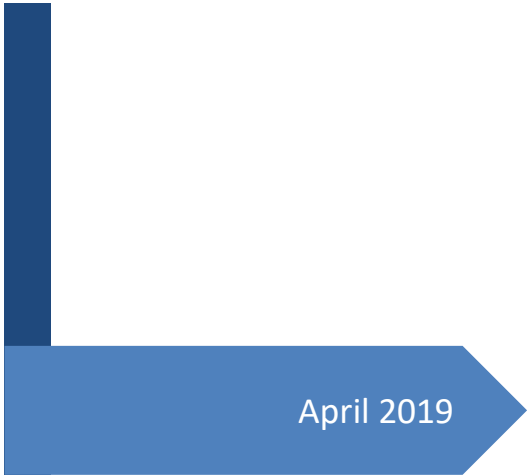
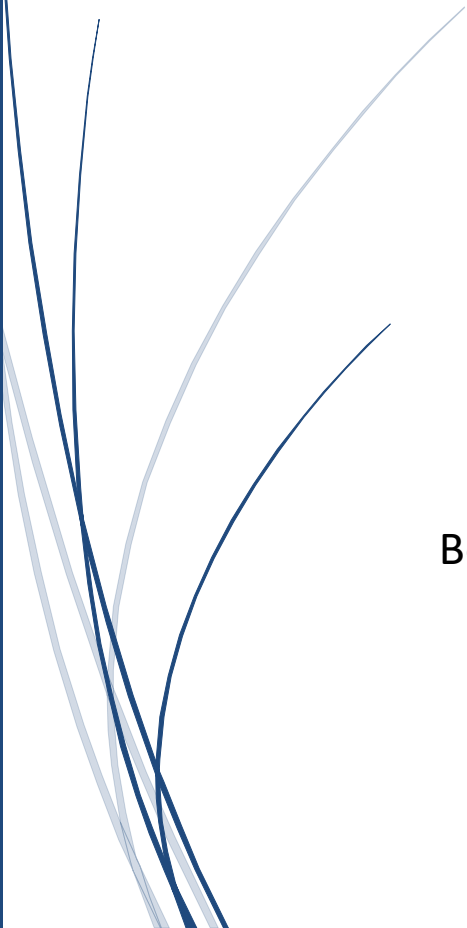




April 2019

Een verbetering van het pedagogisch klimaat



Redwane Bouttaouane

395741

Master Educational Needs

Begeleider: Annemieke Weterings

Gedrag

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse	
1.1 Onderzoekscontext	4
1.2 Aanleiding en probleemstelling	5
1.3 Doel van het onderzoek	6
1.4 Relevantie van het onderzoek	6
1.5 Centrale begrippen	6, 7
1.6 Onderzoeksvraag	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	
2.1 De definitie van externaliserende gedragsproblematiek	8
2.1.1 Basisbehoeften en de contextuele benadering	8, 9
2.2 De oorzaak van externaliserende gedragsproblematiek	10
2.2.1 Verbinding met mijn praktijk	11
2.3 Hoe te handelen als leerkracht bij externaliserende gedragsproblematiek	11, 12
2.5 Hoofdvraag en deelvragen	14, 15
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	
3.1 Onderzoeksparadigma	16
3.2 Onderzoeksstrategie	16
3.3 Onderzoeksmethoden	17
3.4 Procedure en planning	17 t/m 19
3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	19
3.6 Ethiek	20
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	
4.1.1 - LLRV analyse	20 t/m 23
4.2.1 - De SIGA	24 t/m 27
4.2.2 - De Klimaatschaal	28, 29
4.3.1 - Logboek analyse	30
4.3.2 - ABA-methode	30, 31
Hoofdstuk 5: Conclusie en resultaten	
5.1.1 – Deelvraag 1	32
5.1.2 – Deelvraag 2	33
5.1.3 – Deelvraag 3	33
5.1.4 – Deelvraag 4	34
5.2 – Discussie	35
5.3 – Praktische opbrengst en aanbevelingen	35
5.4 – Reflectie	36
Literatuurlijst	37, 38
Bijlagen	
Bijlage 1 – Logboek week 1 t/m 6	40 t/m 43
Bijlage 2 – LLRV begin- & eindmetingen	44 t/m 49
Bijlage 3 – Klimaatschaal leerlingversie	50, 51

Bijlage 4 - Abc-observaties – algemeen beschrijvende observaties	52 t/m 67
Bijlage 5 – Logboek	68 t/m 79
Bijlage 6 – Uitleg reactieprocedure	79
Bijlage 7 – De Siga Perspectief leerkracht (begin- en eindmeting)	80 t/m 83

Samenvatting

In groep 8 van basisschool X ervaren ik en mijn duo-collega hinder op momenten waarin sprake is van externaliserend gedrag wat weer van invloed is op het pedagogisch klimaat. Dit onderzoek focust zich op een verbetering van het pedagogisch klimaat door gewenst gedrag effectief te belonen om daarmee externaliserend gedrag te minimaliseren. Daarnaast is een poging gewaagd om de relatie met de leerlingen te verbeteren. Volgens Kleijnen(2009) draagt het belonen van positief gedrag bij aan een veiliger pedagogisch klimaat. Hier is de volgende onderzoeksvraag uitgekomen;

Hoe kan ik een positief groepsklimaat realiseren in een groep waarin sprake is van externaliserend gedrag, waarbij de relatie tussen leerkracht en leerlingen wordt verbeterd en door het gebruik maken van effectieve beloningen bij gewenst gedrag?

Er is gekozen voor actiegericht onderzoek met als doel eigen vaardigheden te vergroten en een professionele ontwikkeling door te maken (Ponte, 2012). Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat het pedagogisch klimaat een positieve ontwikkeling heeft doorgemaakt aan de hand van de ingezette interventies. Volgens Overveld(2010) is maatwerk en het aansluiten op de onderwijsbehoeften cruciaal. De leerlingen met externaliserend gedrag zijn daarom intensiever begeleid in vergelijking met de groep.

Met behulp van observaties, vragenlijsten en het structureel bijhouden van leerkrachthandelingen in een logboek is data verzameld. Bij het analyseren van data ben ik tot de ontdekking gekomen dat ik de sfeer in de groep duidelijk hoger/beter inschatte dan de leerlingen. Om een beeld te krijgen dat beter aansluit op die van de leerlingen zal ik in het vervolg ook de sociale verbindingen en relaties in de groep zichtbaar moeten maken. Tot slot wordt de school geadviseerd op zoek te gaan naar lesmateriaal/methoden die bevorderlijk zijn m.b.t. de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen en verder onderzoek te doen naar geschikte interventies voor leerlingen met internaliserende gedragsproblemen, aangezien leerlingen dit externaliserend kunnen uiten (Overveld, 2016).

Hoofdstuk 1. Probleemanalyse

1.1 Onderzoekscontext

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op en voor een reguliere basisschool in Dordrecht. De basisschool staat volgens een rangschikking van het CBS in één van de minst welvarende wijken van heel Nederland. Echter, ook wanneer leerlingen in een staat van armoede verkeren, fungeert de school als belangrijke factor bij de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen (Van der Wolf & van Beukering, 2014).

In verband met privacy zal in dit onderzoek geen naam van de school terug te lezen zijn. Inmiddels ben ik drie jaar werkzaam voor deze basisschool. Dit schooljaar (2018/2019) heb ik het genoegen om de leerlingen van groep 8 te onderwijzen. De school telt 425 kinderen, verdeeld over 17 groepen. Ik zal me in dit onderzoek focussen op mijn eigen groep (externaliserend gedrag bij drie leerlingen). Dit gedrag uit zich bij leerlingen in agressie, verbaal geweld en schoolregels die met regelmaat worden geschonden.

1.2 Aanleiding

Volgens het managementteam, bestaande uit de directie, een intern begeleider, een zorgcoördinator en de bouwcoördinatoren, ervaren meerdere leerkrachten moeite/handlingsverlegenheid bij het geven van onderwijs aan zorgleerlingen met externaliserende gedragsproblemen. Daarnaast geven zij te kennen dat externaliserend gedrag meer zichtbaar is dan voorheen. Omdat gedragsproblemen van alle tijden zijn (van der Hoeven, 2006) en vergelijking van probleemgedrag niet mogelijk is, zal dit onderzoek zich richten op de huidige gedragsproblemen.

Sinds 2014 is het passend onderwijs van kracht wat ervoor heeft gezorgd dat leerlingen met onder andere externaliserende gedragsproblemen meer ondergebracht worden binnen het regulier basisonderwijs. Als gevolg van deze invoering worden leerkrachten binnen het basisonderwijs hier in toenemende mate mee geconfronteerd (Walraven et al., 2011). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat door veel leerkrachten deze confrontatie als lastig wordt ervaren en het is voor leerkrachten ook niet eenvoudig om juist te handelen bij externaliserend probleemgedrag (Meijer, 2009; Goei en Kleijnen, 2009). In een onderzoek van Huberty (1997) naar typologie voor leerlingen in het onderwijs komen verscheidene gedragstyperingen naar voren. Huberty maakt onderscheid tussen interne en externe problematiek. Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten voornamelijk last ondervinden van de externe problematiek van een leerling. Om deze reden en vanwege de last die (mede-)leerlingen zelf ondervinden bij externaliserend gedrag zal in huidig onderzoek alleen externaliserende gedragsproblematiek aan de orde komen.

Op de basisschool zijn in verschillende klassen leerlingen aanwezig die externaliserend gedrag vertonen. Dit uit zich in de praktijk als volgt: leerlingen die druk gedrag vertonen en hiermee stagneren in hun leerproces, verbale agressie tonen en het niet actief meedoen tijdens de lessen, wat van invloed is op het totale leerproces. Gedrag en leren zijn onlosmakelijk aan elkaar verbonden, aangezien 67% van de kinderen met gedragsproblemen ook leerproblemen vertoont (Wolf & Beukering, 2014). Op deze basisschool heeft het zorgteam geconstateerd dat de meeste leerlingen met gedragsproblemen ook leerproblemen hebben. Daarnaast heeft het invloed op het gedrag van medeleerlingen doordat zij afgeleid raken of het ongewenste/externaliserend gedrag als norm

kunnen aannemen of als acceptabel zien (Verheij en Doorn, 2002). Het gedrag van de leerling kan eveneens een belemmering vormen voor de leerkracht om goed les te kunnen geven. Doordat de leerkracht vanwege gedragsproblemen minder goed les kan geven en de leerling zelf minder tot leren komt is er minder ruimte om tot kwalitatief goed onderwijs te kunnen komen (Adviesrapport onderwijsraad, 2010).

1.2.1 Probleemstelling

De school ervaart een toename van externaliserend gedrag bij de leerlingen. Het voorkomen/verminderen van dit gedrag heeft een hoge prioriteit binnen de school. In dit onderzoek zal de focus in eerste instantie liggen op mijn eigen handelen omtrent externaliserend gedrag van een drietal leerlingen bij mij in de klas, zowel preventief als curatief. Dit wordt onderbouwd vanuit literatuuronderzoek naar effectieve interventies, waarna uiteindelijk een vertaalslag gemaakt kan worden binnen het gehele team, door middel van het delen van mijn succeservaringen met als doel schoolbrede interventies in te zetten.

Ongewenst gedrag leidt namelijk tot een onveilig pedagogisch klimaat, doordat iedere leerkracht en iedere leerling uniek is en op een eigen wijze bijdraagt aan het klimaat in de klas. De wijze waarop leerlingen met elkaar en met de leerkracht(en) omgaan speelt hierbij een belangrijke rol. Zo omschrijven Dulk & Janssens (2007) het pedagogisch klimaat als 'het geheel van factoren dat de relaties tussen alle personen in de klas bepaalt'.

Er bestaan verschillende definities voor het begrip *handelingsverlegenheid*. Volgens Goei e.a., (2010) gaat het om praktische lessituaties waarin de leraar tekortkoming ervaart in kennis, vaardigheden en/of competenties waardoor er weinig sprake is van effectiviteit. Met effectief leerkrachtgedrag worden handelingen van de leerkracht bedoeld die (mogelijk) van invloed zijn op het (on)gewenste gedrag van de leerlingen. Dit heeft een gunstig effect op de desbetreffende leerlingen, de groep en de leerkracht zelf. Het handelen van de leerkracht is dus van groot belang om te kunnen komen tot een veilig pedagogisch klimaat, wat weer een gunstig effect heeft op de leerlingen doordat zij zich beter kunnen ontwikkelen (Van Tuijl, 2009).

Op dit moment bestaat er geen schoolbrede aanpak van externaliserend gedrag en/of handvatten om gericht het pedagogisch klimaat te verbeteren. Dit lijkt vanzelfsprekend, omdat er geen standaard aanpak bestaat aangezien alle leerlingen anders zijn en andere behoeften hebben. Leerkrachten zijn hierin volledig afhankelijk van eigen competenties, ervaring en de kennis die is opgedaan die nodig worden geacht bij het realiseren van een veilig pedagogisch klimaat.

Binnen dit onderzoek wil ik onderzoeken welke handelingen en momenten leiden tot vermindering van externaliserend probleemgedrag, waardoor het leerproces minder belemmerd wordt en het pedagogische klimaat hiermee wordt verbeterd. Wanneer dit gerealiseerd is, wil ik na dit onderzoek mijn succeservaringen delen met het team, waarna afgewogen kan worden welke interventies m.b.t. externe gedragsproblematiek toepasbaar zijn bij hun leerlingen om ook in deze klassen tot een beter pedagogisch klimaat te kunnen komen. Ik zou hierbij een coachende rol willen hebben, om met mijn opgedane kennis en ervaring de leerkrachten op weg te helpen.

1.3 Doel van het onderzoek

Het hoofddoel is om mijzelf als leerkracht te ontwikkelen door te groeien in vaardigheden gedurende lesmomenten waarin ik moeite ervaar met externaliserend gedrag. Om dit doel te behalen dien ik in eerste instantie op microniveau inzicht te krijgen op de door mij ingezette interventies om externaliserend gedrag te voorkomen/beperken. Het doel is dan ook om externaliserende gedragsproblemen met minimaal 50 procent te reduceren binnen de groep.

Wanneer ik dit gerealiseerd heb, zou in een vervolgonderzoek onderzocht kunnen worden of deze interventies/processen die hebben geleid naar een veilig(er) pedagogisch klimaat, ook effectief zijn bij medecollega's bij het realiseren van een veilig pedagogisch klimaat.

1.4 Relevantie van het onderzoek

Sinds de invoering van het passend onderwijs lijken leerkrachten vaker momenten te ervaren waarbij sprake is van handelingsverlegenheid, omdat specifieke kennis over specifieke leerlingen vaak ontbreekt (Walraven, 2011). Voor mij als master in ontwikkeling is het van belang om hiermee om te leren gaan en te kunnen voldoen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit is van belang om een positieve invloed te hebben op het welbevinden van de leerlingen (Systema, 2005). Tevens hebben de gedragsproblemen naast de negatieve invloed op henzelf ook een negatieve invloed op de omgeving. Leerkrachten ervaren hierdoor handelingsverlegenheid, voelen zich minder competent en ervaren meer stress (Goei & Kleijnen, 2009). Hieruit vloeien zorgen met betrekking tot kennis en vaardigheden voort, welke bij de leerkracht een negatief gevoel kunnen oproepen betreffende het probleemgedrag of zelfs met betrekking tot het kind zelf (Scruggs & Mastropieri, 1996). Uit eerder onderzoek komt tevens naar voren dat leerkrachten probleemgedrag van leerlingen ervaren als bedreigend voor de eigen competentiegevoelens (Wolf & Everaert, 2003).

Leerlingen met gedragsproblemen hebben daarnaast vaker te maken met schooluitval. Schooluitval zorgt op latere leeftijd voor een verhoogd risico op werkeloosheid, sociale uitsluiting en criminaliteit (Ter Bogt, 2009). Voortijdige schoolverlaters vinden niet alleen moeilijker aansluiting op de arbeidsmarkt, ook is hun gezondheid op latere leeftijd slechter en kampen zij vaker met psychosociale problemen. Maatschappelijk betekent de vroegtijdige uitstroom uit het onderwijs onderbenutting van het mogelijke potentieel aan arbeidskrachten (Ter Bogt, 2009). Wanneer ik mijn succeservaringen kan delen met collega's zal het pedagogische klimaat op schoolniveau wellicht verbeteren. De uitkomst van dit onderzoek zal ervoor kunnen zorgen dat leerlingen minder worden belemmerd in het leren vanwege gedragsproblematiek (Jepma, 2003).

1.5 Centrale begrippen

Verschillende begrippen zullen in dit onderzoek herhaald worden. De begrippen die als centraal gezien kunnen worden zijn:

- *Pedagogisch klimaat*
- *Externaliserend gedragsproblematiek*
- *Handelen van de leerkracht*

Explorerende onderzoeksvraag;

Hoe kan een positiever groepsklimaat gerealiseerd worden in een groep waarin sprake is van externaliserende gedragsproblemen door de leerkracht competenties te laten ontwikkelen op het pedagogisch vlak?

Explorerende deelvragen:

1. Welke onderwijsbehoeften spelen een rol bij externaliserende gedrag en welk leerkrachtgedrag past bij deze onderwijsbehoeften?
2. In welke mate is de externaliserende gedragsproblematiek van invloed op het pedagogisch klimaat?

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

2.1 Pedagogisch Klimaat

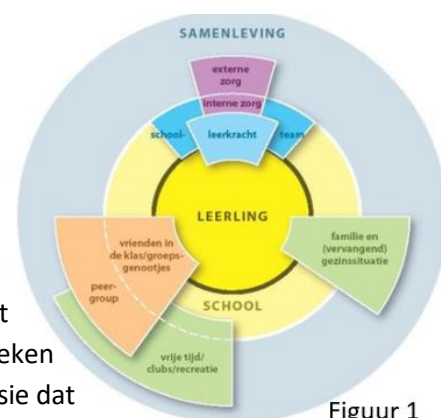
Dulk en Janssens (2007) omschrijven het pedagogisch klimaat als het geheel van factoren dat de relaties tussen alle personen in de klas bepaalt. Alkema et al. (2015) geven te kennen dat het gaat om het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van kinderen en die voorwaarde zijn voor hun ontwikkeling en vermogen om te leren. Het realiseren van een goed pedagogisch klimaat staat in relatie met een positieve ontwikkeling van leerlingen. Een goed pedagogisch klimaat heeft daarmee positieve invloed op het gedrag van leerling en andersom kan negatief gedrag zorgen voor een onveilig klimaat. Volgens Kienhuis (2010) is de *relatie* tussen leerkracht en leerling, de motor voor verandering wanneer het aankomt op het realiseren van het pedagogisch klimaat. Kinderen leren in dit klimaat optimaal en ervaren hierin veiligheid en acceptatie. De leerkracht is verantwoordelijk voor het creëren van deze omgeving.

2.1.1 Basisbehoeften (relatie, competentie & autonomie) en de contextuele benadering

Volgens Stevens (2004) wordt de kwaliteit van het pedagogisch klimaat niet enkel bepaald door regels en afspraken, maar door de psychologische basisbehoeften *relatie*, *competentie* en *autonomie* te vervullen. Een goed pedagogisch klimaat bestaat o.a. uit goed contact tussen de leerlingen en de leraar en tussen groepsgenoten onderling (Van der Wolf & van Beukering, 2013; Pameijer, van Beukering, 2009). Dit is van belang voor zowel het functioneren van de leerlingen met gedragsproblemen op school en het functioneren van de leerkracht (Howes, Philipsen & Peisner-Feinberg, 2000). De leerkracht zou, om een veilig pedagogisch klimaat te realiseren een uiterst onderzoekende instelling moeten laten zien (Stevens, 2004). Deze houding waarbij onderzoek centraal staat moet zowel gericht zijn op leerlingen en op het handelen van de leerkracht, hetgeen in huidig onderzoek ook voorop staat. Het realiseren van gedragsverandering bij anderen begin bij het veranderen van eigen gedrag (Van Dijk, 2015).

Volgens de onderwijsraad (2010) moeten gedragsproblemen in de context bestudeerd en behandeld worden, omdat het om uitkomsten gaat van complexe interacties tussen de aanleg van het kind, de klassensituaties en andere omgevingen. Bronfenbrenner (1979) heeft inzichtelijk gemaakt hoe de beïnvloeding tussen de leerling en diens omgeving verloopt. In het sociaal-ecologisch model worden omgevingen/contexten van het kind onderscheiden op macro-, meso-, en microniveau. De leerkracht wordt hierin op microniveau geschaald wat inhoudt dat zowel de leerkracht als de leerlingen elkaar wederzijds beïnvloeden.

In *figuur 1* laten van Meersbergen en Jeninga (2014) hetzelfde principe zien in een schoolse situatie, gebaseerd op de ecologische benadering van Bronfenbrenner. Hierin worden tien segmenten afgebeeld die de samenhang tussen de niveaus *leerling*, *school* en *samenleving* tonen. Met betrekking tot deze contextuele benadering past de zienswijze van Stevens (2004), die uitgaat van drie basisbehoeften. Deze behoeften zijn gebaseerd op de eerste onderzoeken van Deci & Ryan (1985) naar intrinsieke motivatie en zij kwamen tot de conclusie dat ieder persoon deze basisbehoeften heeft. Daarnaast geven dezelfde Deci en Ryan (2000) te kennen dat de vervulling van de basisbehoeften *relatie*, *competentie* en *autonomie* voor optimale welbevinden en functioneren zorgt bij leerlingen. De school waar ik werkzaam voor ben zet gericht in



Figuur 1

op het vergroten van de autonomie en competentiegevoelens bij leerlingen. Bij mij in de klas vervul ik deze basisbehoefte door leerlingen o.a. zelf te laten kiezen met het werk waarmee ze willen starten en door dit zelf na te kijken. Daarnaast ga ik met leerlingen de dialoog aan rondom het behalen van doelen en verwachtingen. De leerlingen krijgen hierbij de ruimte om hun eigen gedachten te verwoorden. Zo wordt ieder (leerkracht en leerlingen) vanuit zijn perspectief en rol betrokken. M.b.t. de behoefte *competentie* tracht ik (extra) ondersteuning aan te bieden aan alle leerlingen om daarmee niet enkel te zorgen voor gelijke kansen om succesvol te zijn, maar ook om het gevoel van competentie bij de leerling te doen vergroten. In dit praktijkonderzoek zal ingezet worden op het vergroten van de psychologische basisbehoefte **relatie**, aangezien hier de doelgerichtheid ontbreekt en hier niet de focus op ligt bij mij in de praktijk.

De theorieën van Stevens (2004) en Deci en Ryan (2000) lijken in eerste instantie veel op elkaar. Wanneer beide theorieën vergeleken worden dan is er een wezenlijk verschil. Deci en Ryan (2000) gaan voornamelijk uit van de relatie tussen leerkracht en leerlingen. Stevens (2004) gaat daarentegen uit van zowel de relatie tussen leerkracht-leerlingen als de relatie tussen leerlingen onderling. In dit onderzoek zal ik de theorie van Stevens en de basisbehoeften die daarbij horen hanteren, omdat het pedagogisch klimaat zich ontwikkelt tussen leerkracht-leerling, maar ook tussen leerlingen onderling. Volgens Stevens (2004) omvat het pedagogisch klimaat alle omgevingsfactoren die bijdragen en van invloed zijn op het welbevinden van de leerling. Dit sluit dan ook beter aan bij het centrale thema *inclusie*. Daarnaast zorgt de verbinding tussen de verschillende niveaus uit de ecologische pedagogiek voor een aansluiting op het centrale thema *systeemdenken*.

Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat kinderen die een goede relatie met hun leerkracht hebben zich beter ontwikkelen op sociaal-motivationeel en cognitief gebied (Roorda et al., 2011). Wanneer leerlingen een conflictieuze relatie hebben met de leerkracht kan dit de ontwikkeling belemmeren en beginnend probleemgedrag aanzienlijk verergeren (Doumen et al., 2008).

Ik ervaar met het overgrote deel van de leerlingen geen conflictieuze relatie, echter kan het zijn dat ik me er niet bewust van ben. Het is van belang om te achterhalen of leerlingen hetzelfde ervaren, aangezien dit het pedagogisch klimaat kan beïnvloeden. Leerlingen die vaker externaliserend gedrag vertonen daar lijkt ik meer *conflict* mee te hebben. *Conflict* kan omschreven worden als de spanning en tegenstrijdigheid in de relatie tussen het kind en de leerkracht (Troop-Gordon & Kopp, 2011). Een kwalitatief goede relatie tussen de leerkracht en het kind wordt gekenmerkt door minimale conflict en veel nabijheid: het kind is in deze relatie in staat om de leerkracht als veilige basis te zien (Pianta, 1999). Een slechte relatie wat gekenmerkt wordt door veel conflicten, gaat gepaard met weerstand vanuit de leerlingen, minder pro-sociaal gedrag tussen leerlingen onderling en grensoverschrijdend gedrag in de klas (Howes, 2000; Rudasill, Niehaus, Buhs & White, 2013). Ondanks gebrek aan conflict denk ik dat verbetering van effectief gedrag gericht op *nabijheid* kan plaatsvinden als ik het meer doelgericht benader.

De beleving van de relatie bij de leerlingen zal in het onderzoek aan bod komen. Hierin onderzoek ik hoe de relatie met leerlingen kan worden verbeterd. Van der Wolf & Beukering (2009) stellen dat een oorzaak van probleemgedrag kan zijn dat een kind weinig persoonlijke aandacht krijgt. Wanneer een kind probleemgedrag vertoont kan het behoefte hebben aan een betere relatie en aandacht. Wanneer een kind dit niet ervaart kan het ongewenst en storend gedrag vertonen, zodat de aandacht waar het kind behoefte aan heeft toch verkregen wordt. Dat dit negatieve aandacht is,

neemt het kind voor lief. Wanneer ik naar mijn groep kijk dan herken ik dit gegeven. Als ik leerlingen te lang geen persoonlijke aandacht heb gegeven merk ik dat leerlingen onrustiger worden. Ik heb geconstateerd dat ik dit onbewust doe doordat ik pas actie onderneem wanneer er sprake is van ongewenst gedrag. Dit betekent voor mijn actiedeel dat ik hier bewust op ga inzetten, met de verwachting dat leerlingen minder storend gedrag zullen vertonen doordat ze zich gezien en gehoord zullen voelen. Dit zal ik in mijn rooster wegzetten, waarin ik tijd inplan voor persoonlijke aandacht/gesprekken. Zoals hiervoor beschreven wordt er buiten dit praktijkonderzoek al ingezet op de basisbehoeften *competentie* en *autonomie* waardoor dit buiten beschouwing wordt gelaten. Daarnaast zou hiermee de focus volledig op de behoefte *relatie* gelegd kunnen worden wat positief is m.b.t. de haalbaarheid.

2.2 De definitie van externaliserende gedragsproblematiek

Onder externaliserende gedragsproblematiek wordt probleemgedrag verstaan dat naar buiten gericht is. In de literatuur is een breed scala aan karakteristieken te vinden die dit soort probleemgedrag omschrijven. De woorden antisociaal, agressief, regelschendend en dwars gedrag komen daarbij het meest frequent voor (Vettenburg, 2007). Volgens Greven (2009) wordt gesproken van probleemgedrag bij kinderen wanneer het gedrag vaak voorkomt, in meerdere situaties, lang aanhoudt en het gedrag schade aanricht aan de betrokkene zelf of aan anderen. In mijn praktijk betekent dit dat wanneer leerlingen bijna dagelijks regelschendend gedrag vertonen ik dit zie als gedragsproblematiek.

Hijlkema (2007) stelt dat probleemgedrag al het gedrag is dat door een persoon en/of zijn omgeving als moeilijk hanteerbaar wordt ervaren. Het ervaren van probleemgedrag is daarmee afhankelijk van de persoon die zich in de situatie bevindt. Van der Ploeg (1997) stelt eveneens dat probleemgedrag normatief is en dat het ervaren van probleemgedrag afhangt van de eigen set geldende normen en waarden. Als ik kijk naar mijn eigen functioneren vind ik gedrag moeilijk hanteerbaar wanneer leerlingen na meerdere keren waarschuwen hetzelfde gedrag blijven laten zien. Daarnaast ervaar ik moeite met leerlingen die dwars gedrag vertonen, door de klas roepen, geluiden maken of verbaal geweld gebruiken. Gedragsproblemen hebben volgens Van der Wolf & Beukering (2009) vier kenmerken:

- *Situatief*, in bepaalde situaties.
- *Relationeel*, gedrag komt voort uit een wisselwerking.
- *Relatief*, het onderscheid tussen normaal en afwijkend gedrag is niet absoluut.
- *Fluctuerend*, gedragsproblemen zijn niet constant van aard.

De situatie waarin het kind zich bevindt is bepalend voor het gedrag. Het gedrag van het kind kan in de ene situatie meer problemen oproepen dan in een andere situatie, waardoor kinderen zich thuis anders kunnen gedragen dan op school. Het systeemdenken dat gebaseerd is op het idee; *alles is met alles verbonden* (micro-, meso- en macroniveau), sluit hier op aan. Het gedrag is niet alleen afhankelijk van de situatie, maar ook van personen die zich in de situatie bevinden. Om deze reden dient gekeken te worden naar waar en wanneer het probleemgedrag zich voordoet en wie erbij aanwezig is, daarnaast zal in dit onderzoek ook gekeken worden naar de lesmomenten waarin het ongewenst gedrag zich niet voordoet, het denken in mogelijkheden staat hierin centraal. Hier zouden kansen moeten liggen om te achterhalen wat de verschillen zijn tussen de situaties waarin

sprake is van externaliserend gedrag en wanneer hier geen sprake van is om de onderwijsbehoeften nog beter in kaart te brengen.

2.2.1 Verbinding met de praktijk

Bij mij op de basisschool geven leerkrachten en de intern begeleiders te kennen dat een veilige leeromgeving een voorwaarde is voordat leerlingen tot leren kunnen komen. Echter, nergens staat omschreven *hoe* men een veilige leeromgeving creëert, waardoor leerkrachten hier een eigen invulling aan geven. Aangezien de focus in dit onderzoek gericht is op mijn eigen groep zal hier niet op ingezet worden in het actiedeel, wel zou het relevant zijn om dit te doen in een vervolgonderzoek.

In mijn groep is er geen sprake van leerlingen met vastgestelde diagnoses. Wel worden er kenmerken gezien van gedrags- en/of leerstoornissen. Hierdoor kan het zo zijn dat er onvoldoende wordt aangesloten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. Aangezien leerlingen andere onderwijsbehoeften kunnen hebben betekent dit dat ik in het actiedeel ga onderzoeken wat deze onderwijsbehoeften exact zijn met de verwachting dat de probleemgedragingen zullen afnemen na het inzetten van doelgerichte interventies.

Om te werken aan de relatie zal ik dagelijks met de leerlingen in gesprek gaan over hun leerdoelen, ervoor zorgen dat ze zich welkom voelen door ze bij de deur te verwelkomen en sensitief te zijn voor signalen waarop ik responsief kan reageren. Ook zal ik leerling gesprekken voeren aangezien dat bij kan dragen aan een positieve relatie. Uit de *Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst* (LLRV), die de leerkracht invult, wordt duidelijk op welke vlakken van relatie ingezet moet worden om deze behoefte te verbeteren. Horeweg (2014) geeft te kennen dat +/- 60% van de gedragsproblemen verdwijnt als het leerkrachtgedrag verandert. Aangezien de focus in dit onderzoek grotendeels ligt op mij als leerkracht en mijn handelen, richt ik me binnen het ecologisch model van de leerling op het segment leerkracht (van Meersbergen, 2013). Andere segmenten blijven belangrijk bij het in kaart brengen van de beschermende en belemmerende factoren. Daarnaast zal er intensief contact zijn met ouders/verzorgers aangezien zij het eerste milieu vertegenwoordigen en bovenaan staan in de opvoedingshiërarchie (Van Mulligen, Gieles & Nieuwenbroek, 2001). Dit contact zal meer liggen op informatie verzamelen en informatiedelen, zodat ouders eventueel thuis ook het gedrag kunnen volgen en ik als leerkracht meer kennis opdoe over het (externaliserend) gedrag van leerlingen in andere contexten.

2.3 Hoe te handelen als leerkracht bij externaliserende gedragsproblematiek

Uit de theorie blijkt dat de leerkracht ertoe doet als het gaat om het reduceren of voorkomen van gedragsproblemen. De rol van mij als leerkracht en mijn leerkracht handelen staat dan ook centraal in het huidige onderzoek.

Volgens Rietdijk (2009) is belonen het effectiefste middel om gedrag positief te veranderen. Echter, niet alleen belonen werkt bevorderend bij het preventief of curatief handelen bij externaliserende gedragsproblematiek. Als leerkrachten in gedachten op zoek gaan naar factoren die met de oorzaak van gedrags- en/of leerproblemen samenhangen, dan is er ook een onderscheid tussen externe en interne attributies (Weiner, 1992; Pameijer & Beukering, 2004). Een leerkracht attributeert extern als hij de oorzaak van problemen verbindt met de omgeving of kenmerken van het kind. Leerkrachten kunnen bij problemen ook intern attribueren. Zij nemen dan hun eigen rol kritisch in ogenschouw en voelen zich (mede)eigenaar van het probleem. Dit laatste is van groot belang om gedragsproblemen

tegen te gaan (Van der Wolf & Beukering, 2009). Ik ben me ervan bewust dat mogelijke oplossingen bij externaliserende gedragsproblematiek binnen mijn eigen handbereik liggen wanneer ik intern attribueer.

Regelmatig probeer ik snel te reageren op externaliserende gedrag, hierbij maak ik nog niet de afweging of het om een adequate/effectieve gedragscorrectie gaat of een minder geschikte gedragscorrectie. Ook hou ik niet direct rekening met leerlingen die verschillende behoeften kunnen hebben. Doordat ik hier nu bewust van ben zal ik dit in het huidige onderzoek bewust inzetten. Dit zal gemeten worden a.d.h.v. een zelfreflectiemodel waarbij gereflecteerd wordt op mijn eigen handelen/gedrag. De specifieke interventies in dit onderzoek richten zich op drie leerlingen met externaliserend probleemgedrag. De tweede laag van de piramide van Sprague (three-tiered prevention-model), vormt hierbij de basis waarbij de leerlingen een intensievere aanpak krijgen in vergelijking met de rest van de groep, zie *figuur 2*. Het gaat hierbij om selectieve interventies bij leerlingen met een verhoogd risico op probleemgedrag (NJI, 2014). Volgens Sprague(2014) dienen selectieve interventies gemiddeld voor 6-8 weken uitgevoerd te worden, dit sluit goed aan met de periode waarin dit onderzoek zal plaatsvinden. Aan de hand van mijn handelen, de metingen en de uiteindelijke conclusies zal heroverwogen worden in welk niveau de leerlingen geplaatst worden.



Figuur 2 - (Golly & Sprague, 2013)

2.3.1 Behaviorisme & cognitivisme

Het leren omgaan met gedragsproblemen is van belang voor de leerkracht, maar het preventief handelen staat voorop om zo de leerlingen tot leren te laten komen. Er zijn verschillende leertheorieën die aan de basis liggen van hoe er wordt gedacht over het leren. Voorbeelden van deze leertheorieën zijn het *behaviorisme*, *cognitivisme*, *constructivisme* en het *connectivisme*. Het behaviorisme onderscheidt zich van de andere leertheorieën door enkel uit te gaan van observeerbare en respectievelijk registreerbare gedragingen, dit in tegenstelling tot andere leertheorieën die gedachten en emoties tot object van onderzoek nemen. Binnen de behavioristische leertheorie bestaat de overtuiging dat gedrag sterk kan worden aangeleerd (Van Beemen, 2010). Bij mijn aanpak is de leertheorie van het cognitivisme te koppelen aangezien ik samen met de leerlingen ook daadwerkelijk stil zal staan bij hun gedrag en we dit gezamenlijk zullen evalueren.

Bij mij op de basisschool ervaren leerkrachten in de bovenbouw onvoldoende effect van de klassenregels. In een onderzoek van Walker et al. (in Golly & Sprague, 2013) blijkt dat alleen het

opstellen van regels niet genoeg effect heeft op het gedragsproblematiek van kinderen. Wanneer deze regels duidelijk worden onderwezen en nageleefd, vermindert het probleemgedrag aanzienlijk.

Het behaviorisme is een gedragsgerichte benadering waarin het concreet en waarneembaar gedrag duidelijk centraal staan (Sipman, 2014). Volgens Watson en Skinner, twee behavioristen, is hierbij de externe prikkel belangrijk: al het gedrag komt volgens hen voort op basis van prikkels uit de omgeving. Binnen het behaviorisme gaat men ervan uit dat er verschillende soorten gedrag zijn die de mens helpen te ontwikkelen, dit zijn: instinctief, operant en intelligent gedrag. Het instinct bevat geen vermogen tot leren, omdat het niet te beïnvloeden is door de gevolgen die het gedrag heeft. Het gedrag dat wordt gevormd en in staat wordt gehouden door de gevolgen die het oproept, wordt –operant gedrag- genoemd (Tomic en Span, 1993).

2.3.2 Operant conditioneren

Skinner(1981) heeft het operant conditioneren ontwikkeld. ‘Operante conditionering’ wilt zeggen dat iemand gedrag aangeleerd of afgeleerd krijgt wanneer steeds dezelfde consequentie voor dat gedrag geldt. Het belangrijkste kenmerk van ‘operante conditionering’ ligt in de effecten van de consequenties. Dit is vooral het geval, als het om de effecten bekrachtiging of straf gaat (Zimbaro, Johnson, Birnie, 2007).

Volgens Watson zijn gedragsveranderingen een (in)direct gevolg van conditioneringsprocessen, het straffen en belonen van gedrag (Van Beemen, 2010). Versterkers zijn volgens Skinner belangrijk voor de bekrachtiging van gedrag, deze versterkers kunnen zowel positief(beloning) als negatief(straf) van aard zijn. Het inzetten van positieve versterkers moet hierbij de voorkeur genieten, omdat dit als meest effectief wordt bestempeld bij het realiseren van gewenst gedrag. Volgens Jeninga (2013) blijven negatieve versterkers altijd nodig voor sommige leerlingen om ze hierbij bewust te maken van ongewenst gedrag. Als belangrijke toevoeging dient deze negatieve versterker wel gepaard te gaan met een positieve versterker. Een voorbeeld van zo’n negatieve versterker is dat de leerkracht een laatste waarschuwing geeft aan leerlingen bij ongewenst gedrag.

Onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten die problemen hebben met het handhaven van gedragsregels in de klas, veel straf uitdelen wanneer kinderen zich misdragen. Het geven van straf wordt gezien als laatste toevlucht voor een leerkracht, nadat alles is geprobeerd om negatief gedrag te doen stoppen (Bandura, 1989). Deze negatieve benadering heeft juist een versterkend effect op gedragsproblemen, omdat de leerkracht daardoor een groot deel van zijn of haar aandacht aan ongepast gedrag besteedt (Hagan, 1998).

Horeweg (2015) stelt dat het beter is om zo veel mogelijk non-verbale waarschuwingen te geven. Een blik, of een hand op de schouder of iets uit de handen pakken zonder iets te zeggen werkt effectiever dan verbaal reageren. Het is daarbij van groot belang de leerling niet door de groep aan te spreken, hier zal ik dan ook bewust rekening mee houden door leerlingen zo veel mogelijk non-verbaal aan te spreken op ongewenste gedragingen. Wanneer leerlingen gedragsproblemen blijven vertonen, zal ik deze in kaart brengen en zal er met de leerlingen een plan opgesteld worden met kleine tussendoelen, zodat de leerling succeservaringen kan behalen (Horeweg, 2015).

Tot slot zal ik bewust beloningen als positieve versterkers inzetten ter preventie van gedragsproblemen, maar ook om gepast te reageren wanneer hier sprake van is. Om gedragsproblemen te voorkomen dient een leerling zich veilig en geborgen te voelen en moet de leerling weten waar hij aan toe is. Kortom, een goed pedagogisch klimaat in de klas is van groot belang als het gaat om het voorkomen van gedragsproblemen (Veenman, 2003).

2.3.3 Verbinding met de praktijk

Effectief leerkrachtgedrag heeft een gunstig effect op de leerlingen, de groep en de leerkracht zelf (Van Tuijl, 2009).. Onder effectief klassenmanagement wordt volgens het NJI(2018) o.a. het volgende verstaan;

Het hanteren van duidelijke gedragsregels en grenzen, het aanleren van vaardigheden voor gewenst gedrag en het belonen van positief gedrag van individuele en groepen leerlingen.

De onderwijsinspectie heeft te kennen gegeven dat deze school voldoende kwalitatief onderwijs aanbiedt. Ondanks deze preventieve insteek is het niet in alle gevallen voldoende om gedragsproblemen tegen te gaan. M.b.t. mijn persoonlijke visie ben ik een voorstander van het belonen in het onderwijs. Een verbetering van het pedagogisch klimaat zou in mijn groep de onderlinge leerling relaties een impuls geven (Dulk & Janssens, 2007). Door in mijn onderzoek uit te gaan van belonen om gedragsproblematiek te verminderen wil ik het gewenste gedrag stimuleren en ongewenst gedrag voorkomen door hier preventief op in te spelen(Hagan, 1998). Ik ben me ervan bewust dat ik hierin niet onterecht moet belonen, aangezien hierin het gevaar schuilt dat de intrinsieke motivatie van de leerling hierdoor kan afnemen. Met onterecht belonen wordt het overbodige belonen bedoeld waar geen duidelijke aanleiding voor is geweest zoals het tonen van een juiste werkhouding of inzet bij de leerling (Teitler, 2011).

Zoals hiervoor aangegeven heeft de bovenbouw van de basisschool te kampen met veel gedragsproblemen waar leerkrachten tegenaan lopen. Schoolbreed bestaat er geen beleid of richtlijnen die sturing geven aan leerkrachten m.b.t. straffen en belonen. Bij mij in de praktijk zou dit voor verwarring kunnen zorgen, omdat leerlingen hierdoor niet lijken te weten welk gedrag als grensoverschrijdend of als gewenst wordt bestempeld. Mijn veranderend leerkrachthandelen zal bestaan uit consequente beloningen, handelingen wanneer sprake is van externaliserend gedrag en het verbeteren van de relatie met de leerlingen.

2.4 Onderzoeksvragen

Het intern attribueren van de leerkracht zal in dit werk constant centraal staan, omdat ik mezelf zie als mede-eigenaar van het probleem, maar ook als belangrijke actor strevend naar verbetering van het pedagogisch klimaat. Gedragsproblemen hebben daarnaast ook invloed op onderlinge leerling-relaties. Een positieve sfeer tussen de leerlingen is bevorderend m.b.t. het pedagogisch klimaat (Donkers, 2011). Er zal gemeten worden in hoeverre de gedragsproblemen zijn verminderd, in hoeverre ik als leerkracht mezelf ontwikkel op het gebied van inzetten van beloningen en het pedagogische klimaat is verbeterd n.a.v. het inzetten van de interventies.

Hoofdvraag:

Hoe kan ik een positief groepsklimaat realiseren in een groep waarin sprake is van externaliserend gedrag, waarbij de relatie tussen leerkracht en leerlingen wordt verbeterd en door het gebruik maken van effectieve beloningen bij gewenst gedrag?

Deelvragen:

1. In hoeverre ervaren leerlingen met externaliserend gedrag een goede relatie met mij in de groep en in welke mate is deze relatie verbeterd aan het eind van dit onderzoek?
2. In welke mate is de externaliserende gedragsproblematiek afgenomen en het pedagogische klimaat in mijn groep verbeterd na het inzetten van consequente beloning bij gewenst gedrag?
3. In welke mate ben ik beter in staat om effectief beloning in te zetten bij gewenst gedrag en waarbij ik consequent reageer op gedragsproblemen?

Hoofdstuk 3. Onderzoekopzet

3.1 Onderzoeksparadigma

Dit onderzoek vindt plaats binnen het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma. Lange, Montessori en Schuman(2010) noemen de intentie om het maken van een positief verschil binnen een bestaande situatie als belangrijk motief om te starten aan een onderzoek. Dit sluit aan bij mijn insteek voor dit onderzoek waarbij ik het pedagogisch klimaat positief wil verbeteren in groep 8. Ik zal gedurende het onderzoek als onderzoeker, in dialoog met betrokkenen en door het inzetten van interventies, tot vernieuwde inzichten komen. Kritisch reflecteren op mijn eigen rol gedurende het onderzoeksproces en door aan het eind kritisch te reflecteren op de (veranderde) praktijksituatie speelt hierbij een belangrijke rol.

3.2 Onderzoeksstrategie

Voor het huidige onderzoek is gekozen voor praktijkgericht actieonderzoek. Deze strategie wordt binnen de groep van de onderzoeker gehanteerd met als doel eigen vaardigheden te vergroten en een professionele ontwikkeling door te maken (Ponte, 2012). Tevens wordt ernaar gestreefd om te komen tot een beter pedagogische klimaat. Hiermee wordt de strategie ingezet om de eigen onderwijspraktijk te verbeteren (De Lange et al., 2012). Zowel leerlingen als de leerkracht hebben invloed op het verloop van het onderzoek, wat kenmerkend is voor actieonderzoek (De Bruine, 2011). De gekozen onderzoeksgroep sluit daarom goed aan bij de onderzoeksvraag. Er wordt literatuuronderzoek verricht waarbij een koppeling gemaakt wordt met de praktijk. Hierdoor is er sprake van een tweeledig onderzoek, waarbij aan de hand van wetenschappelijk onderzoek en theoretische verklaringen handelingen worden uitgevoerd binnen de onderwijspraktijk. Tot slot wordt hierop gereflecteerd en op basis daarvan weer nieuwe aanpassingen gemaakt (Carr, Kemmis, 1986).

3.3 Onderzoeksmethoden

Deelvraag 1 (instrument→Leerkracht-leerling-relatie-vragenlijst, (LLRV)): *In hoeverre ervaren leerlingen met externaliserend gedrag een goede relatie met mij in de groep en in welke mate is deze relatie verbeterd aan het eind van dit onderzoek?*

Om te kunnen meten hoe mijn perceptie als leerkracht aangaande mijn relatie met de drie leerlingen met externaliserend gedrag is, zal de **LLRV** (NJI, 2018) afgenomen worden. Hiermee kunnen de leerling-leerkracht relaties opgespoord worden die ondersteuning en interventie behoeven, daarnaast kan ik mijn interactieve stijl hierop aanpassen. Zo weet ik aan welke aspecten van de specifieke relatiepatronen ik moet werken. Ik zal a.d.h.v. de uitkomsten een handelingsplan opstellen om de relatie te verbeteren. Hierin zal de beloning beschreven worden en zal het dagelijkse gesprek verwerkt worden. De keuze van bovenstaande meetinstrumenten is gemaakt, omdat COTAN deze meetinstrumenten als goed, valide en betrouwbaar kenmerkt en beoordeelt.

Deelvraag 2 (instrument→De klimaatschaal & De Siga): *In welke mate is de externaliserende gedragsproblematiek afgenomen en het pedagogische klimaat in mijn groep verbeterd na het inzetten van consequente beloning bij gewenst gedrag?*

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 2 zal gemeten worden of na het inzetten van de verschillende interventies het pedagogische klimaat is verbeterd vanwege afname van externaliserend probleemgedrag. Hierbij zal mijn veranderend leerkrachtgedrag centraal staan waarbij de focus wordt gelegd op de toename van de psychologische basisbehoefte *relatie* bij de

leerlingen. Hiervoor zal gebruik gemaakt worden van het meetinstrument **De Klimaatschaal** (Donkers, A., Vermulst, A.A., 2011). Dit is een genormeerde vragenlijst waarmee leerlingen aangeven welk klimaat er in de klas heerst in relatie tot elkaar en tot de leerkracht. Hiermee zal de beleving van het pedagogisch klimaat gemeten en aangetoond worden bij zowel de leerlingen als van de leerkracht. De uitkomsten op de kwaliteit van de relaties tussen de leerlingen en de interactie leerkracht-leerling geeft inzichten in de vervulling van de psychologische basisbehoefte *relatie* (Stevens, 2004). Daarnaast worden na de beginmeting stappen aangegeven om tot een verbeterd pedagogisch klimaat te komen en de leerkrachtvaardigheden die hierbij nodig zijn.

Om te meten of de leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek een vermindering van gedragsproblemen laten zien, zal gebruik worden gemaakt van het meetinstrument **De SIGA** (Signaleringslijst voor Gedragsproblemen). Dit is een signaleringslijst voor gedrag waarbij de leerlingen een zelfbeoordeling van hun gedrag geven en de leerkracht een gedragsbeoordeling over deze leerlingen geeft. Op deze wijze ontstaat er een bepaalde score die aangeeft in welke mate de leerlingen zichzelf of in de ogen van de leraar problematisch vinden functioneren in relatie tot het betreffende gedragsaspect.

Deelvraag 3 (meetmiddelen → Abc-schema & ABA-methode & Logboek): *In welke mate ben ik beter in staat om effectief beloning in te zetten bij gewenst gedrag en waarbij ik consequent reageer op gedragsproblemen?*

Allereerst zullen bij de leerlingen met externaliserend gedrag drie algemeen beschrijvende observaties uitgevoerd worden m.b.v. de **Abc-methode** (Hermans, 2007) om te kijken naar de onderliggende oorzaak van het probleemgedrag. Er zal geïnventariseerd worden wanneer en in welke situatie het probleemgedrag zich wel en niet voordoet, zodat hier een duidelijk beeld bij ontstaat. De observaties zullen verricht worden door een collega, tevens gedragspecialist, zodat ook het handelen van mij als leerkracht hierin meegenomen kan worden en ik beter kan aansluiten op de behoeften van de leerlingen. Met dezelfde collega zullen de observaties en het gedrag van zowel de leerkracht als de leerlingen worden nabesproken om gezamenlijk te bepalen wat de onderwijsbehoeften zijn van de leerlingen en de ondersteunings-behoeften van de leerkracht. Middels het turfsysteem van de **ABA-methode** (Niemeijer, 2018) zal worden waargenomen hoe vaak het externaliserend gedrag voor komt en of dit afneemt door het inzetten van een beloningssysteem. Naast bovenstaande instrumenten zal ik in een **logboek** reflecteren op mijn eigen handelen m.b.t. het consequent belonen, mijn handelingen wanneer sprake is van externaliserend gedrag en hoe ik aan de relatie heb gewerkt met leerlingen. Het doel van dit logboek is het bijhouden van de ontwikkelingen, zodat ik later terug kan komen op gemaakte keuzes en hierop kan reflecteren.

3.4 Participanten en procedure

Een klas van 19 leerlingen met desbetreffende leerkracht uit het primair onderwijs zal deelnemen aan dit onderzoek. De keuze om gebruik te maken van deze groep maakt het mogelijk om in een beperkte tijd voldoende onderzoeksresultaten te behalen. Zowel meisjes (58%) als jongens (42%) zullen deelnemen aan het onderzoek. Van de 19 leerlingen ligt de leeftijd tussen de tien en twaalf jaar ($M = 10.8$). De hele groep neemt deel aan het onderzoek wanneer het pedagogisch klimaat wordt gemeten en wanneer er klassikaal beloond wordt. Er zullen drie leerlingen deelnemen met externaliserende gedragsproblemen die m.b.t. hun externe gedragsproblemen worden gevolgd. De begin- en eindmeting waarin het externaliserend gedrag wordt gemeten en de relatie tussen leerkracht en leerlingen heeft louter betrekking op hen.

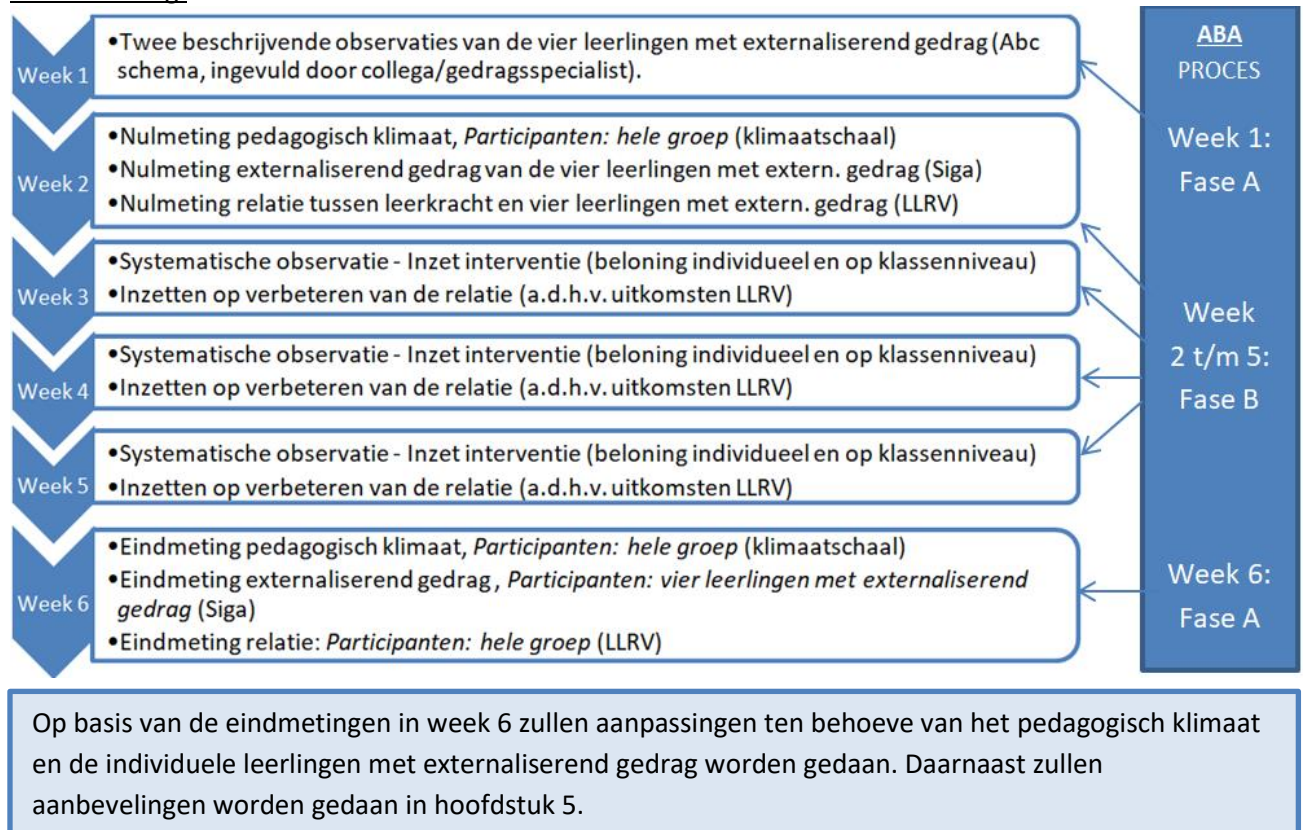
In de eerste week zullen er drie beschrijvende observatie gedaan worden om te achterhalen of het probleemgedrag in specifieke situaties voorkomt en in welke situatie het ongewenst gedrag niet zichtbaar is. Daarnaast zal in de tweede week een nulmeting gedaan worden naar het pedagogisch klimaat in de groep en externaliserend gedragsproblematiek bij de leerlingen waarbij sprake is van externaliserend gedrag. Dit wordt gedaan door middel van het afnemen van De Klimaatschaal en de SIGA. De LLRV (Nji, 2018) wordt in dezelfde week afgenomen om a.d.h.v. de resultaten meer in te kunnen zetten op de relatiepatronen die ondersteuning en interventie behoeven. De relatiepatronen die ik centraal ga stellen in mijn actiedeel zullen in de nameting voorkomen.

Tevens zal de systematische observatie gedaan worden aan de hand van het turven van storende/ongewenste gedragingen. Om betrouwbare metingen te bewerkstelligen zal dit gedurende de eerste week gedaan worden om tot een gedegen nulmeting te komen, dit zodat het resultaat niet afhankelijk is van een bepaalde dag of lesmoment. Middels het turfsysteem vanuit de ABA methode (Applied Behavior Analysis), wordt waargenomen hoe vaak de leerlingen externaliserend gedrag vertonen in de A-fase en of dit afneemt door het inzetten van beloningen in fase B. In de laatste A-fase wordt gemeten in hoeverre het externaliserend gedrag is afgenomen met als doel te onderzoeken in hoeverre de beloningen effectief zijn gebleken (Niemeijer, 2018). Hier is voor gekozen, omdat belonen een positief effect heeft op gedragsproblematiek (Hagan, 1998). Daarnaast is de ABA-methode in het bijzonder toepasbaar bij leerlingen die storend gedrag vertonen (Didden en Huskens, 2002). Iedere keer dat leerlingen door de klas schreeuwen/roepen, fysiek of verbaal geweld gebruiken, door de klas rennen, of hardop geluiden maken wordt er geturfd.

Vanaf week 2 zal er vier weken gehandeld worden a.d.h.v. de reactieprocedure (zie bijlage 6) en beloningen ingezet worden op individueel- als klassenniveau (Golly & Sprague, 2013). Er zal gedurende deze weken drie keer per week geobserveerd worden, waarvan zeker een moment in de ochtend en in de middag zal plaatsvinden. Het toetsingscriterium is dat de leerlingen tijdens de interventie 50% minder storende gedragingen vertonen. Leerlingen kunnen bij iedere les dat het goed is gegaan als groep een punt verdienen, waarbij de leerlingen bij het behalen van 50 punten een zelfgekozen groepsactiviteit mogen doen. Individueel zal gewenst gedrag bekrachtigd worden door hardop te complimenteren en kaartjes uit te delen. Bij het behalen van 25 kaartjes mag de leerling een activiteit voor zichzelf kiezen. De nadruk zal hiermee dus liggen op gewenst gedrag.

Om achteraf de ontwikkeling te kunnen meten m.b.t. de relatie tussen leerkracht en leerlingen met externaliserend gedrag en om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 zal er een eindmeting worden verricht door de LLRV af te nemen in week 6. In dezelfde week zal de Klimaatschaal en de SIGA als eindmeting afgenomen worden om te meten of het pedagogisch klimaat is verbeterd en externe gedragsproblemen zijn afgenomen. Om tot slot antwoord te geven op deelvraag 3 zal a.d.h.v. de ABA-methode in week 6 geturfd worden in hoeverre de leerlingen het gewenste gedrag als norm hebben aangenomen en of het inzetten van beloningen daadwerkelijk effectief is gebleken.

3.4.1 Planning:



3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Triangulatie verwijst naar de inzet van verschillende bronnen, dataverzamelmethode en analysemethoden. Door rekening te houden met triangulatie, wordt de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten gewaarborgd (Kallenberg, Koster, Scheepers, 2007).

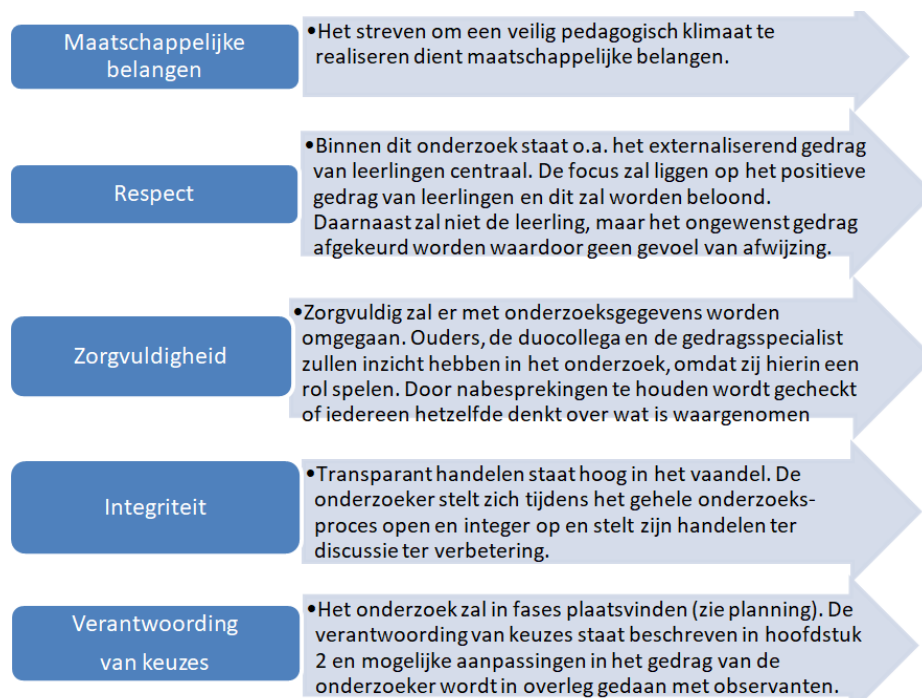
Het meten van het verminderen van de gedragsproblemen (Siga en ABA-methode) en het verbeteren van de relatie (LLRV & Klimaatschaal) wordt middels verschillende instrumenten gemeten en vanuit verschillende invalshoeken belicht. Dit geldt ook voor het meten van het pedagogisch klimaat, die zowel vanuit de leerkracht als vanuit de leerlingen belicht worden middels de Klimaatschaal, waardoor wordt voldaan aan triangulatie. De score en interpretatie van de LLRV is voorbehouden aan diagnostisch gekwalificeerde professionals. Een orthopedagoog van het samenwerkingsverband zal deze rol vervullen en in samenspraak komen we tot actiepunten m.b.t. mijn leerkrachtgedrag.

Er is sprake van bronnentriangulatie aangezien de meetinstrumenten door de leerkracht, leerlingen, gedragsspecialist/collega worden ingezet en hiermee dus vanuit verschillende invalshoeken worden ingezet. Vanwege de verschillende onderzoeksmethoden en instrumenten zal de validiteit worden vergroot. Om te voldoen aan interne validiteit (de Lange et al., 2012) zal voortdurend afgevraagd worden of de conclusies voortkomen uit de ingezette interventies en de resultaten die daarbij horen. Er is o.a. sprake van betrouwbaarheid, omdat ik *meerdere* leerlingen volg met externaliserend gedrag en naast meetinstrumenten ook een logboek zal bijhouden waarin de interventies en handelingen staan opgenomen. Het doel van het bijhouden van een logboek is om tijdens het onderzoek mijn ontwikkeling bij te houden en om achteraf hierop te kunnen reflecteren. Doordat er zowel voor- als eindmetingen gedaan zullen worden is er vergelijkingsmateriaal en vooruitgang te meten.

De betrouwbaarheid van de data-analyse wordt vergroot doordat metingen herhaalbaar zijn (Verhoeven, 2014). Aangezien vooral gedrag van leerlingen wordt gemeten, en gedrag altijd situatief is volgens van der Wolf en Beukering (2014), hoeft dit niet te betekenen dat op een ander meetmoment sprake hoeft te zijn van vergelijkbare resultaten. De resultaten zijn niet te generaliseren gezien de interventies ingezet dienen te worden op basis van de behoeften van verschillen personen en/of situaties. Wel zal er kennisdeling plaatsvinden en zullen de nieuwe inzichten gedeeld worden met teamleden. De onderzoeksmethoden en de resultaten worden gekoppeld aan conclusies uit eerdere onderzoeken waardoor de betrouwbaarheid wordt vergroot.

3.6 Ethiek

Andriessen & Delnooz (2010) noemen vijf verschillende punten m.b.t. ethisch handelen;



Figuur 3- aspecten ethisch handelen

Alle gegevens zullen anoniem en vertrouwelijk verwerkt worden om te voldoen aan de ethische aspecten. De onderwijsinstelling is op de hoogte van het onderzoek en de ouders van de desbetreffende leerlingen zullen op de hoogte zijn van de procedure die wordt gehanteerd voor het verminderen van gedragsproblematiek waardoor voldaan is aan informed consent. Op deze manier worden integriteit, respect en zorgvuldigheid gewaarborgd (Andriessen, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010). Tevens is het onderzoek niet riskant voor de participanten en wordt er juist gewerkt aan een positieve ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied.

Binnen de praktijk liepen ik en mijn collega's tegen het dilemma waarbij meerdere ouders geen toestemming wilden verlenen voor extern onderzoek wanneer het aankwam op gedragsproblematiek. Door een intern praktijkonderzoek te verrichten waarbij transparantie hoog in het vaandel staat en de onderzoeker verantwoording moet kunnen afleggen over waarom bepaalde handelingen al dan niet verricht worden is de verwachting groter dat ouders toestemming geven.

Hoofdstuk 4. Data-analyse en resultaten

In hoofdstuk 4 wordt de data weergegeven uit het praktijkonderzoek. De opbrengen worden per deelvraag uitgewerkt en geanalyseerd.

4.1. In hoeverre ervaren leerlingen met externaliserend gedrag een goede relatie met mij in de groep en in welke mate is de relatie verbeterd aan het eind van dit onderzoek?

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 zullen de resultaten van de LLRV per leerling geanalyseerd worden.

4.1.1 Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst

Naam: Leerling B.

	Ruwe Score	Normscore	95% Betrouwbaarheidsinterval	Percentiel	Classificatie
Nabijheid (Beginmeting)	(31)	(9)	(5-8)	(9.1)	(Beneden gemiddeld)
-	-	-	-	-	-
Eindmeting	40	6	8-11	36.9	Gemiddeld
Conflict (Beginmeting)	(24)	(12)	(13-16)	(95.2)	(Hoog)
-	-	-	-	-	-
Eindmeting	40	15	11-13	74.8	Gemiddeld
Afhankelijkheid (Beginmeting)	(19)	(14)	(13-16)	(95.2)	(Hoog)
-	-	-	-	-	-
Eindmeting	21	15	12-15	90.9	Boven gemiddeld
Totaal (Beginmeting)	(99)	(7)	(2-5)	(1.0)	(Zeer laag)
-	-	-	-	-	-
Eindmeting	72	3	6-9	15.9	Beneden gemiddeld

- De scores van de beginmeting staan tussen haakjes

Analyse leerling B.

Er hebben verbeteringen plaatsgevonden in de relatie tussen leerling B en zijn leerkracht. Zo is er meer sprake van Nabijheid tussen leerling B en zijn leerkracht (gemiddeld). Bij de beginmeting was er sprake van klinisch hoog niveau van Conflict, bij de eindmeting is er sprake van gemiddeld niveau van Conflict. Leerling B scoorde volgens de leerkracht klinisch hoog op Afhankelijkheid. Nu is er sprake van bovengemiddelde mate van Afhankelijkheid. De totaal score op de relatie heeft zich ontwikkeld van klinisch laag naar beneden gemiddeld. Opvallend is dat er geen sprake meer is van klinische scores op de subschalen.

Naam: Leerling H.

	Ruwe Score	Normscore	95% Betrouwbaarheidsinterval	Percentiel	Classificatie
Nabijheid (Beginmeting)	(35)	(7)	(6-9)	(15.9)	(Beneden gemiddeld)
-					-
Eindmeting	43	10	8-12	50.0	Gemiddeld
Conflict (Beginmeting)	(47)	(19)	(17-20)	(99.9)	(Zeer hoog (klinisch))
-					-
Eindmeting	27	13	11-14	84.1	Boven gemiddeld
Afhankelijkheid (Beginmeting)	(19)	(14)	(12-15)	90.9	(Hoog (klinisch))
-					-
Eindmeting	17	14	11-15	90.0	Boven gemiddeld
Totaal (Beginmeting)	(71)	(3)	(2-5)	(1.0)	(Zeer laag)
-					
Eindmeting	94	6	5-8	9.1	Beneden gemiddeld

Analyse leerling H.

Er hebben verbeteringen plaatsgevonden in de relatie tussen Leerling H en haar leerkracht. Tussen leerling H en haar leerkracht is er, in vergelijking met de beginmeting, meer sprake van Nabijheid (gemiddeld). Er was sprake van een zeer hoog klinisch niveau van Conflict tussen Leerling H en de leerkracht bij de beginmeting. Momenteel wordt er nog steeds in bovengemiddelde mate Conflict ervaren door de leerkracht, echter is dit aanzienlijk minder in vergelijking met de beginmeting. Leerling H scoorde volgens de leerkracht klinisch hoog op Afhankelijkheid. Momenteel is er sprake van bovengemiddelde mate van Afhankelijkheid. De totaalscore op de relatie heeft zich ontwikkeld van klinisch laag naar beneden gemiddeld. Opvallend is dat bij deze leerling alle subschalen positiever zijn ingevuld zijn ingevuld

Naam: Leerling A

	Ruwe Score	Normscore	95% Betrouwbaarheidsinterval	Percentiel	Classificatie
Nabijheid (Beginmeting)	(30)	(6)	(5-8)	(9.1%)	(Beneden gemiddeld)
- Eindmeting	31	6	5-8	15.9%	- Beneden gemiddeld
Conflict (Beginmeting)	(45)	(18)	(16-19)	(99.6%)	(Zeer hoog (klinisch))
- Eindmeting	33	14	12-15	90.9%	- Boven gemiddeld
Afhankelijkheid (Beginmeting)	(20)	(15)	(13-16)	(95.2%)	(Hoog)
- Eindmeting	20	15	13-17	95.2%	- Hoog
Totaal (Beginmeting)	(67)	(2)	(1-4)	(0.4%)	(Zeer laag)
- Eindmeting	80	4	3-6	2.3%	- Laag (klinisch)

Analyse leerling A.

Opvallend aan de begin- en eindmeting is dat er minder sprake is van *Conflict*. De eerste meting toonde aan dat er sprake was van zeer hoog klinisch niveau van Conflict. Bij de eindmeting komt naar voren dat er nog steeds sprake is van bovengemiddelde mate van Conflict. Echter, dit is aanzienlijk minder ten opzichte van de eerste meting en er is ook geen sprake meer van een klinisch niveau. De scores op de subschalen *Nabijheid* en *Afhankelijkheid* zijn gelijk gebleven. Nog steeds is er sprake van een totaal score op klinisch laag niveau. Dit houdt in dat de relatie tussen Leerling A en zijn leerkracht nog niet als beschermende factor in de klas kan worden beschouwd, ondanks de verbetering op het gebied van Conflict.

4.2. In welke mate is de externaliserende gedragsproblematiek afgenomen en het pedagogische klimaat in mijn groep verbeterd na het inzetten van consequente beloning bij gewenst gedrag?

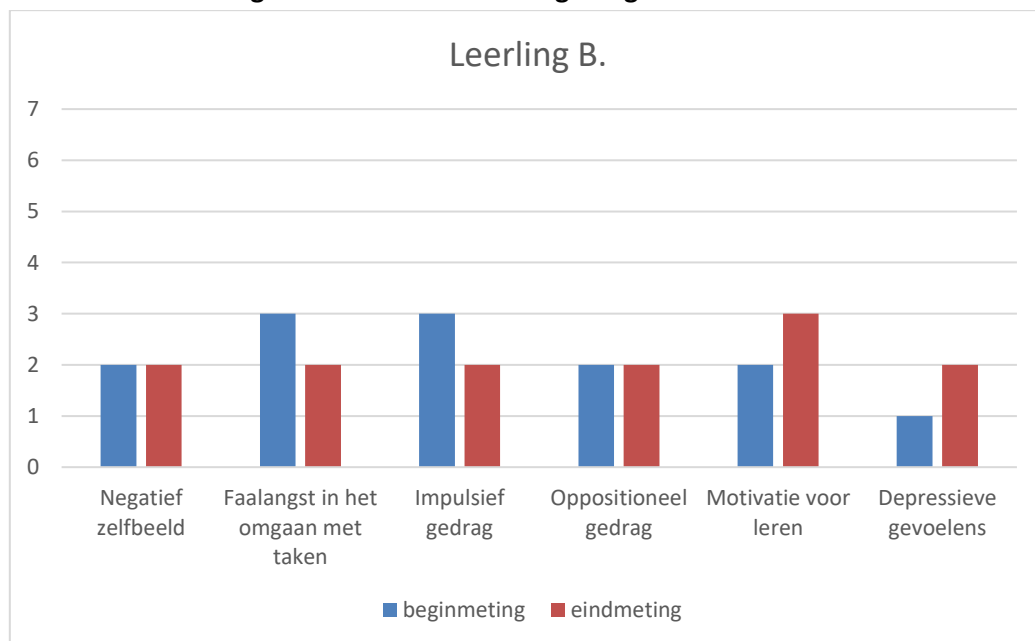
Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 2 zullen de opbrengsten van de Siga en de Klimaatschaal geanalyseerd worden. Bij het invullen van de Siga worden zes gedragsaspecten bevraagd, waarbij twee aspecten externaliserend zijn (*impulsief* en *oppositieel gedrag*).

4.2.1 De Siga

Interpretatie scores: Hoe lager de score op een gedragsaspect hoe zorgelijker de score en hoe eerder nagedacht moet worden over gepaste interventies. De hoogste scores zijn dus als positief te interpreteren. Een toename in score staat voor een positieve ontwikkeling.

- 1= Zeer laag(zorgelijk)
- 2= Laag(zorgelijk)
- 3= Ondergemiddeld
- 4= Gemiddeld
- 5= Bovengemiddeld
- 6= Hoog
- 7= Zeer hoog

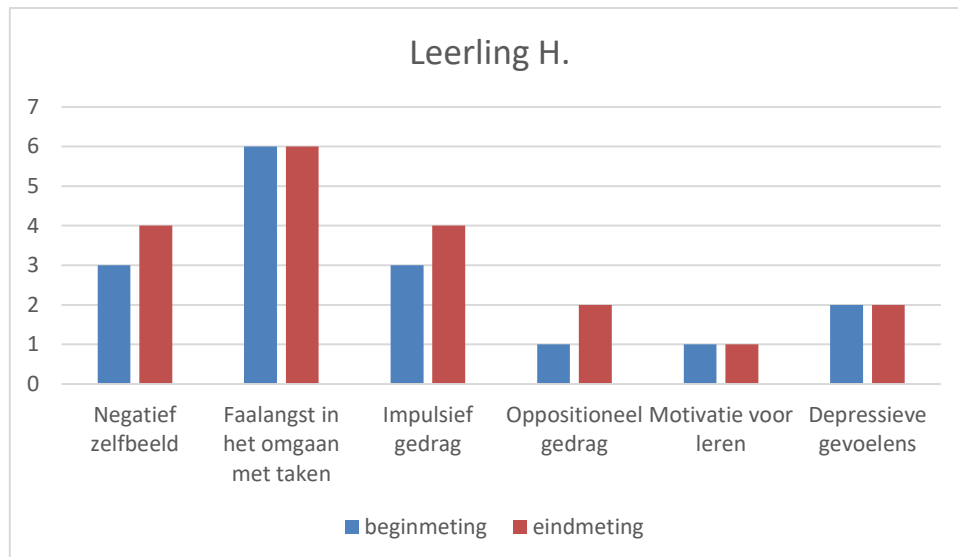
Perspectief van drie leerlingen met externaliserend gedrag



Figuur 4- Beoordeling gedragsaspecten leerling B.

Leerling B. vertoont op twee gedragsaspecten een verbetering in score (**motivatie voor leren** en **depressieve gevoelens**). Op het aspect **motivatie voor leren** is Leerling B. van een *zorgelijk* niveau gestegen naar het niveau *ondergemiddeld*, dit is ondanks de nog ondergemiddelde score een positieve ontwikkeling. Opmerkelijk is de achteruitgang op de twee aspecten **faalangst in het omgaan met taken** en **impulsief gedrag**. Dit is een negatieve ontwikkeling m.b.t. deze gedragsaspecten.

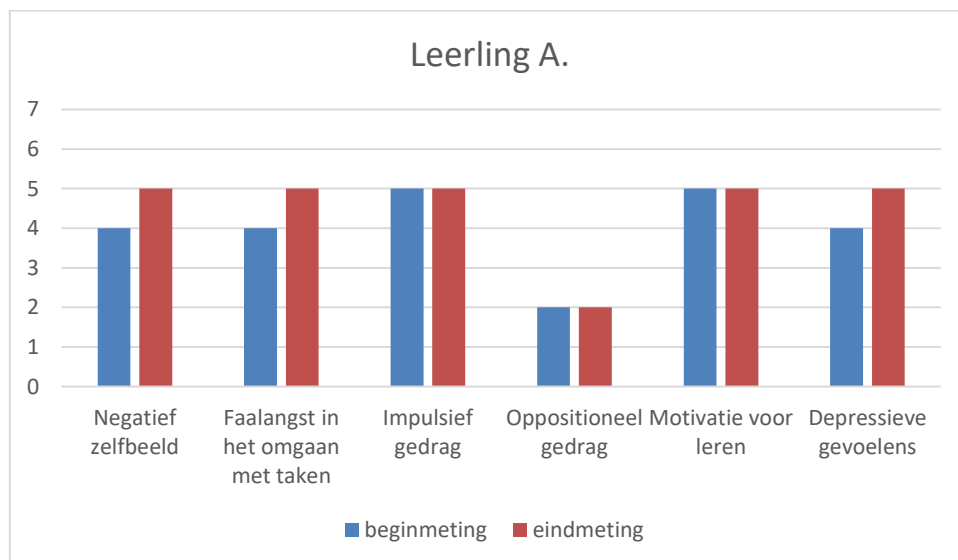
De aspecten **negatief zelfbeeld** en **oppositieel gedrag** heeft leerling B. *gelijk* gewaardeerd bij de begin en eindmeting. Tot slot is het opmerkelijk dat leerling B. op vijf van de zes aspecten *zorgelijk* scoort bij de eindmeting.



Figuur 5- Beoordeling gedragsaspecten leerling H.

Leerling H. vertoont op drie aspecten een verbetering in score (**negatief zelfbeeld, impulsief gedrag en oppositioneel gedrag**). Op de overige aspecten scoort ze gelijk bij de eindmeting. Ondanks dat leerling H. een verbeterde (van 1 naar een 2) score laat zien op het aspect **oppositieel gedrag**, blijft dit zorgelijk.

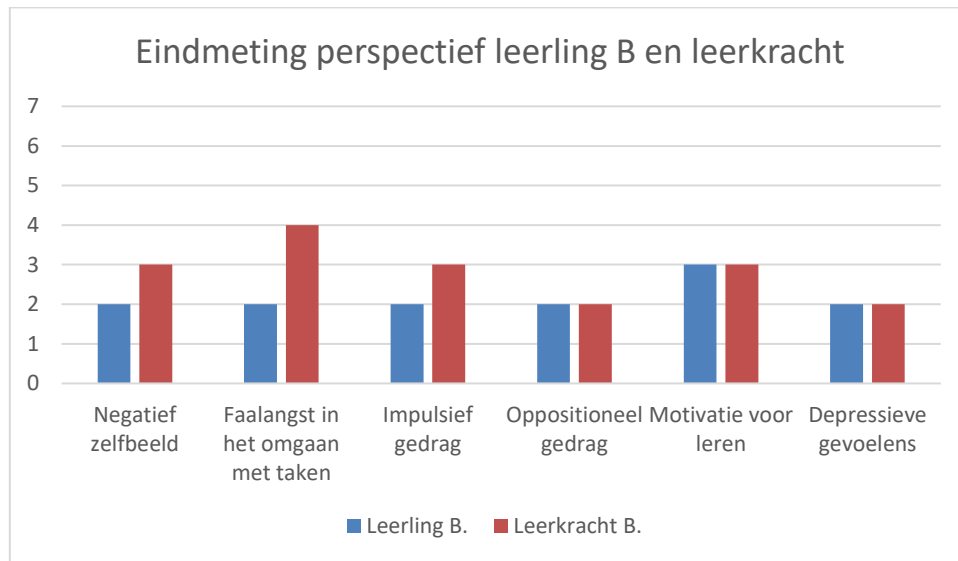
Opmerkelijk is de *hoge* score tussen op aspect **faalangst in het omgaan met taken** en de *zeer lage (zorgelijk)* score op het aspect **motivatie voor leren**.



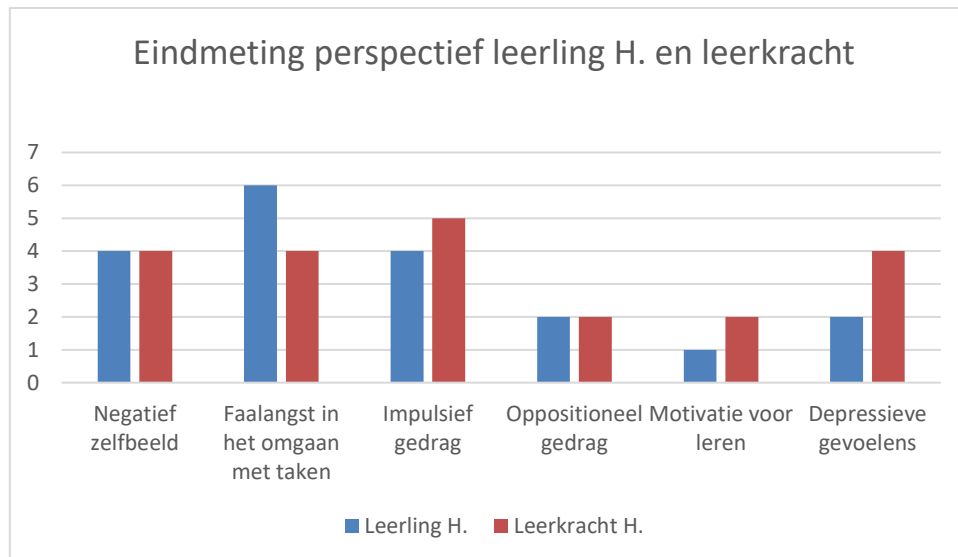
Leerling A. vertoont op drie aspecten een verbetering in score (**negatief zelfbeeld, faalangst in het omgaan met taken en depressieve gevoelens**). Op de overige aspecten scoort leerling A *gelijk* bij de eindmeting t.o.v. de beginmeting. Leerling A beoordeelt zichzelf over het algemeen hoger in vergelijking met leerling H en leerling B.

Opmerkelijk is dat leerling A op alle aspecten *bovengemiddeld* scoort bij de eindmeting (5-score) en het aspect **Oppositieel gedrag laag** (2-score) waardeert.

Vergelijking van perspectieven tussen leerkracht en leerlingen

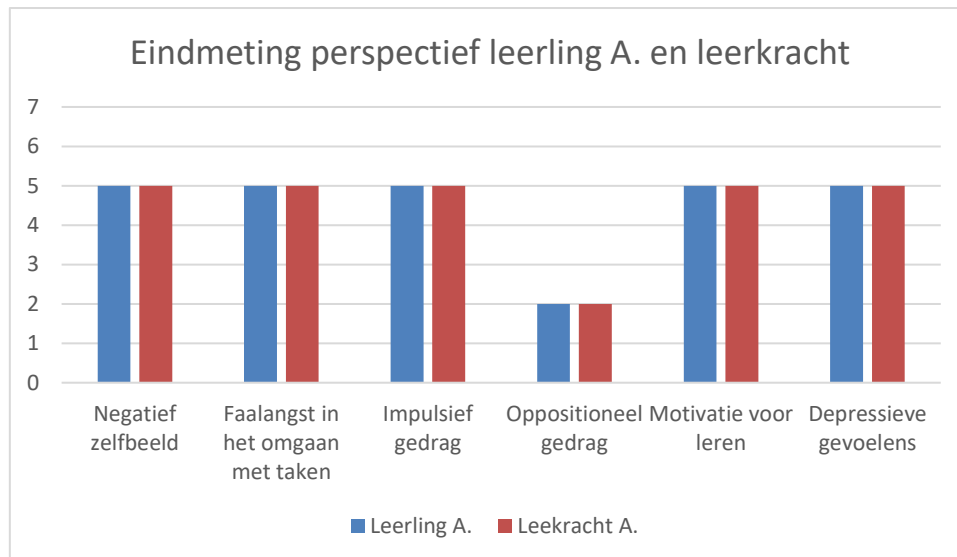


Leerkracht waardeert drie van de zes aspecten *hoger* dan de leerling, dit houdt in dat de leerkracht dus een positievere kijk heeft op deze aspecten; **Negatief zelfbeeld, Faalangst in het omgaan met taken en Impulsief gedrag**. De overige aspecten worden *gelijk* gewaardeerd.



Zowel leerkracht als leerling H laten in de eindmeting zien dat twee aspecten (**Oppos. Gedrag en Motivatie voor leren**) als *zorgelijk* worden ervaren. Opvallend is verder dat leerkracht en leerling H het aspect **Negatief zelfbeeld** exact hetzelfde waarden (*gemiddeld*).

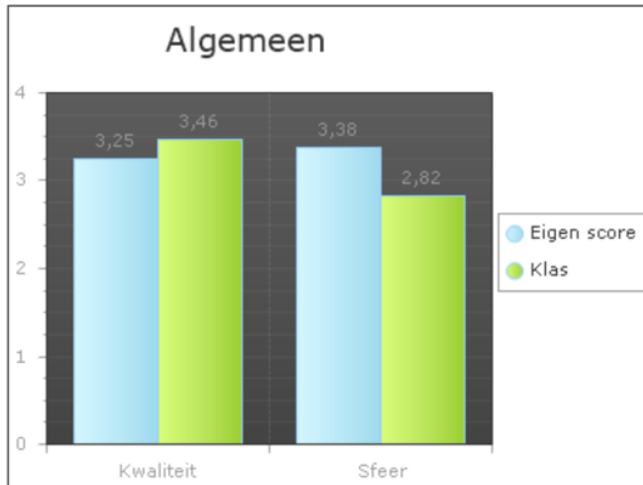
Tot slot valt op dat leerling H een zorgelijke score (2-score) heeft op het aspect **Depressieve gevoelens** en de leerkracht dit als gemiddeld kwalificeert (4-score).



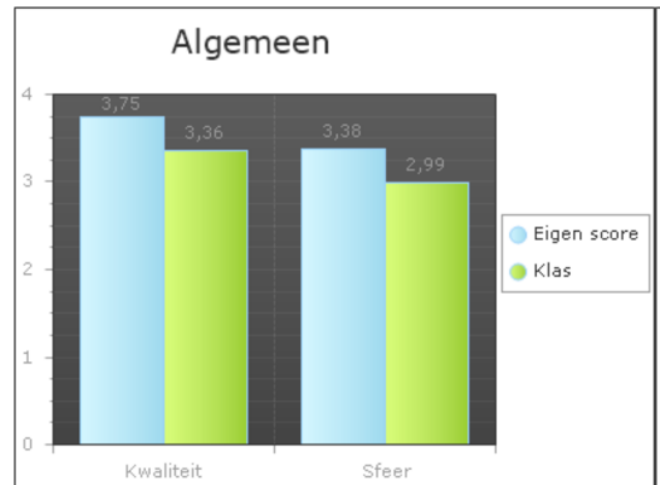
Opvallend is de exact *gelijke* waardering bij alle aspecten tussen leerkracht en leerling A. Op het aspect **oppositioneel gedrag** (2-score en daarmee zorgelijk) na, worden alle aspecten *bovengemiddeld*(5-score) gewaardeerd.

4.2.2 De Klimaatschaal

In onderstaande grafieken staan de scores gepresenteerd van de leerkracht (blauw) naast het gemiddelde van de groep 8 leerlingen (groen). Hieruit kan worden afgeleid hoe groot het verschil in beleving is tussen de leerlingen en de leerkracht m.b.t. de vier clusters; *kwaliteit onderlinge leerling relatie, sfeer in de klas, orde in de klas, interactie leerkracht-leerlingen*).



Beginmeting kwaliteit onderlinge leerling-relaties en sfeer in de klas



Eindmeting kwaliteit onderlinge leerling-relaties en sfeer in de klas

Analyse perspectief klas

De resultaten tonen aan dat de groep - in vergelijking met de normgroep – op het cluster van de **kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties bovengemiddeld** scoort tijdens zowel begin- als eindmeting. Wel is er sprake van een lichte daling (-0,10).

Op het cluster **sfeer in de klas** scoort de groep in de beginmeting **ondergemiddeld**. In de eindmeting scoort de groep duidelijk hoger (+0,17), maar ondanks de toename nog steeds **ondergemiddeld**. Tot slot hebben vier leerlingen een zorgelijke score (1 of 2 score) ingevuld bij de beginmeting en drie leerlingen tijdens de eindmeting. Tot slot valt op dat de drie leerlingen die externaliserend gedrag vertonen de relatie met medeleerlingen als positief ervaren (zie bijlage 3).

Analyse perspectief leerkracht

Beide clusters worden door de leerkracht als **bovengemiddeld** gewaardeerd (+3,0). De leerkracht beoordeelt bij de eindmeting de **kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties** significant hoger (+0,5) in vergelijking met de beginmeting. Verder valt op dat de waardering m.b.t de **sfeer in de klas gelijk** is.

Analyse vergelijking tussen leerkracht en klas

De leerkracht waardeert in de eindmeting op beide clusters (**kwaliteit en orde**) hoger in vergelijking met de klas. Daarnaast is te zien dat de leerkracht de sfeer in de klas bij beide meetmomenten gelijk waardeert, terwijl de groep dit positiever heeft beoordeeld (0,17). Gebruikmakend van de interpretatie van Donkers(2019) kan gezegd worden dat er sprake was van een significant verschil tussen leerkracht en de klas bij het volgende cluster;

➔ *Beginmeting: Sfeer in de klas*

Bij het invullen van de volgende clusters is er sprake van overeenstemming;

➔ *Eindmeting: Sfeer in de klas*

➔ *Beginmeting: Kwaliteit van de onderlinge leerling-relatie*

➔ *Eindmeting: Kwaliteit van de onderlinge leerling-relatie*



Beginmeting orde in de klas en interactie tussen leerkracht en leerlingen



Eindmeting orde in de klas en interactie leerkracht en leerlingen

Analyse perspectief klas

De resultaten uit de Klimaatschaal tonen aan dat de groep op het cluster van de **Orde in de klas** van *ondergemiddeld* tijdens de beginmeting naar *bovengemiddeld* is gegroeid bij de eindmeting (+0,33). De **interactie tussen leerkracht en leerlingen** wordt door de klas bij beide metingen als *bovengemiddeld* gewaardeerd.

Analyse perspectief leerkracht

Beide clusters worden door de leerkracht als *bovengemiddeld* gewaardeerd (+3,0). De leerkracht beoordeelt bij de eindmeting de **orde in de klas** significant hoger (+0,5) in, in vergelijking met de beginmeting. Verder valt op dat de leerkracht het cluster van de **interactie in de groep** gelijk waardeert bij beide meetmomenten.

Analyse vergelijking tussen leerkracht en klas

Opvallend is dat zowel de leerkracht als de klas gedurende beide meetmomenten weinig verschil vertonen. De **interactie tussen leerkracht en leerlingen** wordt zowel bij begin- als bij eindmeting nagenoeg gelijk gewaardeerd door leerkracht en de klas (+/- 3,27).

Verder laten zowel leerkracht als de leerlingen zien een toename te hebben ervaren m.b.t. de **orde in de klas**. De leerkracht laat wel een duidelijke hogere scores zien bij beide meetmomenten. Het verschil in beleving tussen leerkracht en de klas is bij de eindmeting minder groot in vergelijking met de beginmeting.

4.3. In welke mate ben ik beter in staat om effectief beloning in te zetten waarbij ik consequent reageer op gedragsproblemen?

Om bij te houden hoe vaak en wanneer leerlingen zijn beloond is een logboek bijgehouden (bijlage 5). Iedere keer wanneer sprake is geweest van een adequate beloning is er geturfd in de ABA-methode.

4.3.1 Logboek

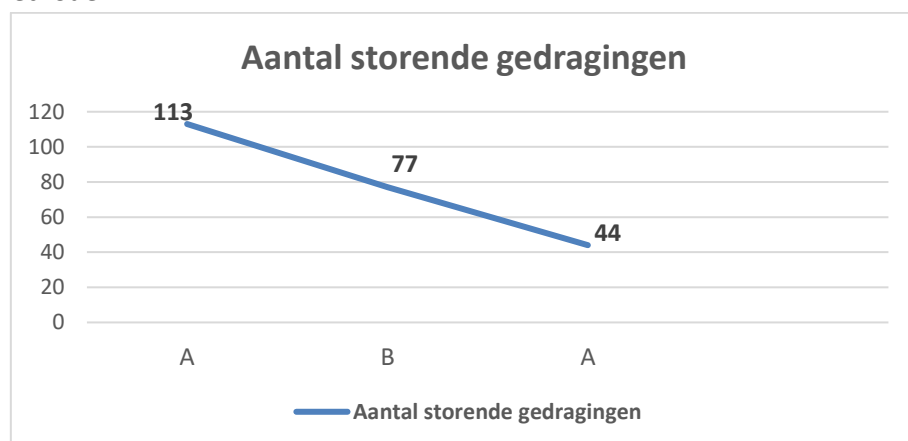
Week nummer	Aantal beloningen vanuit leerkracht	Verschil in beloning met week eerder	Aantal externaliserende gedragingen	Verschil in extern. gedrag met week eerder
1(A-fase)	0	/	113	/
2(B-fase)	30	+30	3	-110
3(B-fase)	34	+4	8	+5
4(B-fase)	19	-15	40	+32
5(B-fase)	29	+10	26	-14
6(A-fase)	25	-4	44	+22

Analyse(leerkracht handelen/belonen)

In week 1(interventievrij) was er geen sprake van adequate beloningen. In de tweede en derde week is 30 en 34 keer beloond. Opmerkelijk is de afname in week 4 waarin de leerkracht 15 keer minder heeft beloond in vergelijking met de week ervoor. In week 4 is het externaliserend gedrag met 32 toegenomen in vergelijking met week 3.

In week 5 is een toename te constateren m.b.t. het belonen van leerlingen en is 14 keer minder externaliserend gedrag geteld in vergelijking met week 4. In de weken waarin interventies zijn ingezet is er gemiddeld **28 keer per week** beloond.

4.3.2 ABA-methode



Figuur 9 – Aantal storende gedragingen (in bijlage 1 expliciete uitwerking)

Week 1 (A-fase, interventievrije fase)

In de eerste A-fase (week 1) is **113 keer** externaliserend gedrag geconstateerd door de leerkracht. In deze fase was geen sprake van de inzet van gerichte interventies op externaliserend gedrag.

Week 2, t/m 5 (B-fase, interventie fase)

In de tweede fase van de ABA-methode is er **77 keer** externaliserend gedrag geconstateerd. Dit is een afname van **34%** in vergelijking met week 1(interventievrij). Zie bijlage 1 voor aantal externaliserend gedrag per week.

Week 6 (laatste A-fase, evaluatieweek)

In week 6 is er **44 keer** externaliserend gedrag geconstateerd. Dit is in vergelijking met week 1 een afname van **61%**. Het externaliserend gedrag heeft zich in de laatste evaluatieweek zowel in de ochtend(23 keer) als in de middag(21 keer) afgespeeld.

Hoofdstuk 5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken naar aanleiding van de resultaten van hoofdstuk 4. Daarnaast zullen in dit hoofdstuk de conclusies in verband worden gebracht met het theoretisch kader. Verder zal er kritisch gereflecteerd worden door sterke en zwakke punten te benoemen m.b.t. de methodologie. Tot slot zullen aanbevelingen worden gedaan vanuit de opgedane ervaring en voor verder vervolgonderzoek.

5.1 Conclusie

5.1.1 -deelvraag 1- In hoeverre ervaren de leerlingen met externaliserend gedrag een goede relatie met mij in de groep en in welke mate is deze relatie verbeterd aan het eind van dit onderzoek?

Uit de LLRV blijkt dat ik bij twee van de drie leerlingen met externaliserend gedrag (Leerling B en H) een betere relatie ervaar in vergelijking met het begin van dit onderzoek. De groei heeft plaatsgevonden op alle relatietekenen; *nabijheid*, *conflict* en *afhankelijk*. Ondanks de groei op deze relatietekenen scoren beide leerlingen *beneden gemiddeld* waardoor er nog ruimte ligt voor verbetering m.b.t. de relatie tussen leerkracht en leerlingen. Een positieve leerkracht-leerling relatie is van belang voor het functioneren van leerlingen met gedragsproblemen in de klas en het functioneren van de leerkracht (Howes & Peisner-Feinberg, 2000).

Uiteraard kan de groei een gevolg zijn van verschillende interventies, maar uit de gesprekken met de leerlingen blijkt dat de leerlingen de persoonlijke gespreksmomenten vooral als prettig hebben ervaren. De leerlingen voelen zich gehoord en ik begreep beter waardoor zij bepaald gedrag vertonen of vertoonden. Zo weet ik uit kindgesprekken dat bepaalde opdrachten te moeilijk waren (*competentiegevoelens*) en is het aan mij de taak om in te spelen op deze tekortkoming.

Bij leerling A hebben de relatietekenen een nagenoeg gelijke waardering bij de eindmeting. Uit de resultaten van de LLRV is gebleken dat de leerkracht een lage totaalscore heeft m.b.t. de relatie. Een kwalitatief goede relatie tussen de leerkracht en het kind wordt gekenmerkt door minimale conflict en veel nabijheid: het kind is in deze relatie in staat om de leerkracht als veilige basis te zien (Pianta, 1999).

Hiermee kan geconcludeerd worden dat de relatie tussen leerling A en mezelf niet als beschermende factor mag worden beschouwd na het inzetten van de interventies. Een slechte relatie wat gekenmerkt wordt door veel conflicten, gaat gepaard met weerstand vanuit de leerlingen, minder pro-sociaal gedrag tussen leerlingen onderling en grensoverschrijdend gedrag in de klas (Howes, 2000; Niehaus, 2013). Voor leerling A geldt dat er interventies ingezet moet worden om de basisbehoefte *relatie* meer te doen laten groeien en hiermee externaliserend gedrag te laten afnemen. Ik zal de leerling dan ook in de bovenste laag van de piramide plaatsen van Golly en Sprague (2014). Om deze nog intensievere aanpak op te zetten zal ik de leerling bespreken met het zorgteam en zal ik kindgesprekken blijven behouden om nog beter aan te kunnen sluiten op zijn onderwijsbehoeften.

5.1.2 -deelvraag 2- In welke mate is de externaliserende gedragsproblematiek afgenomen en het pedagogische klimaat in mijn groep verbeterd na het inzetten van consequente beloning bij gewenst gedrag?

Bij het analyseren van de SIGA blijkt dat de drie leerlingen negatieve signalen afgeven bij één van de twee clusters die onder externaliserend gedrag vallen. Het gaat hierbij om de cluster *oppositieel gedrag* waaruit zorgelijke scores zijn gekomen, bij zowel leerkrachten als leerlingen. De tweede cluster, *impulsief gedrag*, is opmerkelijk beter beoordeeld door zowel leerkracht als leerlingen. Een oorzaak van ongewenst gedrag kan zijn dat een kind weinig vervulling van de psychologische basisbehoeften ervaart (Stevens, 2014).

Het enkel inzetten op *relatie*, om daarmee externaliserend gedrag te verminderen bij deze drie leerlingen, zou onvoldoende kunnen zijn. Leerlingen gaven in gesprekken te kennen dat ze moeite ervaren bij bepaalde lessen. Naast het inzetten op de psychologische basisbehoefte relatie, zou het meer inzetten op de psychologische basisbehoeften *competentie* en *autonomie* leiden naar motivatie en zou er minder sprake zijn van gedragsproblemen (Stevens, 2004).

Uit de resultaten van de Klimaatschaal kan geconcludeerd worden dat er sprake is van een verbeterd pedagogisch klimaat. Het inzetten op beloningen bij gewenst gedrag kan hieraan ten grondslag liggen. Het belonen van positief gedrag draagt bij aan een veiliger pedagogisch klimaat (Goei & Kleijnen, 2009).

Verder hebben de beloningen op groepsniveau ervoor gezorgd dat leerlingen eerder geneigd zijn om elkaar te herinneren aan afspraken. De leerlingen ervaren in zekere zin een gevoel van veiligheid in de klas (Donkers, 2011). Een groei in de kwaliteit m.b.t. leerling relaties en de sfeer in de klas zou hieraan hebben bijgedragen.

5.1.3. -deelvraag 3- In welke mate ben ik beter in staat om effectief beloning in te zetten bij gewenst gedrag en waarbij ik consequent reageer op gedragsproblemen?

Concluderend kan gesteld worden dat er een gedragsverandering heeft plaatsgevonden bij zowel leerkracht als leerlingen. Waar ik voorheen voornamelijk de focus legde op ongewenst gedrag ben ik tijdens het onderzoek meer gaan focussen op gewenst gedrag en dit gaan belonen. Van Dijk (2015) geeft te kennen dat gedragsveranderingen bij anderen altijd bij jezelf begint. Daarnaast kan ongeveer 60% van de ongewenste gedragingen weggenomen worden wanneer de leerkracht zijn gedrag zou veranderen (Horeweg, 2014).

De storende gedragingen namen binnen de groep aanzienlijk af met 61%. Uiteraard kan dit een gevolg zijn van verschillende interventies, maar de klas heeft de 50 punten twee keer behaald. Volgens Skinner (1981) zijn positieve versterkers belangrijk voor de bekrachtiging van gewenst gedrag.

De leerlingen gaven in een groeps gesprek aan dat de sfeer in de klas als prettiger wordt ervaren wat aansluit op de resultaten uit de Klimaatschaal. Doordat vanaf week 1 alles duidelijk was omtrent het inzetten van de beloning en reactieprocedure ben ik hier iedere dag bewust mee bezig geweest (zie logboek). Wanneer ik doorhad dat ik door de klas riep om externaliserend gedrag te stoppen, herinnerde ik mijzelf weer aan de reactieprocedure. De verwachtingen waren duidelijk voor de leerlingen en leerlingen zijn bewust bezig met hun eigen gedrag en de invloed daarvan op de groep. Doordat na iedere les geëvalueerd wordt en de leerlingen dit weten, helpen zij herinneren wanneer dit vergeten wordt. Ik ben in sterke mate beter in staat om effectief beloning in te zetten, omdat de afspraken hierom duidelijk zijn en de consequenties en reactie op gedragsproblemen ook. Na dit

onderzoek blijf ik beloningen inzetten, omdat a.d.h.v. metingen is aangetoond dat er sprake is van minder gedragsproblematiek en de sfeer in de groep is verbeterd.

5.1.4. Hoofdvraag: *Hoe kan ik een positief groepsklimaat realiseren in een groep waarin sprake is van externaliserend gedrag, waarbij de relatie tussen leerkracht en leerlingen wordt verbeterd en door het gebruik maken van effectieve beloningen bij gewenst gedrag?*

Op basis van de antwoorden die hiervoor gegeven zijn op de deelvragen kan geconcludeerd worden dat er op groepsniveau sprake is van een verbetering m.b.t. het pedagogisch klimaat. Ook is er sprake van een verbeterde relatie met twee van de drie leerlingen die externaliserend gedrag vertonen en intensiever zijn gevolgd gedurende dit onderzoek. De *relatie* tussen leerkracht en leerling is een belangrijke voorwaarde wanneer het aankomt op het realiseren van het pedagogisch klimaat (Kienhuis, 2010). Doordat de leerlingen met externaliserend gedrag zich positief hebben ontwikkeld m.b.t. de relatiekenmerken *nabijheid*, *conflict* en *afhankelijkheid*, heeft deze groei plaats kunnen vinden. Een kwalitatief goede relatie tussen de leerkracht en het kind wordt gekenmerkt door minimale conflict en veel nabijheid (Pianta, 1999). Bij leerling A heeft geen verbetering van de relatie kunnen plaatsvinden, omdat er bij de eindmeting op de relatiekenmerken *nabijheid* en *afhankelijkheid* geen groei heeft plaatsgevonden, dit in tegenstelling tot de relatiekenmerk *conflict*. Ik zal meer communiceren met leerling A en ik zal, net zoals bij de andere twee leerlingen, meer onderzoeken wat hen motiveert om tot leren te komen aangezien er zorgelijk is gescoord op dit gedragsaspect bij het invullen van de Siga. Volgens Pianta (2001) neemt de nabijheid toe wanneer er sprake is van communicatie, warmte en support vanuit de leerkracht.

Het pedagogisch klimaat is verbeterd doordat ik groepsbreed heb ingezet op het belonen van gewenst gedrag en de leerlingen met externaliserend gedrag meer gerichte aandacht op de relatie heb gegeven. De categorie *sfeer in de klas* heeft hierdoor een duidelijke groei doorgemaakt, maar wordt nog wel ondergemiddeld gewaardeerd. Ik waardeer de sfeer duidelijk hoger in t.o.v. van de leerlingen. Dit zou kunnen betekenen dat ik niet helemaal op de hoogte ben van de dingen die zich afspelen in de groep en tegelijkertijd invloed uitoefenen op de sfeer in de groep. Hierdoor zal ik beter de sociale verbindingen en relaties in de groep zichtbaar moeten maken, die de sfeer binnen de groep bepalen, om daarmee een beeld te krijgen die beter aansluit op die van de leerlingen.

Ik wilde met dit onderzoek een vermindering van externaliserend gedrag realiseren van 50%, om daarmee een verbetering van het pedagogisch klimaat te realiseren. Op basis van de resultaten van de ABA-methode, waarbij een vermindering van 61% is gemeten, kan geconcludeerd worden dat dit ruimschoots is behaald. Kortom, een goed pedagogisch klimaat in de klas is van groot belang als het gaat om het voorkomen van gedragsproblemen (Veenman, 2003). Gezien de positieve resultaten m.b.t. het verminderen van externaliserend gedrag, het consequent belonen van leerlingen op groeps- en individueel niveau en het inspelen op een verbeterde relatie met leerlingen kan tot slot geconcludeerd worden dat deze interventies een positieve bijdrage hebben geleverd aan het pedagogisch klimaat.

5.2 Discussie

Een sterk punt van dit onderzoek is dat er gewerkt is aan het pedagogisch klimaat door interventies in te zetten op verschillende niveaus. De specifieke interventies in dit onderzoek hebben zich gericht op drie leerlingen met externaliserend probleemgedrag. De tweede laag van de piramide van Golly en Sprague (2009), vormt hierbij de basis waarbij de leerlingen een intensievere aanpak krijgen in vergelijking met andere leerlingen. Hierdoor kon, m.b.v. de observaties die uitgevoerd zijn door de gedragsspecialist en opgenomen zijn in het ABC-schema, beter de onderwijsbehoeften bepalen en hier gericht naar handelen.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de ingezette interventies hebben bijgedragen aan praktijkverbetering. Opvallend is dat er op schoolbreed niveau ook aandacht is besteed aan dit onderzoek doordat leerkrachten zich afvroegen welke interventies ingezet zijn om externaliseren gedrag te verminderen.

Achteraf gezien had ik, naast de kindgesprekken die ik structureel heb gevoerd met de leerlingen met externaliserend gedrag, meer gesprekken mogen voeren met de groep. Het feit dat ik de groep op een aantal aspecten, zoals de sfeer in de klas, hoger waardeerde motiveert mij om hier in de toekomst gericht op in te zetten. Voor mijn handelen betekent dit dat ik momenten in de weekplanning zal reserveren om hieraan te voldoen.

Een kanttekening die geplaatst kan worden is het niet op voorhand bespreken van de vragen uit de Klimaschaal met de leerlingen. Hierdoor heb ik gedurende het afnemen meerdere vragen gekregen die niet helemaal werden begrepen. De kans bestaat dus dat andere leerlingen, die geen vragen hebben gesteld, vragen verkeerd geïnterpreteerd hebben. Het geven van een korte toelichting zal in de toekomst vanzelfsprekend moeten zijn. Verder heeft leerling B. de vragen uit de Siga lijst ingevuld kort nadat hij terug was van een schorsing, zijn toestand heeft van invloed kunnen zijn op de resultaten. De ruimte, tijd en gemoedstoestand van het kind spelen een belangrijke rol (Carey, 2009).

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Dit onderzoek heeft voor de praktijk bijgedragen aan een beter pedagogisch klimaat in groep 8. Mijn duo-collega heeft tijdens het onderzoek te kennen gegeven minder hinder te ervaren van externaliserend gedrag. Na afloop van het onderzoek ben ik een week afwezig geweest waarna ik te horen kreeg dat er zich in de groep incidenten hebben voorgedaan en relatief meer externaliserend gedrag bij mijn duo-collega. Marzano (2014) beschrijft dat de leerkracht degene is die het verschil maakt voor de leerlingen. Ondanks de negatieve berichtgeving deed mij dit beseffen dat mijn handelen het verschil maakt, maar dat de interventies noodzakelijk blijven.

Ondanks dat het onderzoek heeft plaatsgevonden in slechts één groep, heeft het gezorgd voor een verbreding van kennis en inzichten bij andere leerkrachten van andere groepen. Naar aanleiding van dit onderzoek is besloten om systematische observaties uit te laten voeren bij alle groepen de gedragsspecialist. Dit om een beter beeld te krijgen van de onderwijsbehoeften bij leerlingen en ondersteuningsbehoeften met leerkrachten te delen.

Tot slot leent dit onderzoek zich voor vervolgonderzoek. Daarbij wil ik de volgende aanbevelingen doen;

- *Onderzoek naar geschikte interventies voor leerlingen met internaliserende gedragsproblemen, aangezien leerlingen dit externaliserend kunnen uiten (Overveld, 2016)*

- Onderzoek naar lesmateriaal/methoden die bevorderlijk zijn m.b.t. de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen.

5.4 Reflectie

In deze paragraaf zal gereflecteerd worden a.d.h.v. het reflectiemodel van Korthagen(1993).

Fase 1(handelen)	<i>Ik wilde a.d.h.v. dit onderzoek een verbetering aanbrengen in het pedagogisch klimaat door externaliserend gedrag af te laten nemen en leerlingen te belonen bij gewenst gedrag.</i>
Fase 2(terugblikken)	<i>Ik ervoer meer voldoening/plezier op momenten dat ik meer focuste op gewenst gedrag. Verschillende leerkrachten gaven mij voor en tijdens het onderzoek te kennen dat er niet te werken valt met de leerlingen die over het algemeen externaliserend gedrag vertonen(extern attribueren). Door intern te attribueren en mijn handelen aan te passen hebben de leerlingen zich toch positief ontwikkeld.</i>
Fase 3(bewustwording)	<i>Door intern te attribueren en mijn handelen kritisch in ogenschouw te nemen heb ik ervaren in staat te zijn om gedrag van leerlingen positief te beïnvloeden. Na dit onderzoek ben ik me er nog meer van bewust dat het `goede` goed uitvoeren bij de ene leerling, anders kan uitpakken bij andere leerlingen. Het `conceptdenken` is iets wat ik aan het begin van dit onderzoek veelvuldig deed, maar steeds bewuster mee ben omgegaan.</i>
Fase 4(handelingsalternatieven)	<i>1)Door nauwer samen te werken met ouders/mede-opvoeders van leerlingen zou in de omgang met kinderen meer een match kunnen ontstaan tussen in de opvoedingsstijl. Gedurende het onderzoek was er wel contact met ouders maar meer op het niveau van vragen van toestemming en niet zozeer op het niveau waarbij sprake is van partnerschap. 2)Op klasniveau meer inzetten op de psychologische basisbehoeften <u>competentie</u> en <u>autonomie</u>. Gedurende het onderzoek hebben verschillende leerlingen kenbaar gemaakt de lesstof als moeilijk te ervaren.</i>
Fase 5(uitproberen)	<i>1)De ouders van de leerlingen met externaliserend gedrag uitnodigen om de resultaten te bespreken die hun kind aangaan. Ik zal proberen om het individuele beloningssysteem te laten implementeren in de thuisomgeving. De intentie is om mijn cirkel van invloed te vergroten, door in te spelen op een aanpak die door verschillende opvoeders gehanteerd wordt (systeemdenken). 2)Zowel op klasniveau als op individueel niveau het gesprek aangaan om beter te achterhalen wanneer leerlingen zich incompetent voelen en waar zij eigen keuzes bij willen maken(autonomie). Na onderzoek blijf ik denken in oplossing i.p.v. problemen. Dit zorgt er o.a. voor dat ik ben blijven denken in mogelijkheden voor, tijdens en na dit onderzoek.</i>

Bronnenlijst

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and predicting behaviour*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Allport, G. (1954). *The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations*. Amsterdam: Uva Bibliotheek Pierson Révész.
- Beukering, T van., & Wolf, K. van der (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.
- Bogt T., Lieshout M., Doornwaard S, Eijkmans Y. (2009). *Middelengebruik en voortijdig schoolverlaten*. Utrecht: Trimbos-instituut en Universiteit Utrecht
- Bronfenbrenner, U. (1979). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32513-531.
- Bruin-de Boer, A. de & Gerven, E. van (2009). *De sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen*. In: E. van Gerven (red.). *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 188-211) Assen: Uitgeverij
- Buyse, E., Verschuere, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships. *Journal of school psychology*
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Dijk, B., van (2015). *Beïnvloed anderen, begin bij jezelf*. Zaltbommel: Uitgeverij Thema
- Driessen G., Doesborgh J. (2004). *De feminisering van het basisonderwijs. Effecten van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, de houding en het gedrag van de leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Dulk, C., den., & Janssens, M., (2007). *Inleiding in zorgverbreding en orthodidactiek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff BV
- Drost, M. & Bijstra, J. (2008). *Leerlingen in beeld. Een onderzoek naar kenmerken van leerlingen die worden aangemeld voor het cluster 4-onderwijs*. Groningen: RENN4
- Edwards, D (1999). *Ik kan ze wel achter het behang plakken! Leer omgaan met moeilijk en onhandelbaar gedrag van je kind*. Uitgeverij Thema, voor het Nederlands taalgebied.
- Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). *Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Literatuurstudie uitgevoerd voor de Onderwijsraad*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Golly, A., & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support/Goed gedrag kun je leren*. Meppel: PICA.
- Greven (2009). *Kerndoelen primair onderwijs, SLO Primair Onderwijs*. Den Haag
- Hermans, D., Eelen, P., Orlemans, H., (2007) *Inleiding tot de gedragstherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2009). The Consistency of Perceived Teacher Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Horeweg, A. (2014). *Gedragsproblemen in de klas: preventie. Geraadpleegd op 07-09-2018, van <https://wij-leren.nl/gedragsproblemen-preventie.php>*
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191- 204. doi:10.1111/1467-9507.00119
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Freinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschools and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 13–132.

- Hijlkema, B. & Hajer, M. (2007). Het ontstaan en voorkomen van probleemgedrag en de rol van de leerkracht,
- Huskens, B., Didden, R. (2002) Behandelingsstrategieën bij kinderen en jongeren met autisme. Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism; a review of treatment efficacy. *Journal of autism and developmental disorders*, 32, 373-396.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007) Ontwikkeling door onderzoek Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhof.
- *Tijdschrift voor leerkrachtopleiders –Vol 28(1), 15-18.*
- Troop-Gordon, W. & Kopp, J. (2011). Teacher-Child Relationship Quality and Children's Peer Victimization and Aggressive Behavior in Late Childhood. *Social Development*, 20, 536-561. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x
- Hoeven, M. van der (2006, 4 november). *Laat school en leraar vrij zijn*. Volkskrant
- Huizen, J.H. van, Veerman, J.W. (1999). Leerkracht beoordeling van emotionele en gedragsproblemen bij kinderen van een pedagogisch instituut. *Pedagogische studiën* Vol 76, 320-331
- Jepma, IJ., (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. Amsterdam: Uva-Dare(digital academic repository)
- Kienhuis, J. (2010) Werken met jonge kinderen. Oplossingsgerichte gespreksvoering. *Het jonge kind*, p.12-15.
- Meersbergen, E., van, & Vries, P de. (2013). Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen. Utrecht: Perspectief Uitgevers
- Meersbergen, E. van, Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling, een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, Dordrecht.
- Meijer, W. (2009) *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Utrecht: Edg Uitgeverij
- Mulligen, W. van, Gieles, P. & Nieuwenbroek, A. (2001). Tussen thuis en school. Over contextuele leerlingbegeleiding. Leuven: Acco.
- Niemeijer, J., (19-11-2018) ABA Expertise Centrum – Geraadpleegd van <http://www.abaexpertisecentrum.nl/onze-methode/wat-is-aba/>
- NJI (2018), Instrument Leerkracht leerling Relatie Vragenlijst - *Geraadpleegd op 10-11-2018* file:///C:/Users/redou/Downloads/Leerkracht-Leerling-Relatie-Vragenlijst-(LLRV)%20(1).pdf
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers . Washington, DC: American Psychological Association.
- Ponte, P., (2012) Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Amsterdam: Boom uitgevers
- Ploeg, J. D. (1997). *Gedragsproblemen: ontwikkelen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.
- Rietdijk, M., (2009) Organisaties conditioneren: *De invloed van beloning en straf op werkplaats*. Amsterdam: VU University Press
- Scruggs, T.E., Mastropieri M.A. (1996). Teachers perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional children* Vol 63(1), 59-74.
- Smeets, E., Veen, I., Derriks, M. & J. Roeleveld (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Amsterdam: Uva. Bibliotheek Pierson Révész
- Teitler, P. (2014). *Lessen in orde*. Bussum: Coutinho.
- Tuijl, C. van (2009). *Uitdagende kinderen tijdig in beeld*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Verheij, F. & Van Doorn, E.C. (2002). *Ontwikkeling en leren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Vettenburg, I (2007). Omgaan met probleemgedrag op school, over draaglast en draagkracht. *Impuls*, Vol 4, 185- 195.
- Waes, L (2010). *Beter omgaan met moeilijk gedrag, belonen of straffen?* Beervelde: VBS De Sprankel.
- Walraven, M. & Kieft, M. & Broekman, L. (2011). *Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen*. Utrecht: Oberon
- Wolf, K. van & Beukering, T. van (2014). *Gedragsproblemen in de klas. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco

- Wolf, K van der & Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen, het denken en handelen van leerkrachten*. Amsterdam: Uitgeverij Acco.
- Wolf, K. van der, Everaert, H. (2003). *Teacher stress, Challenging Parents and Problem Students*. Amsterdam: Uva Bibliotheek Pierson Révész

Bijlage 1 – Systematische observaties week 1 t/m 6 → ABA Schema

Iedere keer dat leerlingen door de klas schreeuwen/roepen, fysiek of verbaal geweld gebruiken, door de klas rennen, of hardop geluiden maken wordt er geturfd. In week 1 is er geen sprake van interventies, in week 2 t/m 6 wel.

Week 1	Ochtend	Middag	Totaal week 1: 113
Maandag	8	16	In de eerste interventievrije week heb ik als leerkracht gefunctioneerd zoals ik altijd doe wanneer sprake is van externaliserend gedrag. Korte beschrijving: deze week heb ik wederom ervaren dat er regelmatig externaliserend gedrag zichtbaar is wat direct invloed heeft op de effectieve leertijd en de sfeer in de klas. Op groepsniveau heb ik geen beloningen gegeven. Individueel heb ik leerlingen spontaan beloond.
Dinsdag	14	7	
Woensdag	7		
Donderdag	18	9	
Vrijdag	24	10	

Week 2	Ochtend	Middag	Totaal week 2: 3
Maandag	1		Leerlingen nog zeer gemotiveerd na inzetten beloning. Echter, leerling A deze week ziek en twee dagen niet meegeteld i.v.m. studiedag. Korte beschrijving: -Op groepsniveau → 30 punten/beloningen
Dinsdag		2	
Woensdag			
Donderdag	Studiedag		
Vrijdag	Studiedag		

Week 3	Ochtend	Middag	Totaal week 3: 8. Aantal leerlingen ziek. Dag niet meegeteld. Veel toetsen (citoweeek). Opvallend: vooral middag. Korte beschrijving: -Op groepsniveau → 34 punten/beloningen
<i>Maandag</i>		3	
<i>Dinsdag</i>	1	1	
<i>Woensdag</i>		1	
<i>Donderdag</i>	1	1	
<i>Vrijdag</i>	Schooluitje		

Week 4	Ochtend	Middag	Totaal week 4: 40 Wellicht minder consequent mee bezig geweest. Wel alle dagen iedereen aanwezig. Volgende week consequenter inzetten. Wellicht minder motivatie leerlingen. Korte beschrijving: -Op groepsniveau → 19 punten/beloningen
<i>Maandag</i>	2	5	
<i>Dinsdag</i>	4	7	
<i>Woensdag</i>	7		
<i>Donderdag</i>	8	3	
<i>Vrijdag</i>	3	1	

Week 5	Ochtend	Middag	Totaal week 5: 26 Consequente inzet. Korte beschrijving: -Op groepsniveau → 29 punten/beloningen
<i>Maandag</i>	3	2	
<i>Dinsdag</i>	1	7	
<i>Woensdag</i>	2	1	
<i>Donderdag</i>	3	4	
<i>Vrijdag</i>	1	2	

Week 6	Ochtend	Middag	Totaal week 6: 44 Bezig geweest met evaluatie. Wel iets meer, maar beduidend minder aanspreken op storend gedrag in vergelijking eerste week. Korte beschrijving: -Op groepsniveau → 25 punten/beloningen
<i>Maandag</i>	6	8	
<i>Dinsdag</i>	4	5	
<i>Woensdag</i>	7		
<i>Donderdag</i>	4	5	
<i>Vrijdag</i>	2	3	

Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst

Leerkracht*

naam: Redwane
geslacht: ☒ m ☐ v
datum van invullen: 9-1-2019
school:

Kind

naam: Leerling A.
geslacht: ~~A~~ m o v
geboortedatum: 9-11-2006 leeftijd: 12
groep/klas: Ba
etnische achtergrond:

* of leid(st)er

Geef alstublieft bij ieder item een antwoord en probeer dit zo eerlijk mogelijk te doen. U kunt zoveel tijd nemen als u nodig heeft.

1. Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind.
2. Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.
3. Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken.
4. Dit kind vindt uitingen van fysieke affectie of aanraken door mij niet prettig.
5. Dit kind waardeert zijn/haar relatie met mij.
6. Dit kind is de hele dag door sterk op mij gericht.
7. Als ik dit kind prijs, straalt hij/zij van trots.
8. Dit kind reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn.
9. Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen.
10. Dit kind gedraagt zich te afhankelijk van mij.
11. Dit kind wordt gauw boos op mij.
12. Dit kind doet mij graag een plezier.
13. Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel.
14. Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is.
15. Ik voel gemakkelijk aan wat dit kind voelt.
16. Dit kind ziet mij als iemand die straf en kritiek geeft.
17. Dit kind toont zich verdrietig of jaloers wanneer ik tijd met andere kinderen doorbreng.
18. Dit kind blijft boos of wordt opstandig nadat ik hem/haar straf heb gegeven.
19. Dit kind heeft voortdurend bevestiging van mij nodig.
20. De omgang met dit kind vergt veel energie van mij.
21. Dit kind laat zich door mij opbeuren.
22. Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke dag gaat worden.
23. De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan.
24. Hoezeer ik ook mijn best doe, ik voel mij niet prettig bij hoe dit kind en ik met elkaar overweg kunnen.
25. Dit kind zeurt of huilt als hij/zij iets van mij gedaan wil krijgen.
26. Dit kind gedraagt zich stiekem (heimelijk) of manipulatief tegenover mij.
27. Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen.
28. De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit en zelfvertrouwen.

Zeker niet van toepassing	Niet echt van toepassing	Neutraal, niet zeker	In enige mate van toepassing	Zeker van toepassing
1	(2)	3	4	5
1	2	3	(4)	5
1	2	(3)	4	5
1	2	(3)	4	5
(1)	2	3	4	5
1	2	3	(4)	5
1	2	3	(4)	5
1	2	(3)	4	5
1	2	(3)	4	5
1	2	(3)	4	5
1	2	3	(4)	5
1	(2)	3	4	5
1	2	3	(4)	5
1	2	3	4	(5)
1	2	(3)	4	5
1	(2)	3	4	5
1	2	(3)	4	5
1	2	3	(4)	5
1	2	3	(4)	5
1	2	3	4	(5)
1	2	(3)	4	5
1	2	3	4	(5)
1	2	3	(4)	5
1	2	3	4	(5)
1	2	3	(4)	5
1	(2)	3	4	5
1	2	(3)	4	5

Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst

Leerkracht*

naam: Redwane

geslacht: ☒ m ☐ v

datum van invullen: _____

school: _____

Kind

naam: Leerling A

geslacht: ☒ m ☐ v

geboortedatum: 9-11-2016 leeftijd: 12

groep/klas: 8

etnische achtergrond: _____

* of leid(st)er

Deze vragenlijst heeft als doel uw relatie met een specifiek kind in kaart te brengen. Elk van de 28 items beschrijft een aspect van de relatie met dit kind. Naast iedere beschrijving vindt u de volgende 5-puntsschaal:

1 = zeker niet van toepassing 2 = niet echt van toepassing 3 = neutraal, niet zeker 4 = in enige mate van toepassing 5 = zeker van toepassing

Lees ieder item goed door en geef steeds op de 5-puntsschaal aan in welke mate de bewering in het item van toepassing is op de relatie tussen u en het betreffende kind. Doe dit door het cijfer te omcirkelen dat uw mening over die relatie het beste weergeeft. Geef alstublieft bij ieder item een antwoord en probeer dit zo eerlijk mogelijk te doen. U kunt zoveel tijd nemen als u nodig heeft.

	Zeker niet van toepassing	Niet echt van toepassing	Neutraal, niet zeker	In enige mate van toepassing	Zeker van toepassing
1. Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind.	1	2	3	4	5
2. Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.	1	2	3	4	5
3. Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken.	1	2	3	4	5
4. Dit kind vindt uitingen van fysieke affectie of aanraken door mij niet prettig.	1	2	3	4	5
5. Dit kind waardeert zijn/haar relatie met mij.	1	2	3	4	5
6. Dit kind is de hele dag door sterk op mij gericht.	1	2	3	4	5
7. Als ik dit kind prijs, straalt hij/zij van trots.	1	2	3	4	5
8. Dit kind reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn.	1	2	3	4	5
9. Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen.	1	2	3	4	5
10. Dit kind gedraagt zich te afhankelijk van mij.	1	2	3	4	5
11. Dit kind wordt gauw boos op mij.	1	2	3	4	5
12. Dit kind doet mij graag een plezier.	1	2	3	4	5
13. Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel.	1	2	3	4	5
14. Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is.	1	2	3	4	5
15. Ik voel gemakkelijk aan wat dit kind voelt.	1	2	3	4	5
16. Dit kind ziet mij als iemand die straf en kritiek geeft.	1	2	3	4	5
17. Dit kind toont zich verdrietig of jaloers wanneer ik tijd met andere kinderen doorbreng.	1	2	3	4	5
18. Dit kind blijft boos of wordt opstandig nadat ik hem/haar straf heb gegeven.	1	2	3	4	5
19. Dit kind heeft voortdurend bevestiging van mij nodig.	1	2	3	4	5
20. De omgang met dit kind vergt veel energie van mij.	1	2	3	4	5
21. Dit kind laat zich door mij opbeuren.	1	2	3	4	5
22. Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke dag gaat worden.	1	2	3	4	5
23. De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan.	1	2	3	4	5
24. Hoezeer ik ook mijn best doe, ik voel mij niet prettig bij hoe dit kind en ik met elkaar overweg kunnen.	1	2	3	4	5
25. Dit kind zeurt of huilt als hij/zij iets van mij gedaan wil krijgen.	1	2	3	4	5
26. Dit kind gedraagt zich stiekem (heimelijk) of manipulatief tegenover mij.	1	2	3	4	5
27. Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen.	1	2	3	4	5
28. De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit en zelfvertrouwen.	1	2	3	4	5

© 2007 H. Keemen, K. Verschueren, R. Pianta, Bohn Stafleu van Loghum, Houten. Alle rechten voorbehouden. LET OP: deze formulieren mogen niet worden vervaardigd zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN 978 90 313 5007 1

SSS Bohn Stafleu

Bijlage 3 – Klimaatschaal leerlingenversie – Beginmeting 16-1-2019

Klas rapportage van Groep 8a in 2018/2019

Klimaat in de klas

Leerling	Ingevuld op	Kwaliteit onderlinge leerling relaties	Sfeer in de klas
leerling 1	16-01-2019	7	6
leerling B.	16-01-2019	1	1
leerling 3	16-01-2019	7	6
leerling 4	16-01-2019	4	3
leerling 5	16-01-2019	6	3
leerling H.	16-01-2019	4	2
leerling 7	16-01-2019	3	4
leerling 8	16-01-2019	6	2
leerling 9	16-01-2019	6	4
leerling 10	16-01-2019	3	4
leerling 11	16-01-2019	4	4
leerling 12	17-01-2019	4	4
leerling 13	16-01-2019	6	5
leerling 14	16-01-2019	7	3
leerling 15	16-01-2019	4	2
leerling A.	16-01-2019	4	3
leerling 17	16-01-2019	4	3
leerling 18	16-01-2019	2	3
leerling 19	16-01-2019	5	4
leerling 20	17-01-2019	4	5

Klas rapportage van Groep 8a in 2018/2019

Klimaat in de klas

Leerling	Ingevuld op	Kwaliteit onderlinge leerling relaties	Sfeer in de klas
	20-02-2019	7	5
leerling B.	20-02-2019	1	2
	20-02-2019	4	6
	20-02-2019	3	3
	20-02-2019	6	3
leerling H.	20-02-2019	5	4
	20-02-2019	7	5
	20-02-2019	7	4
	20-02-2019	5	2
	20-02-2019	4	4
	20-02-2019	3	3
	20-02-2019	7	5
leerling A.	20-02-2019	7	4
	20-02-2019	1	4
	20-02-2019	2	4
	20-02-2019	3	2
	20-02-2019	4	4

1=zeer laag, 2=laag, 3=ondergemiddeld, 4=gemiddeld, 5=bovengemiddeld, 6=hoog, 7=zeer hoog (1 en 2 zijn zorgelijk)

Bijlage 4 – ABC observaties (leerling H, leerling A en leerling B.)

Naam leerling	Leerling H. (meisje)
Naam leerkracht	Redwane
Probleemgedrag	Externaliserende gedragsproblemen
Doelgedrag	Gewenst gedrag
Datum	Januari 2019
A = Antecedenten/situatie/aanleiding	In welke situatie bevindt de leerling zich? wat zijn de uitlokkende factoren? wat gaat er aan het gedrag vooraf?
B = Behaviour/gedrag	Het probleemgedrag van de leerling (of de klas) <i>Denken-voelen-doen</i>
C = Consequenties/gevolg	Wat zijn de gevolgen van het gedrag? Wat is de reactie van de leerkracht? Wat is de reactie van de medeleerlingen?

Datum/tijd	Antecedenten / situatie / aanleiding	Behaviour / gedrag	Consequenties / gevolg
7-1-2019 - 13.00		H gooit twee A4-tjes in de papierbak	LK: "Ik vind het zonde dat je twee blaadjes in de papierbak gooit."
	LK: "Ik vind het zonde dat je twee blaadjes in de papierbak gooit."	H zegt met een rustige stem: "Maar ik wist niet wat ik moest tekenen."	LK: "Dan moet je bedenken of tekenen nu wel de juiste activiteit is voor je. Denk eerst na voordat je wat wilt tekenen."
	LK: "Dan moet je bedenken of tekenen nu wel de juiste activiteit is voor je. Denk eerst na voordat je wat wilt tekenen."	H zegt met een rustige stem: "Oke." Ze gaat tekenen op het blad wat voor haar ligt. Ze probeert een envelop te tekenen zonder haar stift van het papier te halen.	De LK komt bij haar zitten en zegt: "Zal ik voordoen hoe het moet? Even denken hoor.."
	De LK komt bij haar zitten en zegt: "Zal ik voordoen hoe het moet? Even denken hoor.." Daarna tekent de LK een envelop zonder de stift van het papier te halen.	H kijkt ernaar en lacht. Ze probeert het zelf en het lukt. Ze glimlacht.	De LK zegt "Goed zo! Maar als ik op jouw blad kijk is het weer een rommeltje wat je hebt getekend, ik zie geen tekening."
	De LK zegt: "Goed zo! Maar als ik op jouw blad kijk is het weer	H draait haar blad om en zegt met een	LK: "Vooruit maar."

	een rommeltje wat je hebt getekend, ik zie geen tekening."	neutrale stem: "Maar nu kan ik op deze kant een tekening maken."	
	De medeleerling naast H fluistert: "Haha! Een rommeltje op je tekening."	H zegt: "Houd je bek jij."	LK: "Pardon? Dit soort taalgebruik gebruiken wij hier niet."
	LK: "Pardon? Dit soort taalgebruik gebruiken wij hier niet."	H zegt: "moet hij zijn bek maar houden".	LK: "oke H, kom maar even hier zitten."
	K: "oke H, kom maar even hier zitten."	H zegt: "nee, B moet weg, niet ik".	LK: "H, ik vraag het nog één keer, kom even hier zitten dan hebben we het straks hierover."
	LK: "H, ik vraag het nog één keer, kom even hier zitten dan hebben we het straks over."	H zegt met een luide stem "waarom krijg ik altijd de schuld? Ik doe geen eens iets".	LK: "Ik geef hier niemand de schuld, de reden dat ik je apart zet is voor het taalgebruik".
	LK: "Ik geef hier niemand de schuld, de reden dat ik je apart zet is voor het taalgebruik".	H zegt tegen B: "wat lach jij, je gaat zien".	LK: "B ik wil dat je nu niet meer naar H kijkt en H ik wil dat jij NU hier komt zitten".
	LK: "B ik wil dat je nu niet meer naar H kijkt en H ik wil dat jij NU hier komt zitten".	H zegt: "ik ga echt nergens anders zitten, hij loopt mij uit te lachen".	LK: "ik ga niet met jou in discussie, als jij nu niet hier komt zitten dan kan je naar groep 7.
	LK: "ik ga niet met jou in discussie, als jij nu niet hier komt zitten dan kan je naar een andere klas".	H loopt de klas uit en zegt "ik ga wel naar juf K, wil hier toch niet zijn".	LK: "ik verwacht jou om 15.15 hier om het over jouw gedrag te hebben".
	LK: "ik verwacht jou om 15.15 hier om het over jouw gedrag te hebben".	H loopt door zonder iets te zeggen.	LK geeft de klas de opdracht om de taalboeken te pakken.

Datum/tijd	Antecedenten / situatie / aanleiding	Behaviour / gedrag	Consequenties / gevolg
8-1-2019 - 09.00	De time-timer gaat. De LK zegt "ik ben benieuwd hoe lang het nu duurt voordat alles opgeruimd is en iedereen klaar zit."	H ruimt op en wacht tot de rest klaar is. H kijkt naar de observator en glimlacht.	De observator glimlacht terug.
	De LK geeft aan dat ze straks naar gym gaan. De LK herhaalt de regelt over de rij en tijdens gym.	H heeft een actieve luisterhouding.	
	De LK vraagt aan H wat hij heeft gezegd over gym.	H Herhaalt wat de LK heeft gezegd over gym.	LK: "Goed zo, ga maar in de rij staan."
	LK: "Goed zo, ga maar in de rij staan."	H gaat in de rij staan.	
	Zodra er meer kinderen in de rij staan wordt het onrustig.	H zucht en gaat weer zitten.	

	De leerlingen moeten allemaal gaan zitten en opnieuw in de rij gaan staan.		
	De klas loopt in een nette rustige rij naar de gymzaal.	H loopt rustig voor in de rij naar de gymzaal. Zodra ze is omgekleed dringt ze zich tussen de leerlingen en duwt hen opzij om naar binnen te gaan.	LK: "dat kan ook anders he H".
	LK: "dat kan ook anders he H".	H zegt: "Sorry meester", met een rustige stem en een neutraal gezicht.	LK: "Oke fijn H".
	De leerlingen zijn binnen en gaan op de bank zitten midden in de gymzaal. De gymdocent legt de onderdelen uit. De leerlingen zijn stil en luisteren.	H zit op de bank en is gericht op de gymdocent. Ze zit rustig en stil.	
	H mag als eerste kiezen bij welk onderdeel ze start. Ze kiest trampoline springen over een touw dat steeds iets hoger wordt opgehangen. Naast H doen nog twee andere leerlingen aan dit onderdeel mee.	H springt vier keer over het touw terwijl het hoger wordt. Ze heeft een grote lach op haar gezicht wanneer het haar lukt en wanneer zij een compliment krijgt van zowel de leerkracht als de gymdocent.	
	De gymdocent geeft aan dat iedereen op de bank moet zitten bij hun onderdeel.	H gaat direct zitten.	
	De gymdocent legt uit hoe er gewisseld moet worden. H mag naar het onderdeel touwzwaaien. De leerlingen mogen wisselen.	H luistert naar de docent wanneer ze de uitleg krijgt. Wanneer ze mag wisselen rent ze naar een touw en gaat slingeren. Ze zingt hard "i believe i can fly".	De LK zegt: "H, alsjeblieft."
	De LK zegt: "H, alsjeblieft."	H gaat door met zingen maar dan met een zachte stem. Ze slingert door en gaat weer zeer luid zingen.	De LK zegt: "H, tweede keer!"
	De LK zegt: "H, tweede keer!"	H stopt met zingen. Ze wisselt door naar het volgende onderdeel. Ze staat samen met een medeleerling op een kast waar ze van af moet slingeren. Als ze eraf is moet ze het touw geven	De LK loopt naar haar toe en vraagt hoe vaak ze mag slingeren.

		aan de volgende leerling die op de kast staat te wachten. H blijft slingeren terwijl de leerling aan het wachten is.	
	De LK loopt naar haar toe en vraagt hoe vaak ze mag slingeren.	H kijkt met een boze blik, springt van het touw af en zwiept deze in de richting van de leerling. De leerling kan er niet bij.	De LK zegt tegen de medeleerling: "niets van aantrekken, je hebt het goed gedaan."
	De LK zegt tegen de medeleerling: "niets van aantrekken, je hebt het goed gedaan."	H springt nog een keer op de kast, slingert er af en springt op de mat.	De gymdocent zegt: "mooie afsprong."
	De gymdocent zegt: "mooie afsprong."	H laat zich van de mat afrollen en gaat op de bank zitten met een neutraal gezicht. H mag met een tennisracket een bal tegen de muur kaatsen. Ze mist herhaaldelijk. Ze laat het racket los met een zwiep waardoor het over de grond schuift. Ze heeft een boos gezicht. Ze pakt het racket zelf weer op en gaat verder met proberen. Haar bal rolt op het basketbalveld in de buurt van een medeleerling. De leerlingen laten de bal liggen. H zegt met een boos gezicht: "geef de bal gewoon."	Een medeleerling gooit de bal hard naar H.
	Een medeleerling gooit de bal hard naar H.	H zegt: "baby", en gaat door met tennissen. Na een minuut kijkt ze naar de basketballende leerlingen en zegt telkens als ze gooien: "die gaat mis, die gaat ook mis."	De leerlingen reageren niet en de LK zegt "H, stop daarmee."
	De leerlingen reageren niet en de LK zegt "H, stop daarmee."	H zegt met een boze stem: "Waarom altijd ik", en gaat door met tennissen.	
	De leerlingen moeten weer op de bank zitten.	H gaat met een zucht op de bank zitten.	De LK zegt: "Ga eens rechtop zitten H."

	De LK zegt: "Ga eens rechtop zitten H."	H zucht en gaat rechtop zitten met een boze blik, die vrijwel direct verandert in een neutrale blik. Ze is gericht op de gymdocent die vertelt over de wissel.	
--	---	--	--

14-01-2019 10.30	De leerlingen komen binnen na het buitenspelen.	H gaat op haar plek zitten.		
	De leerkracht geeft aan dat ze hun rekenboeken moeten pakken.	H zucht en zegt terwijl ze haar spullen pakt tegen een medeleerling: "wat kijk je."		De medeleerling is stil.
	De leerkracht geeft instructie.	H tekent een bloem in haar schrift.		De LK zegt: "H, doe je schriftje even dicht en let op het bord."
	De LK zegt: "H, doe je schriftje even dicht en let op het bord."	H zegt: "hoezo, ik luister toch".		LK: "ongetwijfeld, maar heb toch liever dat je naar het bord kijkt."
	LK: "ongetwijfeld, maar heb toch liever dat je naar het bord kijkt."	H doet haar schrift dicht en geeft er een harde kloep op terwijl ze onderuit zakt.		LK: "dankjewel H".
	De leerkracht gaat verder met de instructie.	H let niet op en kijkt uit het raam.		
	Zodra de leerlingen aan het werk mogen ligt het boek van een medeleerling een halve centimeter op de tafel van H.	H zegt tegen medeleerling: "houd je kankerspullen bij je" en duwt zijn boek hard weg.		Medeleerling schuif zijn eigen boek weer terug en zegt: "overdrijf niet".
	Medeleerling schuif zijn eigen boek weer terug en zegt: "overdrijf niet".	H zegt: "wat overdrijf niet, moet ik je op je bek slaan ofzo."		LK zegt tegen H dat ze normaal moet doen en vraagt wat er aan de hand is.
	LK zegt tegen H dat ze normaal moet doen en vraagt wat er aan de hand is.	H antwoordt: "iedere keer moet hij alle ruimte nemen en zijn boek op mijn tafel schuiven".		De medeleerling reageert met: "het was misschien één centimeter ik doe het toch niet expres". De leerkracht geeft aan de H anders maar

				apart moet zitten als dit haar stoort.
	De medeleerling reageert met: "het was misschien één centimeter ik doe het toch niet expres". De leerkracht geeft aan de H anders maar apart moet zitten als dit haar stoort.	H reageert met: "zijn hoofd stoort mij, kan hij anders op het schoolplein zitten".		Andere kinderen in de klas lachen. De LK geeft aan dat hij absoluut niet begrijpt waarom kinderen hier om moeten lachen omdat hij hier niet de lol van inziет. De kinderen zijn stil.
	Andere kinderen in de klas lachen. De LK geeft aan dat hij absoluut niet begrijpt waarom kinderen hier om moeten lachen omdat hij hier niet de lol van inziет. De kinderen zijn stil.	H zegt "ik heb er wel lol in met zijn lelijke hoofd".		De leerling antwoordt met: "nu moet je echt een keer je mond houden".
	De leerling antwoordt met: "nu moet je echt een keer je mond houden".	H pakt haar schriftje en gooit die tegen de medeleerling zijn hoofd.		De medeleerling gooit terug en de LK loopt naar H toe. Hij pakt haar bij haar arm en zegt dat ze mee moet lopen.
	De medeleerling gooit terug en de LK loopt naar H toe. Hij pakt haar bij haar arm en zegt dat ze mee moet lopen.	H zegt: "blijf van me af, je bent mijn vader niet."		De LK trekt haar mee aan haar arm en zegt niets.
	De LK trekt haar mee aan haar arm en zegt niets.	H trekt zich los en roept: "jullie kunnen allemaal de kanker krijgen" en loopt boos de klas uit.		De LK zegt tegen de klas dat hij verwacht dat iedereen stil verder gaat en dat hij zo terug is.

Samenvattend	
Stimulerend	Belemmerend
H lijkt goed op de hoogte te zijn van de gedragsverwachtingen en is in staat om zich in sommige situaties hier aan te houden bij lesovergangen en vrije situaties.	H lijkt de neiging te hebben haar irritatie (wanneer iets haar niet lukt, wanneer zij geen zin heeft om te werken) op een medeleerling af te reageren door de ander met opzet te irriteren (bijvoorbeeld door een touw niet goed te geven, uitdagende opmerkingen te maken en uit te schelden).
H lijkt gevoelig te zijn voor complimenten	Wanneer H gecorrigeerd wordt heeft ze de neiging om haar ongenoegen te uiten.

H volgt de aanwijzingen en correcties van de leerkracht meestal vlot op. Ook wanneer het gewenste gedrag niet expliciet benoemd wordt ("H, alsjeblieft") laat H zich corrigeren.	Wanneer H boos is laat zij zich niet meer helpen of corrigeren.
H doet actief mee tijdens de gymles en geniet zichtbaar van de meeste activiteiten.	
H zet door als iets haar niet in één keer lukt tijdens de gymles.	

Onderwijsbehoeften

H heeft een leerkracht nodig die:

- De gedragsverwachtingen helder en positief stelt en de regelt consequent hanteert;
- Gewenst gedrag benoemt en beloont;
- Aandacht blijft hebben voor de emotieregulatie van H door irritatie/boosheid tijdig te signaleren, te erkennen en haar te stimuleren hier goede keuzes in te maken;
- Aandacht heeft voor zaken waar H plezier aan beleeft.
- H niet overvraagt en opdrachten aanbiedt op niveau.

Naam leerling	Leerling A.
Naam leerkracht	Redwane
Probleemgedrag	Externaliserende gedragsproblemen
Doelgedrag	Gewenst gedrag
Datum	Januari 2019
A = Antecedenten/situatie/aanleiding	In welke situatie bevindt de leerling zich? wat zijn de uitlokkende factoren? wat gaat er aan het gedrag vooraf?
B = Behaviour/gedrag	Het probleemgedrag van de leerling (of de klas) <i>Denken-voelen-doen</i>
C = Consequenties/gevolg	Wat zijn de gevolgen van het gedrag? Wat is de reactie van de leerkracht?

		Wat is de reactie van de medeleerlingen?	
Datum/tijd	Antecedenten / situatie / aanleiding	Behaviour / gedrag	Consequenties / gevolg
07-1-2019 - 08.25	De leerlingen komen binnen en gaan aan hun tafel zitten.	Terwijl iemand langs de tafel van A loopt, steekt hij zijn voet uit.	De leerling roept 'jonge wat doe jij?' en loopt door.
	De leerling roept 'jonge wat doe jij?' en loopt door.	A lacht en zegt: "Lekker voor je."	De leerling loopt door naar de LK en zegt dat A hem expres laat struikelen.
	De leerkracht vraagt aan A waarom hij S liet struikelen.	A zegt dat hij dit niet gedaan heeft en dat S liegt.	S zegt dat hij zelf liegt en de leerkracht geeft aan dat hij van A verwacht van anderen af te blijven.
	S zegt dat hij zelf liegt en de leerkracht geeft aan dat hij van A verwacht van anderen af te blijven.	S zegt: "Ik heb dat niet gedaan."	De leerkracht geeft aan dat of hij het wel of niet gedaan heeft hij dezelfde verwachting heeft.
	Om 8.30 start te les en de LK legt uit wat de bedoeling is van vandaag en geeft instructie over procenten.	A luistert aandachtig. Na tien minuten kijkt A naar leerling S en steekt zijn middelvinger op.	Leerling S roept door de klas dat A zijn middelvinger opsteekt.
	Leerling S roept door de klas dat A zijn middelvinger opsteekt.	A zegt dat S zelf zijn middelvinger opstak en dat hij het enkel terug wilde doen.	De leerkracht geeft aan dat als hij iets van negatief gedrag ziet hier een vervelende consequentie aan zit.
	De leerkracht geeft aan dat als hij iets van negatief gedrag ziet hier een vervelende consequentie aan zit.	A vraagt welke consequentie het is.	De LK geeft aan dat hij dat dan vanzelf wel ziet.
	De leerlingen mogen beginnen aan hun werk en de time-timer wordt op vijftien minuten gezet. De LK zegt dat hij verwacht dat de leerlingen deze vijftien minuten stil op rood werken en wanneer er vragen zijn, zij hun vragenblokje neer kunnen leggen en hij langskomt.	A legt zijn vragenblokje op tafel en begint aan zijn werk. A is gedurende de tien minuten stil en geconcentreerd aan het werk.	De leerkracht loopt langs A en zegt: "Goed bezig, A", terwijl hij zijn hand op zijn schouder legt.
	De leerkracht loopt langs A en zegt: "Goed bezig, A",	A glimlacht en werkt de volgende vijf minuten stil door.	

	terwijl hij zijn hand op zijn schouder legt.		
	De time-timer gaat en de leerkracht geeft aan dat de leerlingen hun pen neer moeten leggen en naar het bord moeten kijken.	A schrijft door.	LK: "A, ook jij je pen neerleggen en naar het bord kijken."
	LK: "A, ook jij je pen neerleggen en naar het bord kijken."	A zegt: "ik maak dit even af."	Een medeleerling naast hem zegt: "wajow, schiet gewoon op leg je pen neer iedereen wacht op jou."
	Een medeleerling naast hem zegt: "Wajow, schiet gewoon op leg je pen neer iedereen wacht op jou."	A zegt op een boze toon iets in het Marokkaans en heft zijn hand omhoog alsof hij hem een klap wilt geven.	De LK zegt tegen A dat hij nu normaal moet doen en anders na moet blijven.
	De LK zegt tegen A dat hij nu normaal moet doen en anders na moet blijven.	A zegt dat hij toch wel weg gaat en hij helemaal niet na zal blijven.	LK: "Dat zullen we nog wel eens zien."
	LK: "Dat zullen we nog wel eens zien."	A: "Dat zullen we zeker zien, ik moet sporten en mijn vader gaat je aanpakken als ik dat mis."	LK: "Dat bespreek ik wel met jouw vader, A."
	LK: "Dat bespreek ik wel met jouw vader, A."	A draait zich op naar de medeleerling en zegt: "Heb jij nog wat te zeggen met je kutbek."	De medeleerling zegt dat hij zelf een kutbek heeft.
	De medeleerling zegt dat hij zelf een kutbek heeft.	A staat op en slaat hem drie keer met een vuist op zijn hoofd.	Twee leerlingen staan op en pakken A vast. De LK zegt tegen een leerling dat hij de directeur moet halen en houdt A vast.
	Twee leerlingen staan op en pakken A vast. De LK zegt tegen een leerling dat hij de directeur moet halen en houdt A vast.	A schreeuwt "ik maak jou dood" terwijl hij zich los probeert te maken.	Zodra de directeur er is neemt hij A mee, terwijl hij nog tegenstribbelt.

Datum/tijd	Antecedenten / situatie / aanleiding	Behaviour / gedrag	Consequenties / gevolg
08-1-2019 - 10.00	De leerlingen kijken jeugdjournaal en eten en drinken.	A roept door het filmpje heen over hetgeen wat hij ziet: "Wow dan ben je echt gek."	

		Na een minuut roept A weer door het filmpje heen: "Hij snapt er echt niets van hahaha."	De LK zegt dat A stil moet zijn tijdens het filmpje, dit zijn de afspraken.
	De LK zegt dat A stil moet zijn tijdens het filmpje, dit zijn de afspraken.	A zegt niets en is stil.	
		Na twee minuten roept A weer door de klas: "Wat een debiel."	De LK geeft aan dat wanneer hij A nog een keer hoort hij op de gang verder kan eten.
		Na vijf minuten roept A: "Ik wist het".	De LK zegt dat A nu naar de gang kan gaan.
	De LK zegt dat A nu naar de gang kan gaan.	A zegt: "Sorry sorry meester aub nog de laatste kans."	De LK zegt: "Allerlaatste kans."
	Na vijf minuten is het filmpje voorbij en de kinderen ruimen op.	Terwijl A naar de prullenbak loopt duwt hij een andere leerling opzij.	De LK zegt: "A, dat kan ook op een andere manier."
	De LK zegt: "A, dat kan ook op een andere manier."	A zegt: "Ik doe niets."	De LK zegt: "A, ik zie je hem toch met mijn eigen ogen duwen."
	De LK zegt: "A, ik zie je hem toch met mijn eigen ogen duwen."	A zegt: "Dat was ik niet."	De LK zegt: "Ik wil vanmiddag even met je in gesprek".
	De LK zegt: "Ik wil vanmiddag even met je in gesprek".	A loopt door zonder iets te zeggen.	
	De leerkracht stuurt groepje voor groepje kinderen naar buiten.	Op de gang geeft A een andere leerling een trap die voor hem loopt.	De leerling geeft hem een duw terug. Een leerling haalt de LK erbij. De LK haalt de twee uit elkaar.

09-1-2019 - 10.00	De leerlingen kijken jeugdjournaal en eten en drinken.	A roept door het filmpje heen over hetgeen wat hij ziet: "Wow dan ben je echt gek."	
-------------------------	--	---	--

10-1-2019 - 14.15	De leerlingen zijn bezig met het afmaken van hun werk.	A kijkt om zich heen en trapt een jongen zachtjes onder de tafel.	De jongen knikt naar A.
	De jongen knikt naar A.	A gebaart met zijn hoofd naar de leerling tegenover hen, die aan het staren is. Hij lacht hardop.	De LK zegt: "A, nu aan het werk."
	De LK zegt: "A, nu aan het werk."	A trekt zijn wenkbrauwen op naar de leerling en	De leerling roept: "Wie deed dat?" De LK

		kijkt weer in zijn boek. Daarna kijkt hij naar de leerkracht. Wanneer hij ziet dat de leerkracht niet kijkt gooit hij een gum naar de leerling tegenover hem. Hij kijkt direct weer in zijn boek.	sprekt de leerling aan dat hij stil moet zijn. De leerling geeft aan dat iemand een gum naar hem gooide. De leerkracht vraagt wie dit was. Een leerling wijst naar A.
	De leerling roept: "Wie deed dat?" De LK spreekt de leerling aan dat hij stil moet zijn. De leerling geeft aan dat iemand een gum naar hem gooide. De leerkracht vraagt wie dit was. Een leerling wijst naar A.	A zegt dat hij zomaar iets zegt en gewoon aan het werk is.	De leerkracht zegt dat niemand naar huis mag totdat duidelijk is wie dit was. Twee andere leerlingen zeggen ook dat A het was.
	De leerkracht zegt dat niemand naar huis mag totdat duidelijk is wie dit was. Twee andere leerlingen zeggen ook dat A het was.	A vraagt zijn buurjongen of hij het was.	De buurjongen haalt zijn schouders op.
	De LK vraagt A nogmaals of hij het was en geeft aan dat het niet erg is als hij het nu maar toegeeft.	A blijft volhouden dat het niet zo is en hij aan het werk was.	Drie leerlingen zeggen dat hij het gewoon eerlijk moet toegeven.
	Drie leerlingen zeggen dat hij het gewoon eerlijk moet toegeven.	A zegt: "houd jullie fucking bek dicht, je bent het zelf gewoon."	LK: "A, let op je taalgebruik."
	LK: "A, let op je taalgebruik."	A: "Nee niks, ik ga hem echt eentje geven".	LK: "A, nu is het klaar." Andere leerling: "Moet je doen."
	LK: "A, nu is het klaar." Andere leerling: "Moet je doen."	A staat op en loopt naar leerling toe.	Leerkracht loopt naar A toe en neemt hem mee naar buiten.

Samenvattend	
Stimulerend	Belemmerend
A kan een kwartier lang geconcentreerd werken	A is niet eerlijk over dingen die hij heeft gedaan.
A laat zichtbaar tevredenheid zien wanneer hij wordt gecompimenteerd	A is verbaal en fysiek agressief naar andere leerlingen.
Er is sprake van wederkerig contact tussen A en LK	A heeft een weerwoord en is zelfbepalend

Onderwijsbehoeften

A heeft een leerkracht nodig die:

- De gedragsverwachtingen helder en positief stelt en de regelt consequent hanteert;
- Gewenst gedrag benoemt en beloont;
- Een goede relatie opbouwt met hem zodat hij eerlijk durft te zijn;
- A een positieve rol geeft in de groep;
- A voldoende cognitief uitdaagt;

Naam leerling	Leerling B.
Naam leerkracht	Redwane
Probleemgedrag	Externaliserende gedragsproblemen
Doelgedrag	Gewenst gedrag
Datum	Januari 2019
A = Antecedenten/situatie/aanleiding	In welke situatie bevindt de leerling zich? wat zijn de uitlokkende factoren? wat gaat er aan het gedrag vooraf?
B = Behaviour/gedrag	Het probleemgedrag van de leerling (of de klas) <i>Denken-voelen-doen</i>
C = Consequenties/gevolg	Wat zijn de gevolgen van het gedrag? Wat is de reactie van de leerkracht? Wat is de reactie van de medeleerlingen?

Datum/tijd	Antecedenten / situatie / aanleiding	Behaviour / gedrag	Consequenties / gevolg
10-1-2019 - 10:15 uur	Gymleerkracht maakt groepjes. Leerling B. wordt door de gymleerkracht bij een groepje leerlingen geplaatst. Leerling B. probeert stiekem van groepje te ruilen. Een andere leerling vertelt dit aan de gymleerkracht.	Leerling B. roept: "Jij bent echt een snitch (verrader)!"	B wordt aan de kant gezet door de gymleerkracht, omdat hij niet de instructies opvolgde en ongepast taalgebruik uitspreekt.
	B wordt aan de kant gezet door de gymleerkracht, omdat hij niet de instructies opvolgde en ongepast taalgebruik uitspreekt.	B gaat aan de kant zitten met een boos gezicht.	Na vijf minuten komt de gymleerkracht naar B toe. Hij vraagt aan hem wat er is gebeurd.

	Na vijf minuten komt de gymleerkracht naar B toe. Hij vraagt aan hem wat er is gebeurd.	B zegt: "Ik ging van groepje wisselen omdat er alleen domme kinderen in dat groepje zaten, maar dan hoeft hij mij niet gelijk te verraden."	gymleerkracht: "Is het handig om dan zo te reageren?"
	Leerkracht: "Is het handig om dan zo te reageren?"	B trekt zijn schouders op en zegt: "Nee."	Gymleerkracht: "Dus wat ga je de volgende keer anders doen?"
	Gymleerkracht: "dus wat ga je de volgende keer anders doen?"	B: "Vragen of ik in een ander groepje mag."	Gymleerkracht: "Dat vind ik een goed idee. Maar word je dan boos als het niet kan?"
	Gymleerkracht: "Dat vind ik een goed idee. Maar word je dan boos als het niet kan?"	B: "Nee."	Gymleerkracht: "mooi. Ga je dan nu weer terug in je éígen groepje?"
	Gymleerkracht: "mooi. Ik vind het knap hoe je dit nu oppakt. Ga je dan nu weer terug in je éígen groepje?"	B glimlacht, knikt en loopt naar zijn groepje. Eenmaal bij zijn groepje aangekomen pakt hij gelijk de bal en begint daarmee te volleyballen.	Een andere leerling zegt dat zij al bezig waren en dat hij eerst moet vragen bij wie hij hoort.
	Een andere leerling zegt dat zij al bezig waren en dat hij eerst moet vragen bij wie hij hoort.	B pakt de bal op en gooit hem tegen de jongen aan. B zegt: "Hier stik lekker in je bal met je kutkop." B loopt weer weg naar een ander groepje.	De gymleerkracht ziet B weglopen en loopt naar hem toe. Hij vraagt wat ze zojuist hebben afgesproken.
	De gymleerkracht ziet B weglopen en loopt naar hem toe. Hij vraagt wat ze zojuist hebben afgesproken.	B: "Boeit me niet, zij doen gelijk irritant dus ik hoef niet meer bij ze in het groepje."	Gymleerkracht: "Dan gaan we dat samen even bespreken."
	Gymleerkracht: "Dan gaan we dat samen even bespreken."	B: "Nee ik hoef niet met ze te praten."	Gymleerkracht: "Jawel B, anders kun je niet meer meedoen met de gym."
	Gymleerkracht: "Jawel B, anders kun je niet meer meedoen met de gym."	B: "Dan niet!" B loopt de gymzaal uit.	

11-01-2019 - 09.00	De leerlingen krijgen een rekeninstructie.	B kijkt naar het bord en luistert. Na twee minuten kijkt hij naar buiten. Dit doet hij gedurende vier minuten. Hierna kijkt hij weer naar het bord.	
--	--	---	--

	Zodra de leerkracht aangeeft dat ze aan het werk kunnen zet hij de time-timer op rood en moeten de kinderen stil aan het werk.	B kijkt naar zijn boek en schrijft de som op. Hierna kijkt hij om zich heen en maakt een hard gapend geluid.	De leerkracht zegt: "B, dat hoeft niet zo overdreven. Iedereen is stil aan het werk."
	De leerkracht zegt: "B, dat hoeft niet zo overdreven. Iedereen is stil aan het werk."	B kijkt weer in zijn boek. Hij schrijft niets op. Hij loopt naar de wastafel om water te drinken.	De leerkracht zegt: "B, dat hoor je te vragen."
	De leerkracht zegt: "B, dat hoor je te vragen."	B: "Ik heb toch dorst."	Leerkracht: "Dat kan, maar dit moet je vragen."
	Leerkracht: "Dat kan, maar dit moet je vragen."	B: "pfffff." En hij gaat weer zitten. Terwijl hij zit kijkt hij opnieuw in zijn boek. Hij legt zijn vragenblokje neer. De leerkracht loopt zijn ronde. Terwijl B aan het wachten is trekt hij de pen van zijn buurvrouw uit haar handen.	De medeleerling zegt hardop: 'Wat doe jij?!' De leerkracht kijkt om en vraagt wat er aan de hand is. De medeleerling geeft aan dat B haar pen uit haar handen sloeg.
	De medeleerling zegt hardop: 'Wat doe jij?!' De leerkracht kijkt om en vraagt wat er aan de hand is. De medeleerling geeft aan dat B haar pen uit haar handen sloeg.	B lacht en geeft aan dat het een grapje was.	De leerkracht geeft aan dat een grapje alleen grappig is als beiden erom kunnen lachen. Hij vraagt aan B hoe ver hij met zijn opdrachten is.
	De leerkracht geeft aan dat een grapje alleen grappig is als beiden erom kunnen lachen. Hij vraagt aan B hoe ver hij met zijn opdrachten is.	B haalt zijn schouders op en zegt dat hij geen zin heeft.	De leerkracht zegt dat hij verwacht dat B over vijf minuten het eerst rijtje van som 1 af heeft en dan komt kijken.
	De leerkracht zegt dat hij verwacht dat B over vijf minuten het eerst rijtje van som 1 af heeft en dan komt kijken.	B gooit zijn boek van tafel en roept: "Altijd dat fucking gezeik!"	Een medeleerling roept: "Stil eens, ik kan toch niet werken zo!"
	Een medeleerling roept: "Stil eens, ik kan toch niet werken zo!"	B zegt: "kom hier dan, met je stil eens dan zal ik je laten zien hoe je zelf stil kan worden."	De leerkracht geeft aan dat B even mag afkoelen achter de computer en dat hij zo met hem in gesprek zal gaan.
	De leerkracht geeft aan dat B even mag afkoelen achter de computer en dat hij zo met hem in gesprek zal gaan.	B loopt naar de computer en gaat daar zitten. Hij zegt nog tegen een andere leerling naast de computer: "wat kijk je draai je hoofd."	De medeleerling trekt haar wenkbrauwen omhoog en draait zich om.
	Na vijf minuten gaat de leerkracht bij B zitten en gaat met hem in gesprek.	B geeft aan dat hij het niet begreep en de leerkracht geeft hem de	

		opdracht om even iets anders te doen totdat de verlengde instructie start. B pakt zijn weektaak en werkt hier verder in.	
--	--	--	--

11-1-2019 - 14.00 uur	De leerlingen krijgen een samenwerkingsopdracht. In een groepje van vier moeten zij discussiëren over het burka verbod. B zit in een groepje met één jongen en twee meisjes. Het meisje geeft aan dat zij vindt dat iedereen zelf mag weten wat hij of zij draagt.	B reageert met: "zo kan ik net zo goed onder dat ding zitten, niemand die het dan weet."	De medeleerling geeft aan dat je dat best wel aan iemand zijn stem kan horen.
	De medeleerling geeft aan dat je dat best wel aan iemand zijn stem kan horen.	B zet een vrouwenstem op: "hoor jij nu dat ik een jongen ben dan?"	De andere leerlingen lachen. De andere jongen geeft aan dat hij ook vindt dat in bepaalde situaties je gezicht wel herkenbaar moet zijn. Het meisje reageert met: "Als zij zo haar schoonheid wilt bedekken mag ze dat toch zelf weten volgens de Islam."
	De andere leerlingen lachen. De andere jongen geeft aan dat hij ook vindt dat in bepaalde situaties je gezicht wel herkenbaar moet zijn. Het meisje reageert met: "Als zij zo haar schoonheid wilt bedekken mag ze dat toch zelf weten volgens de Islam."	B reageert met een harde stem: "Doe niet zo dom, jij bent echt dom he?! Je snapt er niets van!"	De meisjes geven beiden aan dat het juist om een discussie gaat en zij er zelf ook niet voor zijn maar dat dit wel de opdracht is om argumenten voor te bedenken.
	De meisjes geven beiden aan dat het juist om een discussie gaat en zij er zelf ook niet voor zijn maar dat dit wel de opdracht is om argumenten voor te bedenken.	B: "Ewa zeg dan normale dingen."	De andere jongen lacht. De meisjes gaan achterover zitten en willen niet meer verder discussiëren.
	De andere jongen lacht. De meisjes gaan achterover zitten en willen niet meer verder discussiëren.	B: "Gelijk gedragen jullie je als een pussy, ga huilen man."	Het meisje reageert met: "Ga zelf huilen." De leerkracht komt eraan en vraagt hoe het gaat. Het meisje geeft aan dat B niet serieus mee doet en

			alleen maar zegt dat ze dom zijn.
	Het meisje reageert met: "Ga zelf huilen." De leerkracht komt eraan en vraagt hoe het gaat. Het meisje geeft aan dat B niet serieus mee doet en alleen maar zegt dat ze dom zijn.	B: "Ze doet zelf niet serieus. Ze snapt er niets van."	Leerkracht: "B, dat is niet heel aardig he, hoe kunnen we dit nu oplossen?" Het meisje reageert met: "Ja B, hoe ga je dit oplossen?"
	Leerkracht: "B, dat is niet heel aardig he, hoe kunnen we dit nu oplossen?" Het meisje reageert met: "Ja B, hoe ga je dit oplossen?"	B: "Houd je mond, je bent echt zo irritant".	Leerkracht: "Oke, dit werkt zo niet, hoe gaan we dit oplossen"?
	Leerkracht: "Oke, dit werkt zo niet, hoe gaan we dit oplossen"?	B: "Ik ga niks met haar oplossen met haar irritante hoofd."	Leerkracht: "Als jij het niet gaat oplossen, mag je na schooltijd deze discussie op twee a4tjes opschrijven."
	Leerkracht: "Als jij het niet gaat oplossen, mag je na schooltijd deze discussie op twee a4tjes opschrijven."	B: "Ze luistert toch niet."	Leerkracht: "Dan gaan we dit samen doen." Ik blijf erbij zitten. De leerkracht begeleidt de discussie.

Samenvattend	
Stimulerend	Belemmerend
B biedt zijn excuses aan na een voorval en laat zich aanspreken.	B is snel afgeleid tijdens instructies.
B reflecteert op zijn eigen gedrag bij een nabespreking.	B is niet gemotiveerd tijdens het werken en komt niet tot werken.
B heeft een vrolijke grondhouding.	B is snel prikkelbaar en reageert fysiek en verbaal richting andere leerlingen.
B lijkt het graag goed te willen doen.	Samenwerken met anderen is lastig voor B.

Onderwijsbehoeften

Leerling B heeft een leerkracht nodig die:

- B ziet en laat voelen dat hij gezien wordt;
- De gedragsverwachtingen helder en positief stelt en de regelt consequent hanteert;
- Gewenst gedrag benoemt en beloont;
- Aandacht blijft hebben voor de emotieregulatie van H door irritatie/boosheid tijdig te signaleren, te erkennen en haar te stimuleren hier goede keuzes in te maken;
- Aandacht heeft voor de cognitieve mogelijkheden van B.
- B korte en duidelijke opdrachten geeft.
- B niet overvraagt en opdrachten aanbiedt op niveau.

Bijlage 5 – Logboek

Datum	Activiteit	Resultaat/ervaring/opmerkingen/korte evaluatie
Feb - maart 2018	Onderzoeksvoorstel bespreken met studiebegeleider(Annemieke) + Start met literatuuronderzoek	
17-5-2018	Contact met studiebegeleider	Feedback ontvangen op hoofdstuk 1
1-6-2018	Contact met studiebegeleider	Feedback ontvangen op hoofdstuk 2
Sept. 2018	Feedback ontvangen van critical friends op hoofdstuk 2 en 3	
Praktijkonderz Week 1 10-1-2019 & 11-1-2019	Donderdag en vrijdag tijdens het zelfstandig werken met de drie leerlingen apart bespreken wat we de komende weken gaan doen. De leerlingen de opdrachten geven om na te denken over welke activiteit zij rustig worden en wat hun leerdoel is op het gebied van gedrag.	Leerling H: leerling geeft aan het zelf ook beter te willen doen. Zij wordt rustig van tekenen. Haar opgestelde leerdoel: ik maak een juiste keuze wanneer ik boos ben door apart te gaan zitten en te tekenen. Leerling A: leerling geeft aan mee te willen doen om te verbeteren. A geeft aan dat hij op de computer wilt om rustig te worden. Afsproken dat hij dan wel iets leerzaams moet doen. Leerdoel: ik ben eerlijk wanneer mij een vraag wordt gesteld. Leerling B: leerling geeft aan rustig te worden van een rondje lopen. Leerdoel: wanneer ik voel dat ik geïrriteerd raak maak ik een juiste keuze door uit de situatie te stappen.
Week 1 11-1-2019	ABA-methode toegepast door leerkracht(A-fase). Adequate beloningen leerkracht →	Interventievrije week -131 keer externaliserend gedrag geturfd - 0 keer beloond
Week 1 7-1 t/m 11-1	ABC observaties ingevuld door gedragsspecialist.	7 en 8 januari → Leerling H. 7, 8 en 14 januari → Leerling A. 10 en 11 januari → Leerling B Alle 3 de leerlingen zijn op verschillende dagen en op verschillende momenten (ochtend en middag) geobserveerd.
Week 1 9-1-2019	-Beginmeting LLRV ingevuld door leerkracht.	Doel: mijn relatie met 3 specifieke kinderen in kaart brengen
9-1-2019	Leerlingen krijgen de reactieprocedure uitgelegd (zie bijlage 6). Ook worden de verwachtingen uitgesproken. Dit ter voorbereiding voor de interventies die in week twee zullen plaatsvinden.	Doel: leerlingen weten waar ze aan toe zijn.

Week 2 14-1 t/m 18-1 Hele week	Interventie n.a.v. LLRV analyse Iedere ochtend 08.30: Tijdens het stillezen per leerling vijf minuten de dag doornemen met afspraken. → Iedere ochtend 11.45: Tijdens het zelfstandig werken per leerling twee minuten bespreken hoe het tot nu toe gaat. → Iedere middag 15.00: Tijdens werk afmaken per leerling kort bespreken hoe het ging/doel behaald en vijf minuten een leuke activiteit. → Vrijdagmiddag 14.45: Tijdens werk afmaken per leerling vijf minuten bespreken hoe het ging deze week en de volgende week doorspreken. Hierna nog vijf minuten een leuke activiteit;	Uit de LLRV blijkt dat de relatie tussen mij en de leerlingen niet als beschermende factor kan worden beschouwd. Hierdoor begin ik iedere dag met een persoonlijk gesprek en eindig ik met een evaluatie, waarbij tussendoor ook besproken wordt hoe het gaat. Ma: <i>Leerling A:</i> ziek <i>Leerling B:</i> Ik voel me goed. Ik heb het nodig dat ik af en toe de klas uit kan lopen als ik merk dat ik boos word. Dit merk je als ik boos kijk. Ik heb het nodig dat er naar mijn verhaal geluisterd wordt en ik een rondje mag lopen. Tussendoor geeft B aan dat het goed gaat en hij niet boos is geworden. Aan het einde van de middag heeft B zijn doel behaald, we hebben samen galgje gespeeld en B gaf aan dat hij trots was. <i>Leerling H:</i> ik voel me goed, ik heb het nodig dat ik af en toe mag tekenen als ik onrustig word. Je merkt het als ik naar mijn aparte plek loop. Ik heb het dan nodig dat je mij even met rust laat totdat ik er zelf aan toe ben om in gesprek te gaan. In de ochtend roept H één keer dat een andere leerling zijn bek moet houden. Ik spreek H aan op onze afspraak en geef H de ruimte om de juiste keuze te maken. H gaat naar haar aparte plek om te kleuren. Aan het einde van de dag hebben wij besproken dat zij ervoor heeft gekozen om een goede keus te maken, waardoor zij haar probleem kleiner heeft gemaakt in plaats van groter. In de middag hebben wij kamertje verhuren gedaan en vertelt H over haar broer die thuis is gekomen van kamp. Ik complimenteer haar voor haar goede keuzes. Di: <i>Leerling A:</i> ziek <i>Leerling B:</i> B geeft aan dat hij goed op school is gekomen en opnieuw een goede dag ervan wil maken. Hier is hij gemotiveerd voor. In de ochtend geeft hij aan dat hij in de middag zo zal doorgaan en in de middag scheldt B een
--	--	--

		andere leerling uit. Dit hebben wij in de middag besproken. B gaf aan dat hij zelf weer rustig kon worden en het niet nodig had om uit de klas te lopen. Hij voelde zich gehoord doordat ik direct vroeg wat er met hem aan de hand was en wie er volgens hem vervelend deed. Leerling H: H geeft aan dat zij er vandaag op zal letten om niemand uit te schelden. Dit zal zij doen door eerder haar rustmomenten te pakken tussendoor. Dit heeft zij gedaan. In de ochtend ging dit heel erg goed. In de middag heeft H het ook goed gedaan en hier hebben we op geëvalueerd in de middag. H was erg trots. Een andere leerling heeft door de klas geschreeuwd naar een andere leerling. Ik heb gereageerd volgens de reactieprocedure. Wo: Leerling A: ziek Leerling B: voelt zich goed vandaag en gaat wederom voor een goede dag. Hij geeft aan niet veel nodig te hebben en zelf weer op de juiste wijze door zal gaan. Tussendoor geeft B aan dat het goed gaat en ik complimenteer veelvuldig op goed gedrag. In de middag gaat het wederom goed en hebben wij samen galgje gespeeld. B geeft aan heel blij te zijn deze week. Leerling H: Ze geeft aan dat zij zich goed voelt en vandaag voor een hele goede dag wil gaan, zonder een foute keuze te maken. Dit gaat in de ochtend goed, middag ook en aan het einde hebben wij het succes gevierd door wie is het te spelen. H lacht veel en gaat met een lach naar huis. Do: Studiedag Vr: Studiedag Doordat ik aanspreek op gemaakte afspraken en tijd geef voor het maken van de juiste keuze en consequent hierin handelen lijkt dit effect te hebben. Ik luister naar wat de leerlingen te zeggen hebben en ben vooral gericht op gewenst gedrag. Consequent handelen en het hanteren van de
--	--	---

		reactieprocedure hebben een positief effect op het aantal storende gedragingen.
Week 2 14-1-2019	Leerlingen krijgen de reactieprocedure nogmaals uitgelegd (zie bijlage 6). Ook worden de verwachtingen uitgesproken.	Doel: leerlingen weten waar ze aan toe zijn.
16-1-2019	- Beginmetingen De Siga ingevuld door leerlingen en leerkracht. - Beginmetingen De Klimaatschaal ingevuld door leerlingen en leerkracht.	
Week 2 18-1-2019	ABA-methode toegepast door leerkracht(B-fase). Adequate beloningen leerkracht →	Interventies ingezet. 3 keer externaliserend gedrag geturfd (zie bovenstaande voor inhoud). Leerlingen lijken gemotiveerd na inzetten beloning. Echter, <i>leerling A</i> deze week ziek en twee dagen niet meegeteld i.v.m. studiedag. -30 punten aan beloningen. Ma → 12p. Di → 10p. Wo → 8p. Do → Vr →
1-2-2019	Telefoongesprek met studieloopbaanbegeleider	Ik lig op schema, wel opnieuw kijken naar hoofdstuk 3 en herordenen.
Week 3 21-1 t/m 25-1 <i>Hele week</i>	Interventie n.a.v. LLRV analyse (zie week 3 interventies n.a.v. LLRV analyse)	Ma: Leerling A: A geeft aan dat hij een goede dag heeft. Hij heeft het nodig om te kunnen ontspannen op de computer als hij het moeilijk heeft. Hier heeft hij in de ochtend één keer gebruik van gemaakt. Na vijf minuten kon hij rustig terug naar zijn plek. Tussen de middag geeft hij aan dit voort te zetten in de middag. In de middag gaat het goed met A. Wij hebben samen galgje gespeeld en besproken hoe goed het ging. Leerling B: Geeft aan zich niet fijn te voelen, spanning voor de cito. B geeft aan dat hij af en toe de klas uit wil wanneer hij onrustig wordt. In de ochtend gaat het goed en B geeft aan dit voort te zetten in de middag. Echter, in de middag heeft B twee keer ruzie. Één leerling schreeuwt naar hem door de klas heen en B wil er gelijk op af

		stappen. B tegen moeten houden. B gevraagd naar wat de afspraken zijn en wat ik van hem verwacht. B gaat zitten en ik complimenteer hem voor zijn keuze. Tweede keer met een ander meisje ruzie omdat ze zich met hem bemoeide. B geeft aan dat hij het fijn vindt dat hij tijd krijgt om uitleg te geven over de situatie en dat hij een vervelende dag heeft. Morgen wil hij het beter doen. Leerling H: H geeft aan dat zij goed is gestart. Ze wil hem vandaag goed doen. Ik kijk haar vaker aan tijdens de ochtend en lach naar haar. H lacht terug. In de middag is het ook goed gegaan. Dit hebben wij besproken. H is trots. Di: Leerling A: A geeft aan zich goed te voelen in de ochtend en niets extra's nodig heeft. A steekt in de ochtend zijn voet uit waardoor een leerling struikelt. Wanneer ik A vraag waarom hij dit doet zegt hij in eerste instantie dat hij niks deed. Ik heb hem aangekeken en gevraagd wat zijn leerdoel is. A geeft eerlijk toe dat hij dit heeft gedaan en ik heb hem meerdere malen hiervoor gecompimenteerd. In de middag is het goed gegaan en aan het einde hebben we het incident besproken. Leerling B: Met B besproken hoe hij zich nu voelt n.a.v. gisteren. B geeft aan dat hij zich prima voelt. Ik heb gevraagd of hij iets extra's nodig heeft tussendoor om de spanning van de toets door te komen. B geeft aan af en toe een rondje te willen lopen. Afsproken dat hij alleen naar mij kijkt en non verbaal kan aangeven dat hij een rondje wil lopen en ik dan kan knikken als het mag. Dit heeft geholpen. B heeft de hele dag goed afgemaakt en dit is besproken. Leerling H: H geeft aan zich goed te voelen. Geen incidenten plaatsgevonden. H is in de middag geïrriteerd op buurvrouw omdat zij een andere activiteit wil doen dan H. H roept hard door de klas en ik hoef alleen haar naam te noemen. H laat zich
--	--	--

		aanspreken en bespreek dit ook bij de evaluatie. Wo: Leerling A: A voelt zich goed. Tussen de middag geeft A aan er ook een goede middag van te maken. Dit is gelukt. Bij de evaluatie geeft A aan dat hij het fijn vindt dat hij veel complimenten krijgt. Leerling B: B geeft aan er een goede dag van te maken. In de ochtend gaat het goed. Tussen de middag geeft hij aan dat hij zich irriteert aan zijn buurman. Gesproken over wat hij nodig heeft. B geeft aan even ergens anders te willen zitten. Dit is geregeld. In de middag roept de andere leerling iets waardoor B opstaat en naar hem toe scheldt. B bij mij geroepen en hem direct zijn verhaal laten doen. B geeft aan dat hij dan baalt dat het niet goed is gegaan. Aangegeven dat het goed ging en hij de juiste keuze heeft gemaakt. Leerling H: H geeft aan heel blij te zijn vandaag, weet niet waardoor. H geeft aan er een goede dag van te maken. Tussen de middag geeft zij aan dat zij werd geïrriteerd in haar groepje en dit heeft genegeerd. Ik vroeg haar hoe dit lukte. Zij gaf aan dat zij aan iets anders dacht. Dit opgepakt en meegenomen naar de middag. Do: Leerling A: in de ochtend komt A druk binnen. Hij maakt geluiden door het stillezen. Ik roep A bij me en hij geeft aan zich druk te voelen. Ik vraag of hij een opdracht achter de computer wil doen. Dit doet hij. Tussen de middag geeft hij aan dat hij na de pauze wil opstarten op de computer. Dit doet hij tien minuten en de rest van de middag is goed gegaan. We hebben een fijn gesprek gehad, A geeft aan dat hij zich echt gehoord voelt. Leerling B: B geeft aan niet teleurgesteld te willen zijn er een goede dag van te maken. Hij geeft aan dat hij het nodig heeft dat ik hem zie en begrijp en dat hij af en toe weer de klas uit kan. Dit was niet nodig, het was een goede ochtend. Tussen de middag geeft
--	--	--

		B aan dit ook in de middag te laten zien. Dit is gelukt. We hebben een spel gespeeld en B geeft aan zich heel goed te voelen en te weten dat hij het kan. Leerling H: Leerling H heeft koekjes voor me meegenomen. Ze geeft aan dat ze het fijn vindt dat ik rekening met haar houd en dat zij merkt dat ze groeit. H heeft er de hele dag een goede dag van gemaakt. Vr: uitje Deze week vooral in de middag incidenten. Dit waarschijnlijk door de toetsen in de ochtend waarbij het veelal stil is. Middag meer vrije momenten. Doordat ik ruimte geef om verhaal te doen en de afspraken helder zijn waarnaar ik kan refereren in onrustige momenten reageren de leerlingen positief. Ook doordat ik continu tussendoor gewenst gedrag benoem en complimenteer blijft de sfeer in de klas goed.
Week 3 25-1-2019	ABA-methode toegepast door leerkracht(B-fase). Adequate beloningen leerkracht →	Interventies ingezet. 8 keer externaliserend gedrag geturfd. Aantal leerlingen ziek. Dag niet meegeteld. Veel toetsen (citoweek). Opvallend: vooral in de middag sprake van extern. gedrag. 34 punten aan beloningen. Ma → 8p. Di → 12p. Wo → 8p. Do → 6p. (leerlingen zijn extra beloond voor het snel omkleden tijdens gym) Vr →
Week 4 28-1 t/m 1-2 Hele week	Interventie n.a.v. LLRV analyse (zie week 3 interventies n.a.v. LLRV analyse)	Ma: Leerling A: A geeft aan een fijne dag te maken. Leerling A gaat zitten. Voor de kleine pauze gooit hij een pakje van een andere leerling om. Dit besproken. A ligt hierover. In de middag woordenwisseling met zelfde leerling. Twee andere leerlingen bemoeien zich ermee. Er wordt over en weer geroepen. Leerlingen gezegd stil te zijn en anders na moeten blijven. In de middag besproken dat ik dit niet wil hebben.

		Leerling B: In de ochtend geeft B aan dat het goed met hem gaat. Gooit zijn boek weer dicht tijdens instructie. Tussen de middag vergeten te zitten. In de middag is B drie keer boos geweest. Weigert te werken. In de middag gevraagd waarom hij boos was. Hij geeft aan geen zin te hebben in werk. Besproken morgen goede dag van te maken. Leerling H: H geeft aan een goede dag te maken. Kort besproken hoe de dag gaat zijn en tussen de middag vergeten te zitten. Middag twee ruzies met andere meiden. Ze irriteert zich aan deze leerlingen. Leerlingen uit elkaar gehaald. Niet meer op teruggekomen. Belooft morgen betere dag. Di: Leerling A: A geeft aan zich niet goed te voelen. Beetje ziek. Tussen de middag gaat het iets beter. Goede dag afgemaakt. Leerling B: Komt boos binnen. Band lek. Boos in de ochtend. Ruzie met twee jongens en in de middag ook weer. Laat zich moeilijk aanspreken. In de middag besproken teleurgesteld te zijn in beide dagen. Leerling H: H wil niet in gesprek in de ochtend. Is boos. Wil niet vertellen waarom. Incident in de ochtend, geeft aan in de middag beter te doen. Druk in de middag in de klas, H loopt weg en gaat tekenen. Hier voor gecompimenteerd. Wo: ik ben later op school. Ochtendgesprekken niet gevoerd. Leerling A: Ochtend ruzie met B. onrustig in de klas. Leerlingen roepen door de instructie en naar elkaar. Tussen de middag met alle leerlingen gesproken. Middag ging goed. Leerling B: ruzie met A in de ochtend. In de middag ging het goed. Tussen de middag geen aparte gesprekken, wel met hele klas. Leerling H: fijne dag vandaag gehad. Do: Leerling A: A geeft aan een goede dag te maken. Echter, weer leerlingen aan het
--	--	--

		treiteren. Tussen de middag geen gesprek kunnen voeren vanwege drukte, middag besproken dat morgen beter moet. Leerling B: Maakt zijn werk niet, roept meerdere keren door de klas en laat zich moeilijk aanspreken. In de middag geëvalueerd en B geeft aan dat hij het morgen beter zal doen. Leerling H: Wanneer H boos is en ik haar aangeef dat ze moet kleuren weigert ze dit. In de middag geeft ze aan dat ze liever iets anders wil doen. Op haar mobiel. Ik heb aangegeven dat dit niet kan. Vr: Leerling A: A geeft aan vandaag een goede dag te maken. Roept in de ochtend één keer door de klas en tussen de middag geeft hij aan weer op de computer te willen. Dit ging goed, goede middag. Hier op geëvalueerd. Leerling B: B geeft aan dat hij een fijne dag wil hebben. Zodra hij boos is vraagt hij of hij uit de klas mag. Dit mocht. Aangegeven dat we vanmiddag een fijne middag gaan maken als het goed gaat. Dit is gelukt. Samen spel gespeeld. Leerling H: H geeft aan dat ze dan met haar koptelefoon op wil tekenen in de ochtend. Dit mag. Dit zet zij tussendoor in. In de middag nog een keer boos over werk. Opdracht over laten slaan en dit ging goed. Opvallend: veel incidenten. Minder uitgebreid aandacht besteed, korte snelle gesprekken gevoerd. Druk met analyses van toetsen, hierdoor minder consequent met reactieprocedure, positief bekrachtigen en beloning. Leerlingen wellicht ook ontlading van toetsen, maar ik heb niet consequent gehandeld. Vooral uit elkaar halen en brandjes plussen, zonder op de inhoud in te gaan en echt op te lossen.
Week 4 1-2-2019	ABA-methode toegepast door leerkracht (B-fase) .	Interventies ingezet 40 keer externaliserend gedrag geturfd. In deze week minder consequent mee bezig geweest in vergelijking met weken

	Adequate beloningen leerkracht →	hiervoor. Wel alle dagen iedereen aanwezig. <u>Volgende week consequenter inzetten.</u> 19 punten aan beloningen. Ma → 7p. Di → 5p. Wo → 2p. Do → 3p. (leerlingen zijn extra beloond voor het snel omkleden tijdens gym) Vr → 2p.
Week 5 11-2 t/m 15-2 Hele week	Interventie n.a.v. LLRV analyse (zie week 4, interventies n.a.v. LLRV analyse)	Ma: Leerling A: Deze week weer goed inzetten. Goed besproken wat nodig is om een goede dag te maken. A geeft aan op de computer te willen. Één keer boos en door de klas roepen, alleen naar computer hoeven sturen. Tussen de middag trots hierop. Middag aangegeven dat zijn doel is bereikt, omdat hij nu eerlijk aangeeft wat er gebeurt. Leerling B: B geeft aan deze week weer volop in te zetten. Ik heb eerlijk toegegeven dat ik minder aandacht heb gegeven en dit weer strak door zal trekken. Twee andere leerlingen hebben ruzie en B helpt. Tussen de middag aangegeven dat hij de middag goed afmaakt. Dit is gelukt. Spel gespeeld en trots gevierd. Leerling H: H geeft in de ochtend bij het gesprek aan gelijk te willen tekenen om rustig op te kunnen starten. Dit is goed geweest, goede ochtend en goede dag gehad. In de middag incident met buurrouw, maar geeft aan dat zij een klap wilde geven en dit bewust niet deed. Di: Leerling A: Leerling A gesproken of het weer een mooie dag wordt. A geeft aan beetje moe te zijn maar dit wel wil. A heeft een goede dag gehad en dit is gevierd. Leerling B: één keer boos door niet te willen werken. Leerling bij me geroepen en erachter gekomen dat dit te moeilijk is. Andere som laten maken en later verlengde instructie. In de middag weer boos en niet willen werken. Ruzie met

		andere leerling. Bij evaluatie aangegeven fijn te hebben gevonden ander werk en persoonlijke instructie te krijgen. Dit had ook in de middag moeten. Leerling H: goede ochtend gehad. Middag bemoeien met andere leerlingen waardoor er ruzie ontstaat. H boos, maar laat zich aanspreken. Wo: Leerling A: A geeft aan hoofdpijn te hebben. Roept boos naar andere leerling tijdens het eten die door het filmpje heen spreekt. Andere leerling roept boos terug. A gesproken na de kleine pauze hoe het anders had gekund. A geeft aan naar mij toe te kunnen komen. Goede middag afgemaakt en dit besproken en samen spel gedaan. Leerling B: Hele goede dag gehad. Gaf aan tijdens evaluatie zich heel goed te voelen en alles heeft kunnen negeren. Leerling H: Geeft aan een hele goede dag ervan te maken. Dit is gelukt. Besproken hoe trots ik op haar ben. H lacht. Do: Leerling A: Ruzie met leerling B in ochtend en in middag opnieuw. Aan het einde van de middag samen evaluatie gedaan, morgen betere dag maken. Leerling B: Zie leerling A. Leerling H: in de ochtend goede ochtend, in de middag ruzie met haar groepsgenoten. H spreekt door de les heen en wordt aangesproken door medeleerling. Scheldt deze uit. Tijdens evaluatie goed gereflecteerd, aangegeven morgen beter te doen. Vr: Leerling A: andere leerling roept door de les heen, leerling A geeft hem aan zich aan de regels te houden. Middag dit besproken. Heel goed. Leerling B: leerling B ook gesproken over gisteren, vandaag een goede dag gehad. In de middag nog één woordenwisseling met A. dit besproken aan het einde van de dag. Leerlingen
--	--	--

		hebben handen geschud en gaan volgende week op goede voet verder. Leerling H: H geeft aan zich gehoord te voelen. Heeft een brief gemaakt waarin zij heeft beschreven hoe zij is gegroeid. Mooi. Ik heb een brief terug geschreven. Opvallend: weer consequent inzetten van gesprekken en reactieprocedure, veelal complimenteren heeft direct positief effect. Ook aanbod op niveau.
Week 5 8-2-2019	Individuele gesprekken met 3 leerlingen over hoe de leerlingen de afgelopen weken hebben ervaren.	Leerlingen geven aan dat zij voelen dat zij beter worden gehoord en gezien en dat er rekening met hen wordt gehouden. Ze vinden het fijn dat er consequent wordt gehandeld en ze kunnen groeien, maar ook dat er meer sprake van waardering is.
Week 5 8-2-2019	ABA-methode toegepast door leerkracht(B-fase). Adequate beloningen leerkracht →	26 keer externaliserend gedrag geturfd. Consequente inzet. 29 punten aan beloningen. Ma → 10p. Di → 5p. Wo → 5p. Do → 6p. (leerlingen zijn extra beloond voor het snel omkleden tijdens gym) Vr → 3p.
Week 6 15-2-2019	-Eindmeting LLRV ingevuld door leerkracht + bespreken met 3 leerlingen	Doel: Mijn relatie met 3 specifieke kinderen in kaart brengen. Analyse van LLRV wordt gedaan door een orthopedagoog.
Week 6 15-2-2019	ABA-methode toegepast door leerkracht(A-fase). Adequate beloningen leerkracht →	44 keer externaliserend gedrag geturfd. Bezig geweest met evaluatie. Wel iets meer, maar beduidend minder aanspreken op storend gedrag in vergelijking eerste week. 25 punten aan beloningen. Ma → 6p. Di → 10p. Wo → 2p. Do → 4p. (leerlingen zijn extra beloond voor het snel omkleden tijdens gym) Vr → 3p.
Week 7 20-2-2019	-Eindmetingen De Siga ingevuld door leerlingen en leerkracht. -Eindmetingen De Klimaatschaal ingevuld door leerlingen en leerkracht.	Week later ingevuld dan vooraf gepland.

11-3-2019	Contact met studiebegeleider. Feedback ontvangen op hoofdstuk 4.	-Voornamelijk feedback op structuur in verslaglegging en data naast elkaar zetten. - eigen leerkrachtcompetenties toevoegen

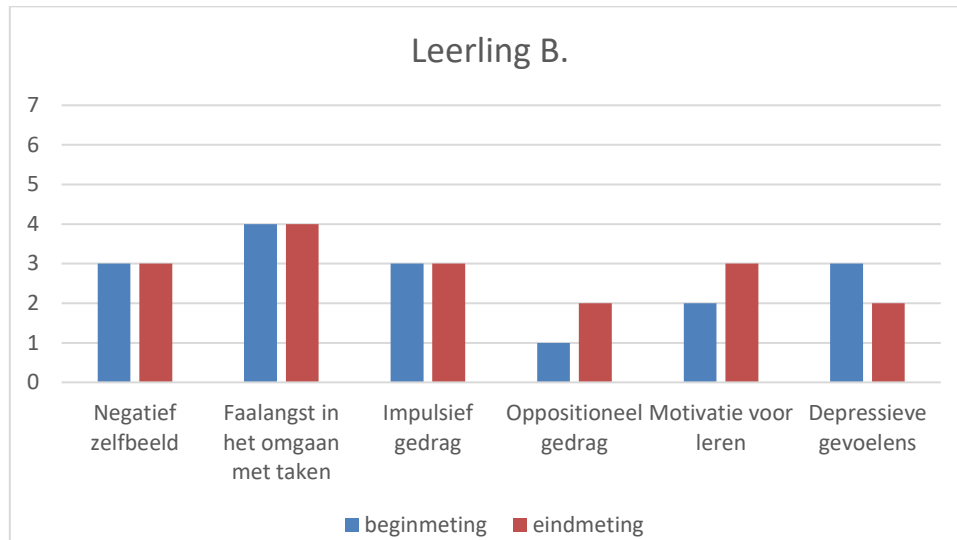
Bijlage 6 – Uitleg reactieprocedure

De reactieprocedure wordt ingezet om consequent voorspelbaar te zijn waarbij het duidelijk is voor leerlingen wat de consequentie is van hun eigen gedrag en waarbij naar de verwachting wordt gevraagd die met de klas zijn afgesproken:

1. Wanneer een leerling ongewenst gedrag vertoont zeg je op een rustige toon: "(Naam), wat verwacht ik nu van jou?". Indien de leerling het juiste antwoord geeft zeg je: "Goed zo, ik verwacht dat je dit nu gaat doen. " Indien de leerling geen antwoord geeft zeg je op een rustige toon tegen de leerling wat hij of zij had moeten doen, in concrete taal.
 2. Loop kalm weg. Blijf in de buurt van de leerling en observeer onopvallend wat hij of zij doet.
 3. Als de leerling binnen tien seconden aanstalten maakt de opdracht alsnog uit te gaan voeren, zeg dan tegen hem of haar: 'Goed zo, je hebt de juiste keuze gemaakt.'
 4. Als de leerling na tien seconden nog niet gehoorzaamt, herhaal je opdracht dan rustig en loop weer weg.
 5. Als de leerling binnen tien seconden aanstalten maakt de opdracht alsnog uit te gaan voeren, zeg dan tegen hem of haar: 'Goed zo, je hebt de juiste keuze gemaakt.'
 6. Gehoorzaamt de leerling nog steeds niet, geef dan rustig twee opties. Bijvoorbeeld: 'Je negeert de ander nu en gaat verder met je werk of anders kun je straks niet mee naar buiten.' Loop daarna weg.
 7. Als de leerling binnen tien seconden aanstalten maakt de opdracht alsnog uit te gaan voeren, zeg dan tegen hem of haar: 'Goed zo, je hebt de juiste keuze gemaakt.'
- Als de leerling doorgaat, neem de leerling dan mee naar een andere plek om na te denken. Zodra de leerling rustig genoeg is om in gesprek te gaan, complimenteer dan en ga in gesprek met de leerling.

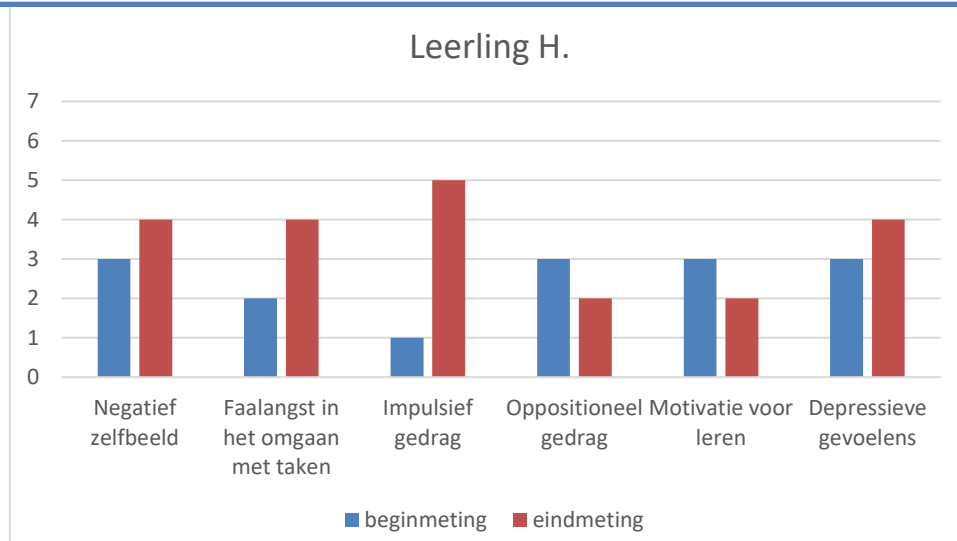
(Golly, A., & Sprague, J. *Positive Behavior Support/Goed gedrag kun je leren*)

Bijlage 7 – De Siga Perspectief leerkracht (begin- en eindmeting)



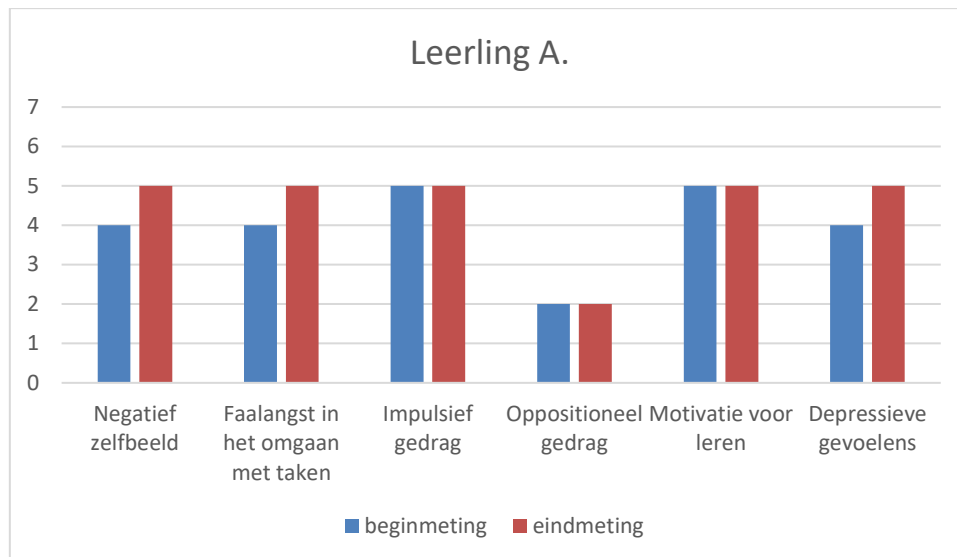
De leerkracht beoordeelt twee aspecten hoger in bij de eindmeting. Het aspect **oppositioneel gedrag** blijft ondanks de hogere score op zorgelijk niveau net zoals bij de beginmeting. Het aspect **motivatie voor leren** heeft door de verbeterde score bij de eindmeting de waardering *ondergemiddeld* in tegenstelling tot de *lage* score bij de beginmeting.

Drie aspecten hebben bij de eindmeting een *zelfde* score (**negatief zelfbeeld, faalangst in het omgaan met taken en impulsief gedrag**). Opvallend is de achteruitgang in score op het aspect **depressieve gevoelens**. Hierdoor wordt dit aspect bij de eindmeting als *zorgelijk* gekwalificeerd.



Op het aspect **Impulsief gedrag** valt een grote groei te constateren. Waar de leerkracht in de beginmeting een *zeer lage* score (1-score) had, wordt er in de eindmeting een *bovengemiddeld* (5-score) gescoord. Verder vertoont het grafiek een groei op drie aspecten (**Negatief zelfbeeld, Faalangst in het omgaan met taken en depressieve gevoelens**). Deze aspecten zijn allen als *gemiddeld* te kwalificeren.

Tot slot laat het grafiek zien dat de leerkracht twee aspecten (**Oppos. gedrag en motivatie voor leren**) *lager* heeft gewaardeerd bij de eindmeting in vergelijking met de beginmeting, waardoor deze aspecten als *zorgelijk* worden gekwalificeerd.



De leerkracht laat tussen begin- en eindmeting geen significante verschillen zien. Drie aspecten worden met een hogere score gewaardeerd bij de eindmeting (**Negatief zelfbeeld, Faalangst in het omgaan met taken en Depressieve gevoelens**).

Verder worden alle aspecten *bovengemiddeld* (5-score) gewaardeerd, behalve het aspect **oppositioneel gedrag**. Dit laatste aspect heeft een 2-score in de beleving van de leerkracht en is daarom als *zorgelijk* te kwalificeren.