrift in een hoek en haalt de leerkracht. De leerkracht vraagt: “Ben jij klaar? Dan gaan we samen even kijken!” W gaat op de grond zitten met een tijdschrift en zegt dat ze zelf maar moet gaan kijken.
- De leerkracht geeft hem een hand en zegt dat ze samen gaan. Hij rent mee en voordat hij het compliment van de leerkracht kan horen rent hij weer terug naar zijn tijdschrift en gaat weer op de grond zitten. De leerkracht zegt dat hij beter aan tafel kan gaan zitten maar dat wil hij niet. Hij zit in een looproute maar lijkt zich daar niet van bewust.
- W ziet een grote afbeelding waarbij het de bedoeling is om aantallen te tellen. Hij vraagt enthousiast of hij dat met de andere jongen mag maken. Dat mag. Binnen tien seconden laat hij het andere kind ermee zitten en pakt een nieuw tijdschrift. De leerkracht vraagt of hij al klaar is en W zegt dat de andere jongen het maakt want hij kan niet tellen.
- Als de leerkracht een liedje zingt om het stil te krijgen komen alle kinderen bij haar op de grond zitten behalve W. Hij komt ook niet als de leerkracht nog een keer expliciet zijn naam noemt. De leerkracht kiest er nu bewust voor om hem te laten en zich op de andere kinderen te richten.

Handelingsadviezen voor de leerkracht:

- Zorg dat eerst de andere leerlingen aan het werk kunnen en ruim dan tijd in voor de instructie aan W.
- Blijf het stappenplan consequent hanteren.
- Geef W zo kort mogelijke, duidelijke boodschappen.
- Ondersteun je verbale instructie zoveel als mogelijk visueel.
- Doorloop consequent de stappen van de OPA-aanpak.
- Laat W zoveel mogelijk deelnemen aan het groepsproces; bv. in de kring eerst naar 3 kinderen luisteren, dan zelf vertellen en daarna mag hij iets op zijn eigen werkplek doen. Bouw dit langzaam verder uit.
- Blijf investeren in een goede vertrouwensrelatie met W.
- Bewaak de tijdsinvestering naar W en naar de rest van de groep.

Bovenstaande adviezen worden door de leerkrachten al ingezet. Het is van belang dat de leerkrachten zo consequent mogelijk zijn.