

# Rust en welbevinden



Welke maatregel kan er preventief worden  
ingezet bij leerlingen in het ZMLK onderwijs  
om probleemgedrag te voorkomen?

**2216603**

H.S. Baars

**Master SEN**

**11-8-2014**

## Inhoud

Inlegbladen toetsen cohort 2012-2013 (Gestart in 2012) ..... **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**

Samenvatting ..... 4

Samenvatting ..... 4

H1 Aanleiding en probleemstelling (Fase 1 van Schumans model) ..... 5

De aanleiding..... 5

Probleemstelling..... 5

Opbrengsten ..... 6

Onderzoeksvraag: ..... 6

Deelvragen: ..... 6

H2 Theoretische onderbouwing..... 7

Verstandelijke beperking ..... 7

Jong ontwikkelingsleeftijd ..... 8

Probleemgedrag ..... 8

Emotionele ontwikkeling..... 10

Sociaal emotionele ontwikkeling..... 11

ABC-model..... 11

SEO- R kleurenprofiel..... 12

H 3 Onderzoeksmethodologie..... 13

Doel van het onderzoek ..... 13

Onderzoekspardigma ..... 13

Onderzoeksstrategie..... 14

Onderzoeksmethodes..... 14

Vragenlijst: ..... 14

Observaties: ..... 15

Focusgroep: ..... 15

Dossieronderzoek ..... 15

Waarborgen van kwaliteit..... 16

Ethische aspecten..... 16

H4 Data-analyse en resultaten ( fase 2 en 3 van Schumans model) ..... 18

Deelvraag 1..... 18

Deelvraag 2..... 20

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Deelvraag 3.....                                                     | 21 |
| H5 Beantwoording van de onderzoeksvraag, .....                       | 24 |
| conclusies en aanbevelingen (fase 4, 5 en 6 van Schumans model)..... | 24 |
| Deelvraag 1: .....                                                   | 24 |
| Deelvraag 2: .....                                                   | 25 |
| Deelvraag 3: .....                                                   | 25 |
| Actieplan (Fase 5 van Schumans model) .....                          | 27 |
| Eerste cyclus.....                                                   | 27 |
| Tweede cyclus.....                                                   | 27 |
| Conclusies en aanbevelingen ( fase 6 van Schumans model) .....       | 27 |
| Aanbevelingen.....                                                   | 28 |
| H6 Evaluatie en reflectie.....                                       | 29 |
| Nawoord .....                                                        | 32 |
| Bronnen.....                                                         | 33 |
| Bijlagen.....                                                        | 35 |
| Bijlage 1 Werkplan .....                                             | 35 |
| Bijlage 2 Vragenlijst onderzoek .....                                | 36 |
| Bijlage 3 Uitkomsten vragenlijst.....                                | 40 |
| Bijlage 4 Format ABC model .....                                     | 44 |
| Bijlage 5 Focus interview.....                                       | 45 |
| Bijlage 6 Uitwerking Observatie 15 mei 2014.....                     | 53 |
| Bijlage 7 Focusgroep bespreking observatie M. ....                   | 56 |
| Bijlage 8 SEO-R kleurenprofiel .....                                 | 59 |

## Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd in het voortgezet speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende kinderen. De onderzochte leerlingen zijn tussen de 14-17 jaar en ze hebben een ontwikkelingsleeftijd van ongeveer 18 maanden.

De leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd gooien van tijd tot tijd met materiaal. Dat gedrag wordt als probleemgedrag ervaren. Bij de begeleiders leeft de verwachting dat leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd leren van hun fouten. Maar leren deze leerlingen door het opruimen van het materiaal?

Gedrag moet eerst begrepen worden voordat het gedrag veranderd kan worden (Blokhuys & Van Kooten, 2011). Wordt het gedrag van deze leerlingen wel begrepen?

In dit actieonderzoek wordt onderzocht welke maatregel er preventief ingezet kan worden om probleemgedrag bij leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd te verminderen

Het onderzoek betreft hier een kwalitatief onderzoek met als doel inzicht te krijgen in gedrag. Daarvoor wordt het model gebruikt van de aanpak van Schuman(2009)

Met behulp van een vragenlijst, een focusinterview, observaties, het ABC-model en dossieronderzoek is de data verzameld. In de praktijk doet zich voornamelijk gooien, slaan en grijpen voor als het probleemgedrag. Het is geen gedrag waardoor de persoon zelf of zijn omgeving schade aan ander ondervindt. Wel heeft het gedrag een functie. Het is aan de begeleiders om de functie te lezen van het gedrag van de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd. Het ABC-model en het SEO-R kleurenprofiel zijn hierbij ondersteunend. Daarnaast is een gesprek over het ABC-model verhelderend en verdiepend waardoor er adequaat om kan worden gegaan op het gedrag. Zo wordt voorkomen dat gedrag wordt tot probleemgedrag.

# H1 Aanleiding en probleemstelling (Fase 1 van Schumans model)

## De aanleiding

De school waar het onderzoek plaats vindt, is een cluster 3 school voor zeer moeilijk lerende kinderen. Het gaat om een onderbouw groep van het Voortgezet Speciaal Onderwijs aan leerlingen van 12-16 jaar. In de groep zitten leerlingen met een licht verstandelijke beperking tot diep verstandelijke beperking (Kraijer & Plas, 2006). Het gaat in dit onderzoek over de leerlingen met een diepe verstandelijke beperking.

In de groep zit leerling Ruben.<sup>1</sup> Een jongen met een zeer jonge ontwikkelingsleeftijd van ongeveer 18 maanden. Van tijd tot tijd gooit hij met het materiaal wat hij voor handen heeft. Dat gedrag wordt als probleemgedrag benoemd. De zorgmedewerkster en de klassenassistent vinden het nodig dat hij het materiaal wat er op de grond wordt gegooid, wordt opgeruimd, zodat Ruben leert dat hij niets op de grond mag gooien. Na een aantal observaties werd de vraag gesteld of het opruimen wel een lerende werking voor hem heeft. Hij heeft al vaak opgeruimd en het gooien blijft gebeuren. Omdat mensen met een verstandelijke beperking langzamer denken en begrijpen en zich moeilijk kunnen uiten, hebben ze minder en soms heel weinig invloed op hun eigen leven (Heijkoop, 2003). Heeft materiaal opruimen voor deze doelgroep dan wel een lerende werking? Is het soms beter om zoals in het Behaviorisme, te werken met de vorm van operant conditionering, negeren en uitdoven (Rigter, 2008)?

1 Ruben is een gefingeerde naam.

## Probleemstelling

Door in gesprek te gaan met collega's kwam naar voren dat de verwachting leeft dat de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd leren van hun fouten net zoals leerlingen dat doen met een hoger ontwikkelingsleeftijd.

Blokhuis & Kooten (2011) geven aan dat gedrag eerst begrepen moet worden voor het veranderd kan worden. Wordt het gedrag van de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd wel begrepen? Een onderzoek naar het gedrag zal duidelijkheid scheppen zodat gedrag gezien kan worden als een teken dat de leerling iets wil duiden en daardoor te komen tot verandering. Heijkoop(2003) stelt dat probleemgedrag niet beperkt blijft tot de verstandelijk beperkte zelf, maar dat de omgeving als een netwerk mee gaat in het probleem en zo ook vastloopt. Heijkoop richt zich niet alleen tot de diagnostiek van de verstandelijk beperkte, maar kijkt naar het probleemgedrag in de praktijk van alledag. Hij doet dat om een beter beeld te krijgen van het handelen van de begeleiders. In de onderzoeksgroep werkt een leerkracht, een onderwijsassistent en een zorgmedewerker. Gedurende de week werken er zes verschillende mensen in de groep. Er is echter geen eenduidige werkwijze om met leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd te communiceren. Daardoor ontstaan er verschillen in werkwijze en benaderen, dat levert mogelijk voor de leerlingen onduidelijke situaties op, waardoor ze fysiek en of verbaal reageren. Dat uit zich in gooien

met materiaal, aan de haren trekken, grijpen aan de kleren, klap geven, schreeuwen. Deze situaties veroorzaken onrust in de groep wat negatieve gevolgen heeft op het pedagogische klimaat. Došen( 2010) zegt hierover dat emotionele ontwikkeling en persoonlijkheidsontwikkeling bepalend zijn voor het gedrag. Vos & Hosmar(2011) zeggen hierover dat er vaak in de zorg gekeken wordt naar de sociaal emotionele ontwikkeling i.p.v. naar de emotionele ontwikkeling waardoor de leerling wordt overschat.

In de OntwikkelingsPerspectiefPlannen(OPP) van deze leerlingen staat alleen beschreven hoe ze functioneren t.a.v. de sociaal emotionele ontwikkeling. Voor het maken van een handelingsplan wordt er gebruik gemaakt van de Planciusleerlijnen. De Planciusleerlijnen zijn ontwikkelend door Centrum Educatieve Diensten( CED) te Rotterdam (cedgroep.nl). Het blijkt dat er geen aparte Planciusleerlijn is geschreven voor de emotionele ontwikkeling. Voor de sociaal emotionele ontwikkeling is er wel een leerlijn. In die leerlijn is een kerndoel beschreven voor de emotionele ontwikkeling.

Voor het onderzoek is er overleg geweest met de orthopedagoog van de school. In het gesprek zijn allerlei onderdelen besproken. Om het onderzoek niet te uitgebreid te maken adviseert de orthopedagoog alleen de emotionele ontwikkeling te gebruiken bij het onderzoek.

## **Opbrengsten**

Dit onderzoek zal bijdragen om te komen tot het gebruik van een maatregel om de begeleiding van leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd verbetert zodat probleemgedrag wordt verminderd.

## **Onderzoeksvraag:**

Welke maatregel kan er preventief ingezet worden om het probleemgedrag van de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd te verminderen?

## **Deelvragen:**

1. Hoe ziet dat probleemgedrag er in de context van de groep uit?
2. In welke mate is het ABC observatieschema ondersteunend?
3. Hoe kunnen we de omgeving en onszelf beïnvloeden om probleemgedrag te verminderen?

Kernbegrippen in het onderzoek zijn; probleemgedrag, jonge ontwikkelingsleeftijd, verstandelijke beperking, emotionele ontwikkeling verstandelijke beperkten, ABC model, SEO- R kleurenprofiel (De Groot, 2011).

## H2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen voor het onderzoek verder uitgewerkt. Het onderzoek gaat over leerlingen met een verstandelijke beperking en een jonge ontwikkelingsleeftijd. In het onderzoek gaat het over probleemgedrag. Probleemgedrag kan worden veroorzaakt door de omgeving. De emotionele ontwikkeling bepaalt de wijze van bejegening. Hoe verhoudt de sociaal emotionele ontwikkeling zich met het gedrag? Het ABC model en SEO- R kleurenprofiel kunnen worden ingezet als maatregel om probleemgedrag te voorkomen. Bij mijn overtuiging dat de verandering van gedrag van de leerling begint bij de begeleider past bij de theoretische onderbouwing van Heijkoop, Došen, de Jong, van Berckelaer- Onnes. Zij zien het gedrag van de leerling in relatie tot de ander. De definitie van leerlingen met een verstandelijke beperking van Schuurman(2002) is hier tevens passend bij.

### Verstandelijke beperking

De leerlingen met een diepverstandelijke en ernstige beperking gaan in Nederland naar het speciaal onderwijs.

Schuurman(2002) geeft de volgende definitie voor een verstandelijke handicap: *"Het is een ontwikkelingsstoornis waarbij de verstandelijke vermogens niet met de gebruikelijke snelheid ontwikkelen en meestal een gemiddeld niveau niet zullen bereiken. De persoon heeft door het cognitief tekort moeite om volledig te functioneren, in vergelijking met leeftijdgenoten. Daarom wordt wel gesproken van een verstandelijke handicap of een verstandelijke beperking".*

In de praktijk van het onderzoek worden de niveaus van Kraijer & Plas aangehouden. Kraijer & Plas(2006) geven vijf niveaus aan van verstandelijke beperking:

IQ <20 diepverstandelijk beperkt

IQ 20-35 ernstig verstandelijk beperkt

IQ 35-50 matig verstandelijk beperkt

IQ 50-70 licht verstandelijk beperkt

IQ 70-85 zwakbegaafdheid

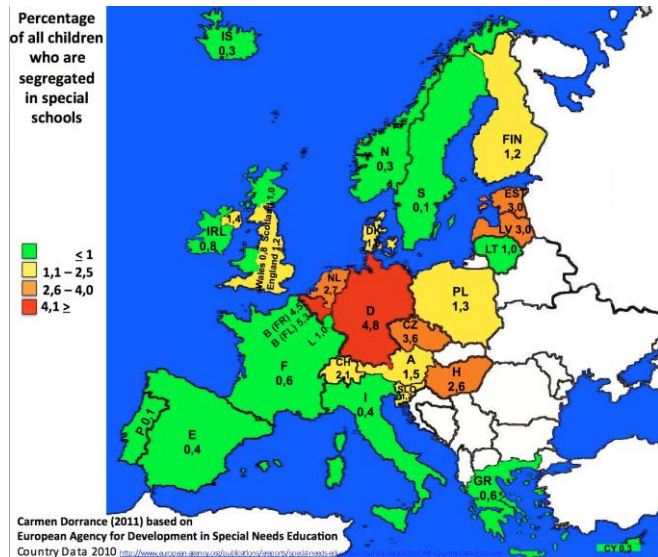
Het onderzoek gaat over diepverstandelijk en ernstig verstandelijke beperkte leerlingen.

De ontwikkeling van verstandelijk beperkte leerlingen verloopt anders. De spraak-, spel- en de motorische ontwikkeling verloopt langzamer. De cognitieve ontwikkeling is vertraagd en zal op een gegeven moment stagneren. De leerling houdt een blijvende achterstand. Tevens hebben zij te maken met concentratieproblemen(Leraar24, 2010)

Uit cijfers in het rapport Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries(2011) blijkt dat 2,7% van de leerlingen in Nederland naar het speciaal onderwijs gaan.

Internationaal gezien gaan er in de Scandinavische landen veel minder leerlingen naar het speciaal onderwijs. Een critical friend<sup>1</sup> in Denemarken geeft een ander beeld van de feiten weer. Het blijkt in de praktijk dat een meisje met een verstandelijke beperking in Stoholm (DK) niet naar het reguliere onderwijs gaat. Zij wordt dagelijks naar een speciale school

in Viborg(DK), 15 km verderop, gebracht. Uit contacten in Oslo(NO)<sup>2</sup> blijkt dat de leerlingen met een verstandelijke beperking niet in de groep zitten met de reguliere kinderen. Zij vormen met elkaar een aparte groep in hetzelfde gebouw als de andere kinderen. De praktijkvoorbeelden spreken de cijfers, dat er een hoog percentage van inclusie is, tegen. In deze voorbeelden is er naar mijn mening sprake van inclusie, maar of er sprake is van integratie is maar de vraag.



**Figuur 1** Bron: Barometer of Inclusive Education Selected European Countries (2011)

## Jong ontwikkelingsleeftijd

Als er over deze groep gesproken wordt dan gaat het over kinderen en volwassenen met een ontwikkelingsperspectief van 0- 24 maanden met een IQ minder dan 35 en met ernstige tot diep verstandelijke beperkingen met daarnaast dikwijls motorische en zintuiglijke beperkingen. Zij hebben hulp nodig bij het vinden van een balans in zichzelf en vervolgens een balans met hun omgeving. Die balans wordt vaak verstoord door het niet kunnen verwerken van de prikkels (VLB4 module)(Baars, 2013).

## Probleemgedrag

De Jong(2014) spreekt van probleemgedrag wanneer ouder, gezins- en familieleden, onderwijzend personeel en anderen het gedrag van een kind strijdig vinden met de normen en regels die in de samenleving gehanteerd worden. Daarnaast spreekt hij van probleemgedrag wanneer deskundigen dit gedrag als psychisch ongezond beoordelen. Hiervan is sprake als het gedrag de ontwikkeling van het kind in gevaar brengt of wanneer het gedrag schadelijk is voor anderen. Het probleemgedrag wordt altijd ontwikkeld in interactie met de omgeving, anderen, en de gebeurtenis. De aard en de ernst van de gedragsproblemen worden mede bepaald door de reacties van de omgeving.

Došen(2010) stelt dat er over gedragsproblemen kan worden gesproken in gevallen waar er sprake is van een afwijkende persoonlijkheidsvorming, door het

<sup>1</sup> De gegevens van de critical friend zijn opvraagbaar.

<sup>2</sup> De gegevens van de contacten zijn opvraagbaar.

niet goed functioneren van bepaalde hersengebieden, of door ongunstige omstandigheden, of door een combinatie van deze factoren, een gedragsprobleem ontstaat waardoor het welbevinden en de sociale rechten van de persoon zelf, of van andere personen in zijn omgeving, benadeeld of beschadigd worden. Volgens Došen( 2010) reageert een persoon in een stressverwekkende situatie met typisch storend gedrag. Hij vindt dat het in eerste instantie als normaal gedrag kan worden gezien. Blijft het storende gedrag voortduren of wordt het herhaald in andere situaties dan de oorspronkelijke situaties dan is er sprake van probleemgedrag.

Heijkoop(2003) stelt dat er sprake is van een gedragsprobleem als er een opvallende gedragwijze is. Hij stelt dat het gedrag is waar je niet omheen kunt. Het is probleemgedrag, omdat de mensen die het gedrag vertonen er schade door lijden. Tevens kan het mogelijk zijn dat de mensen om de persoon heen ook schade lijden. Hij stelt dat als je probleemgedrag gelijk als ongewenst labelt, er niet gekeken wordt naar de functie of betekenis van het gedrag. Het zo snel mogelijk weg krijgen van het gedrag is dan het eerste doel. Hij vindt dat gedrag beschreven moet worden zonder emoties. Bij het beschrijven moet er gelet worden op de vorm van het gedrag, de frequentie, en de intensiteit waarmee het gedrag voorkomt en de mate waarmee ander gedrag er mee besmet is. Vandaar uit kan het patroon en de aanzet herkend worden, waardoor de kans bestaat het gedrag te voorkomen. Tevens is het van belang om aan te geven voor wie het gedrag ongewenst of hinderlijk is. Heijkoop noemt zelfverwonding, dwanggedrag, agressie, stelen, weglopen, seksuele perversie, gokken, overmatig drinken, eten of roken als voorbeelden van probleemgedrag. Heijkoop schrijft dat professionals zelf zicht moeten hebben op hun eigen functioneren en vandaar uit naar het probleemgedrag kunnen kijken. Hij schrijft dat, als begeleiders naar zichzelf en de situatie kunnen kijken, dit een gunstige ontwikkeling is. Er moet stil gestaan worden bij eigen normen en gevoelens. Als dat gebeurt wordt er anders naar probleemgedrag gekeken. Daarnaast is het volgens hem nodig omdat de persoon met probleemgedrag precies de zwakke plek weet te vinden van de begeleider. De persoon is gevoelig voor de lichamelijke en geestelijke conditie van de begeleider. Als de begeleider onzeker is, zal de gehandicapte doorschieten in het problematische gedrag. Bij een angstige begeleider is de kans nog groter op probleemgedrag. Dat vraagt van de begeleiding dat zij competent zijn in reflectie en ontwikkeling. De persoon met problemen wil duidelijkheid hebben en zoekt daarom naar de grenzen( Heijkoop, 2003).

Heijkoop benoemt mensen met gedragsproblemen als vastgelopen mensen. Die term voorkomt beperkt kijken en de term toont het begrip naar de persoon met problemen. Spreken over vastgelopen personen voorkomt eenzijdigheid van denken in problemen. Daarmee wordt stigmatisering voorkomen. Heijkoop schrijft dat door het gedrag wat de vastgelopen persoon vertoont, wordt zijn totale persoon vertroebeld. Het wordt een leerling met probleemgedrag. Heijkoop schrijft dat het goed is om ook een leerling te observeren als het goed gaat. In zulke situaties komt naar voren wat de leerling zelf doet. Het blijkt dan dat hij gedrag vertoont om zichzelf te beschermen. Heijkoop noemt dat

zelfbeschermend gedrag. Hij stelt dat zelfbeschermend gedrag pas kan worden gezien als je ervan uit gaat dat het bestaat.

Berckelaer-Onnes sluit daarop aan in het voorwoord van het boek '*Je luistert wel, maar je hoort me niet*' (Blokhuis & van Kooten, 2011) en stelt daarin, dat er een verschil is tussen herkennen en begrijpen van gedrag. De kans is groot dat als het alleen bij herkennen van gedrag blijft, er eerder gedragsproblemen ontstaan. Ervaringen zijn nodig om van herkenning tot betekenisverlening te komen. De ervaringen moeten verwerkt en ingekaderd worden.

Voor het onderzoek wordt gebruik gemaakt van de zienswijze van Heijkoop. Probleemgedrag is gedrag waar je niet om heen kunt en wat schadelijk is voor de persoon en of mensen om de persoon heen. De toevoeging die hij daarbij stelt vind ik van belang, want als een leerling met een kopje gooit, is dat niet gelijk schadelijk voor de leerling. Wel is het van belang dat de professionals kijken naar de functie of de betekenis van het gedrag.

Van Berckelaer-Onnes (2002) vindt dat probleemgedrag kan worden veroorzaakt door ernstige problemen in de communicatie met de omgeving. Ondanks dat Berckelaer-Onnes vindt dat het niveau van communicatie belangrijk is in de begeleiding, wordt dit deel niet meegenomen in het onderzoek om de omvang van het onderzoek te beperken. Echter is het bepalen van de emotionele leeftijd een goede richtlijn voor begeleiding.

## **Emotionele ontwikkeling**

Een emotionele ontwikkeling is volgens Vonk & Hosmar (2011) *"een dynamisch proces waarbij de basale primaire emoties zich verder ontwikkelen en uitkristalliseren tot een gedifferentieerd gevoelsleven en zo een grote bijdrage leveren aan de vorming van de persoonlijkheid. De emotionele ontwikkeling speelt een wezenlijke rol in de beleavingswereld en het gedrag van het individu, het hele leven lang"*. Tevens vinden zij dat er in de zorg te vaak alleen wordt gekeken naar het sociaal emotionele ontwikkeling i.p.v. naar de emotionele ontwikkeling waardoor de leerling overschat wordt.

Greenspan (2003) gaat bij de emotionele ontwikkeling uit van zes typen emotionele interacties, de zes mijlpalen. Te weten: homeostase (0-3mnd), hechting (2-7mnd), somato-psychologische differentiatie (3-10mnd), gedragsorganisatie, initiatief en verinnerlijking (9-18mnd), voorstellend vermogen en emotionele ideeën (18-36 mnd), emotioneel denken (30-48mnd).

De emotionele ontwikkeling kan volgens hem niet los gezien worden van de ontwikkeling op motorisch, cognitief, sociaal en taalontwikkelingsvlak van het kind. De emotionele mijlpalen zijn zes afzonderlijke vaardigheden die een kind moet beheersen om te denken, een zelfbeeld te vormen en te communiceren. Došen (2010) gaat bij de benadering van de emotionele ontwikkeling uit van een multidimensionele invalshoek. Hij ziet de emotionele ontwikkeling in de context van sociale interacties en cognitieve ontwikkeling, met als doel zicht te krijgen op het proces van de persoonsontwikkeling. Došen gaat ervan uit dat de

ontwikkeling in fases verloopt. Hij gaat uit van vijf fases; tot zes maanden de adaptatie fase, van 6-18 maanden de eerste socialisatiefase, Van 18-36 maanden de eerste individuatiefase, van 3-7 jaar de identificatiefase, van 7-12 jaar de realiteitsbewustwordingsfase, van 12-17 jaar de tweede socialisatiefase en van 17-25 jaar de tweede individuatiefase.

Zoals Vonk & Hosmar(2011) aangegeven is het nodig om onderscheid te maken tussen de emotionele ontwikkeling en sociaal emotionele ontwikkeling van de leerling. Zij stellen deze twee gebieden vaak samen worden gevoegd, maar dat is niet wenselijk omdat de emotionele ontwikkeling niet hetzelfde is als de sociaal emotionele ontwikkeling.

## **Sociaal emotionele ontwikkeling**

Met sociaal emotionele ontwikkeling wordt de ontwikkeling bedoeld van het samenleven met anderen, sociaal. Het gaat hier om het omgaan met eigen gevoelens, emotioneel, en ook met het omgaan met de gevoelens van anderen. De sociaal emotionele ontwikkeling vindt vooral plaats tussen 1- 20 jaar (Ieraar24.nl, 2012). Een andere definitie is: "*De sociaal-emotionele ontwikkeling bestaat uit het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid, wat overeenkomt met verwachtingen en gedragingen uit de sociale omgeving*" (kijkopontwikkeling.nl, 2012). Uit deze definities blijkt dat er een ander meedoet in de interactie. Tevens zijn sociale regels, waarden en normen van vormende aard.

Van Berckelaer-Onnes(1997) stelt dat mensen met een verstandelijke beperking in principe dezelfde ontwikkeling doormaken op sociaal emotioneel vlak als mensen zonder een beperking. Het verloop is echter trager en stagneert eerder. Een verstandelijk beperkt kind wordt in sociaal emotioneel opzicht als kwetsbaar beschreven omdat de hulpbehoefendheid groter is. De allereerste interactie lokt een reactie uit bij de baby. De interactie bestaat als het ware uit een vraag waarop de baby antwoordt met een (reflex)reactie.

In dit onderzoek is het contact maken van de leerling met de begeleider veelal negatief gedrag. Om beter zicht te krijgen op wat er gebeurt, wordt het ABC model ingezet.

## **ABC-model**

De letters van het ABC model betekenen: A = Activating event (activerende of uitlokkende gebeurtenis), B = Behaviour (gedrag), C- Consequence (gevolgen). Met dit observatiemodel kan gedrag beter in kaart worden gebracht. Als je het gedrag begrijpt, kan je het gedrag veranderen(Blokhuis et al, 2011). Waarom gedraagt een kind zich op een bepaalde manier? Dit model laat de samenhang zien van gedragingen. Eerst is er een aanleiding voor gedrag(A). Dan volgt er een gedrag op de aanleiding(B). De reactie die daarop volgt, bepaalt of gedrag positief of negatief gedrag is. Met de consequence kan je ongewenst gedrag aanleren, in stand houden of afleren (steunpuntadhd.nl, 2012).

Heijkoop(2003) schrijft dat als probleemgedrag gelijk als ongewenst wordt beschouwd de kans groot is dat het voorkomen het doel wordt, voordat de gelegenheid is genomen om te onderzoeken wat het doel of functie van het gedrag is voor de leerling. Hij schrijft dat observatie en analyse van het

probleemgedrag, waarbij alleen feitelijk waarneembare gedrag wordt genoteerd. Het is nodig om te bekijken in welke mate het gedrag zijn doen en laten heeft aangetast. Heijkoop noemt dat besmetting.

Bateman & Golly (2014) geven aan dat bij probleemgedrag eerst gekeken moet worden waaronder het ongewenste gedrag zich voordoet en een hypothese geformuleerd worden over de functie van het gedrag. Zij gebruiken daarvoor het ABC- model. Zij stellen dat voordat gedrag kan veranderen, eerst de gebeurtenis of het gevolg moet veranderen. Door het opstellen van een gedragsinterventie-strategie wordt gestructureerd gekeken naar het probleem en is het geheel gebaseerd op objectieve beoordeling en niet op intuïtie van de leerkracht. Heijkoop(2003) legt met de Roos van Leary (Leary, 1957) uit dat als een persoon vaak de onderpositie (niet dominant gedrag) inneemt toch ook momenten heeft dat hij in de bovenpositie (dominant gedrag) zit. Wanneer een vastgelopen persoon nadrukkelijk in de 'onderpositie' wordt gehouden is de kans groot dat hij op kritieke momenten doorslaat naar de tegenovergestelde positie. Het gevolg is dan probleemgedrag.

Naast het ABC- model wordt er in de praktijk van het onderzoek ook gewerkt met het SEO- R Kleurenprofiel( de Groot, 2011). Dit profiel geeft inzicht in welke emotionele ontwikkelingsfase de leerling functioneert.

## **SEO- R kleurenprofiel**

Dit interventiemodel is gebaseerd op de SEO-R, Schaal voor Emotionele Ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking ontwikkeld Došen. Het kleurenprofiel is bedoeld om de emotionele ontwikkeling van mensen met een verstandelijke beperking in kaart te brengen. Dat gaat aan de hand van 13 aspecten. De aspecten zijn; omgaan met je eigen lichaam, omgaan met emotioneel belangrijke anderen, belevenis van zichzelf in interactie met de omgeving, omgaan met een veranderende omgeving, angsten, omgaan met gelijken, omgaan met materiaal, communicatie, differentiatie van emoties, agressieregulatie, invulling van vrije tijd spelontwikkeling, morele ontwikkeling en regulatie van emoties. Er zijn vijf fase kaartjes met daarop de emotionele ontwikkeling. Te weten;

Fase 1; 0-6 mnd. Eerste adaptie of babyfase

Fase 2; 6-18 mnd. Eerste socialisatie of gehechtheidsfase

Fase 3; 18-36 mnd. Eerste individuatie of peuterfase

Fase 4; 3-7 jaar. Eerste identificatie of kleuterfase

Fase 5; 7-12 jaar. Realiteits bewustwording of schoolkind fase.

Voor ieder aspect zijn kaartjes gemaakt met de kern van de ontwikkeling erop. De betrokkenen rondom een leerling kiezen per aspect drie kaartjes passend bij de ontwikkeling van de leerling. Doordat de fases in de ontwikkeling een kleur hebben gekregen valt gelijk op in welke emotionele fase de leerling zich bevindt voor dat aspect. Daardoor komt er een totaalbeeld van de leerling. Dit heeft tot doel om per aspect de bejegening aan te passen waardoor onder- of overvraging wordt voorkomen (De Groot, 2011).

## H 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat onderzoeksstrategie is voor het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen in dit onderzoek. Tevens wordt uitgelegd hoe het onderzoek is opgebouwd, rekening houdend met de ethische aspecten, de triangulatie en de validiteit van het onderzoek.

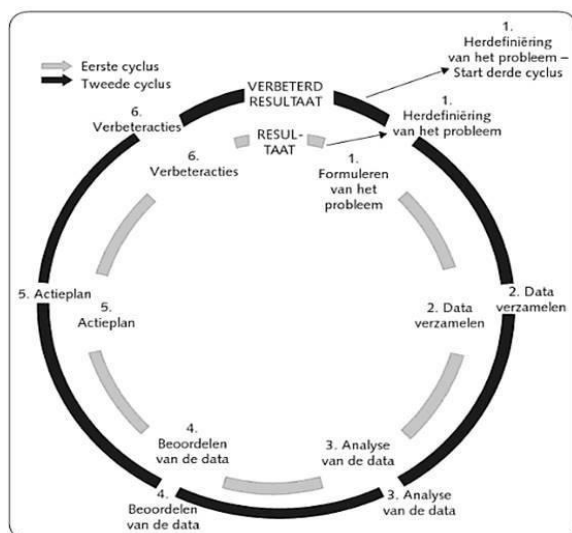
### Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is te weten te komen, welke maatregel er preventief ingezet kan worden om probleemgedrag van leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd te verminderen door samen met het team gedrag te bekijken zonder betekenis te verlenen aan het gedrag. Open, eerlijk, nieuwsgierig en zonder oordeel, mening en aannames (Cauffman & Dijk van, 2011). Of zoals Heijkoop stelt door observatie van concreet gedrag een analyse maken van het probleemgedrag.

### Onderzoeksparadigma

In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van het positivistische onderzoeksparadigma. Usher(1996) stelt dat er orde en redelijkheid is in de sociale wereld. Het sociale leven vertoont volgens hem bepaalde patronen met oorzaak en gevolg relaties. In het onderzoek wordt er gebruik gemaakt van het positivistische onderzoeksparadigma. Positivistisch onderzoek bepleit een scheiding tussen onderzoeker en diegene die onderzocht worden, waardoor het mogelijk wordt de subjectiviteit van de onderzoeker te elimineren als een factor in de kennis die wordt opgedaan. Een weergave van de zichtbare werkelijkheid helpt de onderzoeker feiten te ontdekken die niet zijn beïnvloed of gemaakt door de onderzoeker (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Tevens wordt er gebruik gemaakt van het interpretatieve onderzoeksparadigma omdat, zoals Cohen(2000) zegt, menselijk gedrag beschouwd kan worden als het resultaat van subjectieve ervaringen en de eigen context en dat daar naar gehandeld wordt. Vanuit de ervaringen van de deelnemers is het de bedoeling om met theoretische kennis de situaties te verhelderen en te begrijpen om zo de context van de leerling met een jonge ontwikkelingsleeftijd te benaderen.

Voor de verandering van het gedrag in benadering naar de leerlingen met het jonge ontwikkelingsleeftijd zal er gebruik gemaakt worden van het kritisch-emancipatorische paradigma waar een van de grondmotieven is om iets aan de bestaande situatie te veranderen( De lange et al ,2011). Vanuit het begrijpen van de situaties naar het veranderen van het gedrag in begeleiden van de leerling met een jonge ontwikkelingsleeftijd (Baars,



2013)

### **Onderzoeksstrategie**

Het onderzoek betreft hier een kwalitatief onderzoek met als doel inzicht te krijgen in gedrag. Voor het onderzoek wordt er gewerkt met het actieonderzoek. Er wordt onderzocht welke maatregel er preventief ingezet kan worden om het probleemgedrag van de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd te verminderen.

In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van de aanpak van Schuman(2009). Als eerste wordt het praktijkprobleem geformuleerd. Daarbij wordt de onderzoeksvraag gedefinieerd. Dan wordt er data verzameld. Door observaties wordt bekeken welk gedrag er plaats vindt. Wat doet de leerling? Wat ging er aan vooraf? Wat gebeurt er daarna? Tevens zal er bekeken worden in welke situaties en wanneer een bepaald probleemgedrag voor komt. Na het verzamelen van gegevens volgt het analyseren. Vervolgens het beoordelen en waarderen van de uitkomsten in het kader van het probleem, de vraagstelling en de theorie. Dan volgt het opstellen van een actieplan wat tot verbetering van het gedrag moet leiden. Na het opstellen volgt het uitvoeren van het actieplan. Tot slot het evalueren van het resultaat. Van daaruit kan, wanneer er aanleiding toe is, de cyclus opnieuw doorlopen worden.

### **Respondenten**

Aan het onderzoek doen 8 Klassenteamleden  $N=8$  mee. Er zullen twee leerlingen geobserveerd worden,  $N=2$ . Zij hebben een ontwikkelingsleeftijd van ongeveer 12-18 maanden. Voor hen wordt een actieplan en worden verbeteracties gemaakt. Het actieplan wordt opgesteld vanuit waarneembaar gedrag. Tot slot volgen er weer observaties en gezamenlijk wordt bekeken of er veranderingen zijn opgetreden in het gedrag. Theorie over de emotionele ontwikkeling werkt ondersteunend hierin. Tijdens het onderzoek zijn de collega's een bron om data te verzamelen. Voorafgaande aan het onderzoek vullen zij een vragenlijst in en zij zullen deelnemen in de focusgroep. Bij drie van hen, wordt een narratief interview afgenomen.

Tevens zijn zij critical friend en gesprekspartner om kritisch te kijken welke maatregel werkbaar is in de groep. Daarnaast zijn de orthopedagogen gevraagd om vanuit hun expertise critical friend te zijn. De onderzoeker voert het onderzoek uit en informeert collega's en directie.

### **Onderzoeksmethodes**

Om de triangulatie tijdens het onderzoek te laten plaats vinden wordt er gebruik gemaakt van de volgende verschillende onderzoeksmethodes:

#### **Vragenlijst:**

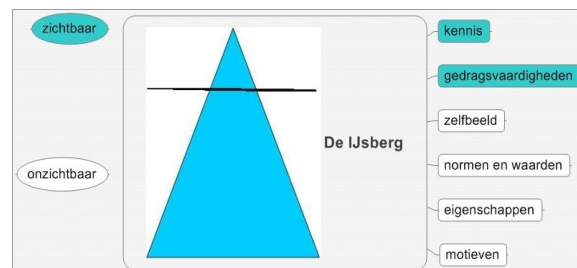
De beginsituatie van de deelnemers wordt bepaald door een digitale vragenlijst gemaakt met het programma Google documents/drive. Na de interventies zal er nog een vragenlijst komen met daarin vragen over de bevindingen n.a.v. de verbeteracties. Dit zal een anonieme vragenlijst( zie bijlage 2) zijn.

### Observaties:

De observaties worden op twee momenten in het onderzoek gedaan. In de fase van verkenning, om een beeld te krijgen van de huidige werkwijze van begeleiden van leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd. Met het klassenteam worden de beelden bekeken en te zien wat er gebeurt. Met elkaar leren kijken zonder te interpreteren. Bekijken wat gebeurt er eerst, hoe wordt er op gereageerd en wat is het gevolg( A-B-C schema). Na de fase van verbeteracties komt er weer een fase van observeren en te evalueren om na te gaan of de voorgestelde maatregel heeft geholpen tot wenselijk gedrag.

### Focusgroep:

N.a.v. de observaties en de vragenlijst wordt er in een focusgroep gesproken over het thema gedrag. Wat laat de leerling aan gedrag zien? Welke interventies worden er gedaan en wat zijn de gevolgen daarvan? Door in gesprek te gaan met de focusgroep



**Figuur 3 Ijsbergmetafoor**  
(Bron: Spencer&Spencer, 1993)

kunnen verschijnselen die door de observaties naar boven komen, besproken worden. Zo kunnen mogelijke dilemma's, normen en waarden naar boven komen. Het zichtbare en het onzichtbare, zoals de metafoor van de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993) worden aan elkaar gekoppeld. Door synergie bij het uitwisselen van opvattingen en ervaringen kunnen er bij de betrokken collega's nieuwe en betekenisvolle inzichten ontstaan.

### Dossieronderzoek

Voor het dossieronderzoek wordt het onderzoek SEO- R kleurenprofiel(de Groot, 2011) nader onderzocht van de betreffende leerlingen. Door bestudering van het kleurenprofiel kan er inzicht gegeven worden in de emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

De school heeft voor incidenten een format 'Melding Incident Leerling' gemaakt. Op het formulier moeten de volgende onderdelen worden ingevuld;

- Melding over incident leerling
- Gegevens met betrekking tot de aard van het incident.
- Gevolgen van het incident
- Schade
- Afhandeling
- Beschrijving van het incident
- Wat wordt er gedaan naar aanleiding van het incident.
- Suggesties voor preventie in de toekomst
- Opgesteld door
- Paraaf directeur

De incidentformulieren van de leerlingen geven informatie welke gebeurtenissen in de afgelopen tijd hebben plaats gevonden.

In het hier onderstaande schema zijn de dataverzamelingsmethoden in beeld gebracht. Per deelvraag worden er verschillende instrumenten gebruikt om de triangulatie te waarborgen.

|                                                                                                        | Observatie   | Interview   | Focusgroep  | Vragenlijst | Dossier onderzoek |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| Deelnemers                                                                                             | 2 leerlingen | 2 collega's | 5 collega's | 8 collega's | 2 leerlingen      |
| <b>Deelvraag 1</b><br>Hoe ziet dat probleemgedrag er in de context van de groep uit?                   | X            |             | X           | X           | X                 |
| <b>Deelvraag 2</b><br>In welke mate is het ABC observatieschema ondersteunend?                         |              |             | X           | X           |                   |
| <b>Deelvraag 3</b><br>Hoe kunnen we de omgeving en onszelf beïnvloeden om probleemgedrag te voorkomen? |              | X           | X           | X           | X                 |

### Waarborgen van kwaliteit

Betrouwbaarheid en validiteit wordt gewaarborgd door het gebruik van triangulatie. De gestelde deelvragen worden met verschillende onderzoeksmethodes onderzocht.

Door gebruik van verschillende bronnen en of perspectieven wordt er een beter beeld verkregen (Van der Donk & Van Lanen, 2012) Zo zijn er verschillende deelnemers tijdens het onderzoek die zorgen voor verschillende perspectieven met hun kijk op de onderzoeksvraag waardoor de triangulatie wordt gewaarborgd. De verschillende onderzoeksinstrumenten van dataverzamelingen zorgen eveneens voor de triangulatie.

### Ethische aspecten

Uitgangspunten zijn de vijf gedagscodes van het HBO (Onstenk, Andriessen, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010) en de zes principes van ethische reflectie op praktijkgericht onderzoek (Boerman, 2008). Het aangaan van dit onderzoek vraagt van de onderzoeker vertrouwen, zorgvuldigheid, volledigheid en selectiviteit. Tijdens en na het onderzoek zullen de keuzes t.a.v. het onderzoek verantwoord worden. De verkregen data zal respectvol, zorgvuldig en integer verwerkt worden in het onderzoeksverslag. Van te voren is toestemming gevraagd aan de ouders van de betreffende leerlingen. Namen zullen in het verslag worden geanonimiseerd. Voor het onderzoek zal er gebruik gemaakt worden van wetenschappelijke en praktijk gerichte literatuur.

Een werkplan( zie bijlage 1) maakt dat het inzichtelijk wordt wat er gedaan wordt en op welk tijdstip. Tijdens het onderzoek zullen de ingewonnen gegevens verwerkt worden in een verslag, hierbij rekening houdend met de leesbaarheid en met het kennisniveau van de respondenten om zodoende een bijdrage te leveren aan de kennis- en theorieontwikkeling van hen(Baars, 2013). Zo zal het een bijdrage leveren aan de verandering van de leerkracht en daardoor het kind en omgekeerd (Diekstra R. , 2003). In het hoofdstuk 4 zal er een beschrijving gegeven worden van de verkregen data. Er zal bij vermeld staan welke belangengroepen erbij betrokken zijn. In hoofdstuk 5 zal de verkregen data worden geanalyseerd. De afronding van het onderzoek zal bestaan uit een presentatie van het onderzoek tijdens een teamvergadering waarin de uitkomsten en een onderbouwing wordt gegeven van de conclusies en het beantwoorden van de onderzoeksvraag. In dit gehele proces zullen critical friends een belangrijke rol spelen omdat zij constructief, kritisch en ondersteunend naar het onderzoek zullen kijken. Critical friends tijdens het onderzoek zijn; mede student, duo-collega, 2 onderwijsassistenten en de teamleider.

## H4 Data-analyse en resultaten ( fase 2 en 3 van Schumans model)

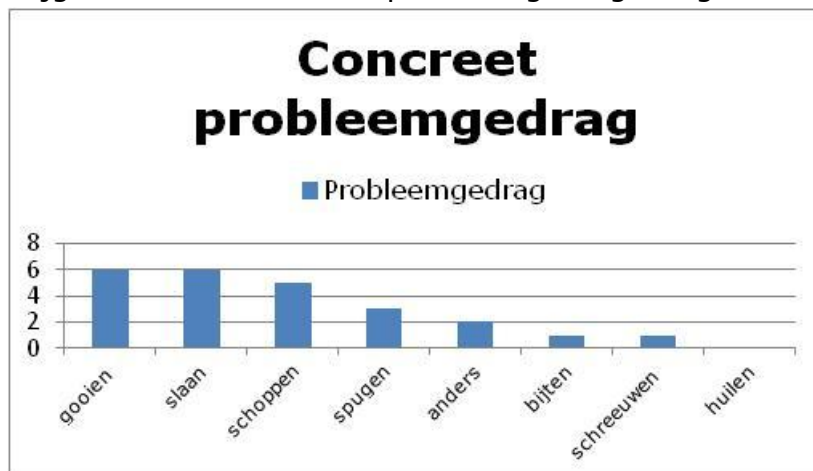
In dit hoofdstuk wordt fase 2 en 3 van Schumans(2009) model van actieonderzoek uitgewerkt. Fase 2 is het verzamelen van data. Fase 3 is het analyseren van data. De deelvragen worden beantwoord met de data die per deelvraag is verzameld. Voor het verzamelen van data is gebruik gemaakt van een vragenlijst, interview, focusgroep, observatie en invullen ABC-model.

De vragenlijst( bijlage 2) is gemaakt met het programma Google Drive. De uitnodiging is aan 8 medewerkers verstuurd. De vragenlijst is door zeven respondenten(N7) ingevuld. De uitwerking is toegevoegd in bijlage 3.

### Deelvraag 1

*Hoe ziet het probleemgedrag er in de context van de groep uit?*

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 zijn een aantal instrumenten gebruikt. Van de vragenlijst wordt vraag 1, 2, 4 en 5 gebruikt bij de beantwoording van de deelvraag. In de observatie is het probleemgedrag geobserveerd. In de focusgroep is het bestaande probleemgedrag verdiepend besproken. Het dossieronderzoek is gebruikt om te bekijken welk probleemgedrag beschreven is op de incidentformulieren van de school. Het ABC-model is gebruikt om inzicht te krijgen om welk concreet probleemgedrag het gaat.



Figuur 4: Vragenlijst vraag 2

Uit vraag 1 van de vragenlijst komt naar voren dat alle respondenten probleemgedrag ervaren in de groep.

Uit vraag 2 komt dat zes respondenten gooien en slaan als probleemgedrag ervaren. Daarnaast wordt schoppen vijf keer aangegeven, spugen wordt drie keer aangegeven, anders wordt twee keer genoemd. Bij anders wordt vloeken en haren trekken als probleemgedrag beschreven. Bijten wordt een keer aangegeven als probleemgedrag.

Uit vraag 4 hoe vaak het probleemgedrag voor komt, is het probleemgedrag bij een respondent 5-10 keer te zien op een dag. Bij drie respondenten komt probleemgedrag 1-5 keer per dag voor. Bij drie respondenten geven anders aan. Een geeft aan dat het ligt aan zijn stemming en alertheidniveau. De tweede

respondent geeft aan 0 tot 1 x per werkdag. De laatste geeft aan dat het wisselend is per werkdag.

In vraag 5 hoe lang het gedrag duurt geven drie respondenten aan dat het gedrag minder dan 1 minuut duurt. Twee respondenten geven aan dat het probleemgedrag 1-5 minuten duurt. Een respondent geeft aan dat de tijdsduur van het probleemgedrag 5-10 minuten is.

In het focusinterview ( bijlage 5) waarin de vragen uit de vragenlijst verder zijn uitgediept, wordt gooien als probleemgedrag genoemd. In het gesprek komt ook naar voren dat aan de haren trekken bij andere leerlingen en begeleiding regelmatig wordt gezien.

Daarnaast kwam in het focusinterview naar voren dat het incident op zich niet zolang duurt, maar zo geven de collega's aan, dat de gevolgen van het opruimen wel lang duurt. Daardoor wordt het gedrag door hen als een probleem ervaren.

Uit de observatie( bijlage 6) van een leerling komt nog naar voren dat grijpen en aan de haren trekken ook als probleemgedrag wordt gezien. De leerling grijpt de sjaal of aan de kleren van de begeleider. Kan hij geen kledingstuk vastgrijpen dan krabt hij de begeleider. Een andere begeleider trekt hij niet aan de kleren, maar geeft hij een klap in het gezicht.

In het dossier van de leerling worden incidenten beschreven op een incidentformulier. Voor een leerling waren er gedurende het onderzoek vier formulieren ingevuld. Het gedrag dat de leerling liet zien was gooien met een Cd-speler, een andere leerling op de beschermhelm slaan, met de driewieler tegen een muurtje oprijden en bij het stageadres, de manege, een paard aan de staart trekken.

Voor de andere leerling die meegenomen is in dit onderzoek is er in de periode geen incidentformulier ingevuld.

In verband met de privacy van de leerlingen zijn de incidentformulieren niet toegevoegd als bijlage. De gegevens van de incidentformulieren zijn opvraagbaar.

Het ABC-model is acht maal ingevuld voor een leerling. Het probleemgedrag dat zich voordeed was; acht maal gooien van een glas, bril of soep( zie bijlage 4).

Samenvattend wordt gooien, schoppen, slaan en grijpen als probleemgedrag ervaren. Het probleemgedrag doet zich gemiddeld 1- 5 keer per dag voor bij de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd. Voor sommige dagen kan dat gedrag vaker of minder vaak voorkomen omdat het afhankelijk is van de stemming van de leerling.

## Deelvraag 2

### *In welke mate is het ABC observatieschema ondersteunend?*

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 wordt vraag 6 gebruikt uit de vragenlijst. Daarnaast is de data uit het focusinterview ( bijlage 5), een observatie en het ABC-model gebruikt voor het beantwoorden van deelvraag 2.

Uit de vragenlijst, vraag 6a( zie bijlage 3), komt naar voren dat N7 respondenten vinden dat het probleemgedrag wordt veroorzaakt door een specifieke aanleiding.

De antwoorden op vraag 6b door welke specifieke aanleiding het gedrag wordt veroorzaakt, geven een tegenstrijdigheid aan. Daar wordt door N3 beschreven dat er geen specifieke aanleidingen zijn voor probleemgedrag. Twee respondenten geven aan dat de aanleiding het ontbreken van duidelijkheid de oorzaak is van het gedrag. Dan is er nog een respondent die aangeeft dat probleemgedrag komt door ontbreken van aandacht. De laatste respondent geeft aan dat een ontmoeting met een andere leerling de aanleiding is van het gedrag.

In het eerder genoemde focusinterview ( bijlage 5) waarin verdiepend is gesproken over probleemgedrag, blijkt dat het ABC-model wordt gebruikt door een begeleider. Zij ervaart dat het soms helpend is en ondersteunend werkt. Zij geeft aan dat zij toch niet altijd de oorzaak van het gedrag kan achterhalen. De reden daarvoor is volgens de begeleider, dat de actie van de leerling zo snel gaat, dat ze vaak niet gezien heeft wat er aan de actie vooraf gaat.

Waarschijnlijk zijn er gebeurtenissen geweest, die niet door de begeleider opgemerkt zijn. Voor haar is het ABC-model een aanleiding voor een gesprek en door elkaar vragen te stellen, komt ze dan echter wel tot een verklaring van het gedrag.(Zie bijlage 5, oranje tekst)

Een andere collega geeft aan dat zij het ABC-model niet bewust gebruikt. Zij gaat wel na wat er vooraf ging aan de gebeurtenis. Zij vraagt collega's feedback en zij observeert de collega's hoe zij de leerlingen begeleiden.

Uit het ingevulde ABC-model van sept-okt 2013 (bijlage 4) komt naar voren dat begeleiders afgeleid zijn door situaties/ personen uit de omgeving. De aandacht naar de leerling verslapt of wordt verbroken. Daarna reageert de leerling door 'gooigedrag'.

Uit de data van focusgroep( Bijlage 7, oranje tekst) over de observatie blijkt dat de SEO-R kleurenprofiel als ondersteunend wordt ervaren. Een collega verwoordde het zo: "De SEO-R kleurenprofiel helpt mij. Want nu weet ik wat ik van hem kan verwachten. Ik snap hem nu beter. Een mooie aanvulling op wat we hadden. Deze gegevens in combinatie met het ABC-model helpt goed".

Als conclusie uit de data kan gesteld worden dat probleemgedrag wordt veroorzaakt door een specifieke aanleiding. Omdat 3 van de 7 respondenten

aangeven dat zij de oorzaak niet kunnen achterhalen, is hier sprake van tegenstrijdigheid.

Het ABC-model is ondersteunend bij het evalueren van het incident. Een gesprek over het gedrag en de situatie geeft meer helderheid over de oorzaak van het probleemgedrag. Daarnaast zijn de uitkomsten van het SEO-R kleurenprofiel aanvullend om het gedrag, vanuit de emotionele ontwikkeling van de leerling, te begrijpen.

### **Deelvraag 3**

*Hoe kunnen we de omgeving en onszelf beïnvloeden om probleemgedrag te voorkomen?*

Voor deelvraag 3 is de data afkomstig uit vraag 3, 6b, 11a en 11b van de vragenlijst, het focusinterview, de observatie, het ABC-model en het dossieronderzoek.

Om de omgeving en onszelf te kunnen beïnvloeden is het van belang om te weten wanneer probleemgedrag zich voor doet. Vraag 3 van de vragenlijst geeft daar antwoord op. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk op deze vraag.

Vraag 3. Wanneer en in welke situatie of lessen doet dit gedrag zich voor?

- 3 maal = overgangsmomenten
- 3 maal = drukke situaties, veel prikkels
- 3 maal = naar buiten/huis gaan
- 2 maal = nabijheid van andere leerlingen
- 2 maal = onduidelijkheid
- 2 maal = kring
- 2 maal = bij de gym
- 1 maal = tafelmomenten
- 1 maal = interne prikkels
- 1 maal = wachtmomenten

De antwoorden van vraag 6b geven aan dat drukte, afleiding van de begeleiding, onduidelijkheid voor de leerling, even geen aandacht en een ontmoeting met een andere leerling aanleiding zijn voor probleemgedrag.

In vraag 11a en 11b is gekozen om de uitwerking te geven in percentages omdat zodoende de antwoorden nauwkeuriger met elkaar vergeleken kunnen worden.

11a. Door welke factoren denk jij dat de problemen veroorzaakt worden?

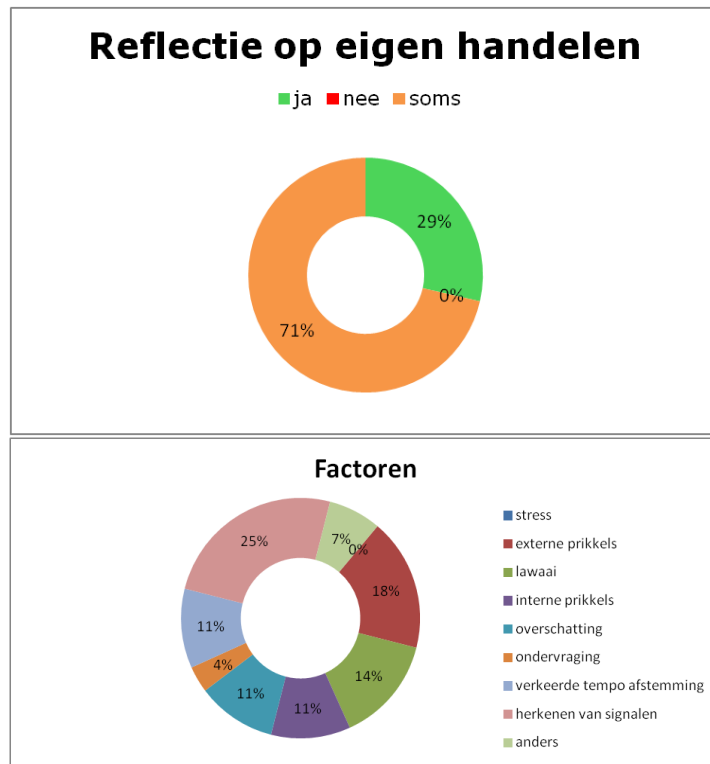
- 25% herkennen van signalen
- 18% externe prikkels
- 14% lawaai
- 11% interne prikkels
- 11% overschatting
- 11% verkeerde tempo afstemming
- 7% anders, toch elke keer begeleid door nieuwe stagiaires, of begeleiding met angst. Te weinig rekening houden met de leerling in de activiteiten.

4% ondervraging  
0% stress

11b. Ontstaat er wel eens probleemgedrag door jouw manier van begeleiden?  
Van de respondenten vindt 29% procent dat probleemgedrag ontstaat door eigen handelen. 71% vindt dat het soms ontstaat door eigen handelen.

Wanneer de antwoorden van de bovenstaande vragen 11a en 11b met elkaar

vergeleken worden dan zijn er verschillen zichtbaar in de percentages.



Bij vraag 11a zijn de volgende factoren toe te schrijven aan de manier van begeleiden;  
25 % herkennen van signalen  
11% overschatting  
11% verkeerde tempo-afstemming  
4 % ondervraging.

In de vraag naar de factoren geeft in totaal 45 % van de respondenten indirect aan dat problemen veroorzaakt worden door de begeleiding. In vraag 11b geeft 29 % aan dat problemen wordt veroorzaakt

door de manier van begeleiden. 71% geeft aan dat ze soms zelf de problemen veroorzaken.

In het focusinterview( bijlage 5) komt naar voren dat een rustige omgeving helpt om probleemgedrag te voorkomen. Als de begeleiding kort en bondig is naar de leerling, is dit tevens helpend. Door weet te hebben dat de leerling zelfbeschermend gedrag heeft, wordt het nu gezien.

De leerling met een jonge ontwikkelingsleeftijd moet één op één begeleid worden en tijdens de begeleiding ligt de focus op begeleiding van de leerlingen.

In de observatie( bijlage 6) komt naar voren dat korte opdrachten sturend voor de leerling zijn. Daarnaast heeft de leerling baat bij routines en structuur. Dat komt naar voren op dagelijkse terugkerende momenten zoals zijn beker in het postvak leggen en daarna de rugtas in zijn kluisje leggen.

Uit analyse van het ABC-model (Bijlage 4) komt naar voren dat probleemgedrag 5 van de 8 keer werd veroorzaakt door het verbreken van het contact met de te begeleiden leerling.

Uit het dossieronderzoek, SEO- R kleurenprofiel( bijlage 8), wordt informatie over de leerling gehaald die de omgeving en de begeleiding beïnvloeden om probleemgedrag te voorkomen. De leerling functioneert op zes emotionele ontwikkelgebieden op 0-6 maanden in de eerste adaptie of babyfase. Hij functioneert op vijf gebieden in de eerste socialisatie of gehechtheidsfase(6-18 maanden). Op twee gebieden functioneert hij in de eerste individuatie of peuterfase (18-36 maanden).

Concluderend uit de verkregen data van deze deelvraag blijkt dat probleemgedrag voorkomen of beïnvloed kan worden door een rustige omgeving, begeleiding met de focus voor een leerling. De begeleiders geven tevens aan dat theoretische achtergrond over de jonge ontwikkelingsleeftijd helpt in de begeleiding. Gezamenlijk het SEO- R kleurenprofiel invullen voor de leerling draagt tevens bij aan een optimale leeromgeving van de leerling.

## H5 Beantwoording van de onderzoeksvraag, conclusies en aanbevelingen (fase 4, 5 en 6 van Schumans model)

In dit hoofdstuk wordt fase 4, van Schumans(2009) model van actieonderzoek, beoordelen van data weer gegeven in het beantwoorden van de deelvragen. Data uit de praktijk wordt gekoppeld aan theorie en persoon. Daarna wordt fase 5, van Schumans(2009) model van actieonderzoek, het actieplan die volgt op analyse en beoordeling van de data. Dan volgt het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Tot slot volgt fase 6 de aanbevelingen en conclusies.

### Deelvraag 1:

Hoe ziet het probleemgedrag van leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd er uit in de context van de groep?

De respondenten van het onderzoek zien in de praktijk probleemgedrag als gooien, slaan, grijpen, schoppen. Dat komt ongeveer 1-5 keer per dag voor en duurt ongeveer 1-5 minuten.

Heijkoop(2003) schrijft dat probleemgedrag ontstaat wanneer gedrag gelijk als ongewenst wordt omschreven. Daardoor ontstaat de kans dat het voorkomen van het gedrag het doel van de verandering wordt. Er wordt dan niet meer gekeken naar de functie van het gedrag. Voor voorbeelden van probleemgedrag zie hoofdstuk 2. Ook Berckelaer-Onnes geeft in het voorwoord van het boek '*Je luistert wel, maar je hoort me niet*' (Blokhuysen & van Kooten, 2011) aan dat begrijpen van het gedrag nodig is om tot veranderingen te komen. Zij schrijft dat ervaringen nodig zijn om van herkenning tot betekenisverlening te komen. De Jong(2014) geeft dat gedrag altijd plaats vindt in de interactie met anderen, de omgeving en de gebeurtenis. Hij spreekt van probleemgedrag wanneer deskundigen dit gedrag als psychisch ongezond beoordelen. In de praktijk van het onderzoek is het gedrag storend maar niet schadelijk voor de leerling en de omgeving.

Zowel Heijkoop, Berckelaer-Onnes als de Jong geven aan dat de omgeving een grote rol speelt bij probleemgedrag. Uit de data blijkt dat de begeleider of de omgeving van invloed is op het gedrag van de leerling.

Heijkoop schrijft dat kijken naar probleemgedrag van de professionals vraagt dat zij zichzelf kennen, reflecteren en stil staan bij eigen normen. Uit de data blijkt dat collega's het gedrag van de leerlingen nu anders bekijken. Het gedrag is lastig omdat de gevolgen tijd nemen om op te ruimen. Zij zien nu dat het gedrag van leerling een signaal is van een onduidelijke situatie voor de leerling.

Concluderend vanuit data is het gedrag dat leerlingen laten zien, gooien, slaan, schoppen, aan de haren trekken. De theorie geeft aan dat het gedrag een functie heeft. Het is aan de begeleiders om het gedrag te leren begrijpen en verstaan alvorens er veranderingen tot stand kunnen worden gebracht. De theorie geeft tevens aan dat bij probleemgedrag er schade is aan de persoon en of zijn omgeving. Uit de data blijkt dat er in de praktijk geen sprake is van schade aan zichzelf of derden.

## Deelvraag 2:

In welke mate is het ABC observatieschema ondersteunend in de groep met probleemgedrag bij leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd?

Uit de verzamelde data blijkt dat het ABC-model een mogelijkheid is om te gebruiken als ondersteuning. Collega's geven aan dat alleen het gebruik van het ABC-model te weinig ondersteunend is. Zij ervaren een gesprek over het ABC-model als verdiepend en verhelderend. Dat is nodig omdat door de snelheid van de actie de voorafgaande situatie of signalen niet altijd wordt gezien. Uit de data blijkt dat het SEO- R kleurenprofiel duidelijke informatie geeft over de emotionele ontwikkeling van de leerling. Van daaruit kan de begeleiding worden afgestemd. In de praktijk wordt dit instrument als waardevolle aanvulling gezien op het ABC-model. Door het invullen van dit instrument is er een uitgebreid profiel van de emotionele ontwikkeling van de leerling.

Heijkoop(2003) stelt dat observatie en analyse van het probleemgedrag, waarbij alleen feitelijk waarneembare gedrag wordt genoteerd, helpt besmetting van het probleem te voorkomen (zie hoofdstuk 2). Het ABC- model dwingt de begeleiding om het waargenomen gedrag te analyseren, waardoor er gekeken wordt naar de functie van het gedrag van de leerling.

Ook Bateman & Golly ( 2014) geven aan dat bij probleemgedrag eerst gekeken moet worden waaronder het ongewenste gedrag zich voordoet en een hypothese geformuleerd worden over de functie van het gedrag.

Heijkoop, Bateman& Golly vinden allen dat gedrag een functie heeft. Het is aan de professionals om te kijken wat de leerling wil zeggen met dat gedrag.

Gezien de verzamelde data en de bijbehorende theorie kan geconcludeerd worden, dat het ABC model mogelijk ondersteunend werkt in de groep bij het observeren en analyseren van probleemgedrag bij kinderen met een jonge ontwikkelingsleeftijd. De data uit het focusinterview geeft aan dat een gesprek over het model verhelderende en verdiepende informatie geeft. De uitkomsten van het SEO-R kleuren profiel geven, als aanvulling, duidelijkheid over de emotionele ontwikkeling van de leerling waardoor het gedrag begrepen wordt.

## Deelvraag 3:

Hoe kunnen we de omgeving en onszelf beïnvloeden om probleemgedrag te voorkomen?

Zoals bij het beantwoorden van deelvraag 1 is geschreven, is de omgeving en begeleiding mede bepalend voor probleemgedrag. In de data uit de vragenlijst vraag 11a, is dit terug te vinden. In de data staat dat 29% van de respondenten aangeeft dat probleemgedrag voorkomt uit eigen handelen. Een ander deel 71 % geeft aan dat het soms door hen zelf komt. De data uit de vragenlijst vraag 11b, over welke factoren het probleemgedrag wordt veroorzaakt, geeft 45% procent van de respondenten aan, dat zij indirect de oorzaak zijn. Een respondent gaf aan dat de problemen veroorzaakt worden door begeleiders met angst. Dat

gegeven wordt bevestigd door de theorie. Heijkoop(2003) geeft aan dat de persoon met probleemgedrag precies de zwakke plek weet te vinden van de begeleider. De persoon is gevoelig voor de lichamelijke en geestelijke conditie van de begeleider. Als de begeleider onzeker is, zal de gehandicapte doorschieten in het problematische gedrag. Bij een angstige begeleider is de kans nog groter op probleemgedrag. Dat vraagt van de begeleiding dat zij competent zijn in reflectie en ontwikkeling. Daarnaast is het van belang dat de begeleiders emotioneel en cognitief in evenwicht zijn. Het is van belang omdat een vastgelopen persoon wil weten waar de grens ligt( Heijkoop, 2003).

Daarnaast komt uit de data van het focusinterview( zie bijlage 7) dat de inschaling van de emotionele ontwikkeling met het SEO-R kleurenprofiel helpend is bij de begeleiding van de leerling. Door de emotionele ontwikkeling van de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd gedetailleerd in kaart te brengen, kan er worden aangesloten bij de behoefte van de leerlingen. In de data kwam naar voren dat de leerling op spelniveau van 0-6 maanden functioneert. Het gooien en opruimen is geen doel voor hem. Hij is niet uit op interactie. Hij speelt nog repetitief; herhalen van bewegingen. Hierbij wordt de indeling in emotionele ontwikkeling gebruikt van Došen (2010).

Uit de data komt naar voren dat de signalen van de leerling niet worden herkend. Heijkoop schrijft dat door het gedrag wat de vastgelopen persoon vertoond wordt zijn totale persoon vertroebeld. Het wordt een leerling met probleemgedrag. Heijkoop schrijft dat het goed is om ook een leerling te observeren als het goed gaat. In zulke situaties komt naar voren wat de leerling zelf doet. Het blijkt dan dat hij gedrag vertoont om zichzelf te beschermen. Heijkoop( 2003, p. 68) noemt dat zelfbeschermend gedrag. Uit observatie van een leerling blijkt dat hij inderdaad zelfbeschermend gedrag vertoont. Als hij door de klas en het gebouw loopt pakt hij de arm van de begeleider. Daarmee voorkomt hij dat hij gaat gooien of grijpen. De zelfbeschermende kracht is uitgebreid door hem materiaal in de handen te geven, zodat hij gericht naar de volgende activiteit kan komen. Daarmee werd de frequentie van het gooiedrag kleiner.

Uit de data blijkt dat door in het groepsteam te praten over zelfbescherming van de leerling het tot gevolg heeft gehad dat het nu wordt gezien bij de leerlingen. Uit de data blijkt dat als de leerling te veel wordt vastgehouden, dit dan kan leiden tot probleemgedrag( zie bijlage 5). Het praten over het gedrag heeft tot gevolg gehad dat de leerlingen nu 'vrij' begeleid door de school loopt. Eerder werden de leerlingen vast gehouden om grijppgedrag en gooiedrag te voorkomen. Daarover schrijft Heijkoop(2003) aan de hand van de Roos van Leary (Leary, 1957) dat als een persoon vaak de onderpositie ( niet dominant gedrag) inneemt toch ook momenten heeft dat hij in de bovenpositie ( dominant gedrag) zit. Wanneer een vastgelopen persoon nadrukkelijk in de 'onderpositie' wordt gehouden is de kans groot dat hij op kritieke momenten doorslaat naar de tegenovergestelde positie. Het gevolg is dan probleemgedrag. Heijkoop geeft aan dat het inperken van de leerling dus een remmende werking heeft op de leerling.

In de praktijk komt dit ook voor. Een leerling die voortdurend wordt geremd en beperkt, grijpt op een onbewaakt ogenblik toch naar het kopje en gooit het op de grond. Heijkoop schrijft dat de aandacht vaak alleen uitgaat naar de reactiewijze van de vastgelopen persoon. Het gevallen kopje eist de aandacht op. Maar, schrijft hij, dat is maar een stukje van de gehele problematiek. Om dat te realiseren wordt er meer gevraagd dan alleen maar het probleemgedrag proberen te verminderen. Door het focusinterview ( bijlage 5) wordt nu in de praktijk door observatie de zelfbeschermende kracht van de leerling gezien, waardoor de leerling de ruimte krijgt die het nodig heeft.

Kort samengevat heeft het gericht observeren en analyseren van het zelfbeschermend gedrag een positieve uitwerking in de begeleiding van de leerling met een jonge ontwikkelingsleeftijd en leidt dit tot vermindering van het probleemgedrag.

## **Actieplan (Fase 5 van Schumans model)**

### **Eerste cyclus**

Na het analyseren van het ABC-model( zie bijlage 4)werd geconcludeerd dat de begeleiding van betreffende leerling niet volledig gefocust was op de leerling. Door het verbreken van het contact, al was het maar een paar seconde, reageerde de leerling door met materiaal te gooien. Afgesproken werd om tijdens het begeleiden van een activiteit geen contact te maken met derden. Het resultaat was dat het gooigedrag van de leerling afnam. Vervolgens werd besloten om een andere leerling met een jonge ontwikkelingsleeftijd te observeren.

### **Tweede cyclus**

Leerling K. werd geobserveerd. Hij liet grijpen en slaan als probleemgedrag zien. N.a.v. het SEO-R kleurenprofiel van de leerling is er gekomen tot de volgende begeleidingsafspraken:

- aan de zijkant begeleiden
- begeleiding is sturend
- afstemmen op de leerling
- fysieke ruimte geven bij spanning.

Dit heeft tot gevolg gehad dat de leerling eerder tot de volgende activiteit komt. Het grijpgedrag minder is geworden. Het grijpen of slaan wordt nu omgebogen tot je mag wel voelen. Het wordt niet meer als probleem gezien.

## **Conclusies en aanbevelingen ( fase 6 van Schumans model)**

Welke maatregel kan er preventief ingezet worden om het probleemgedrag van de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd te verminderen?

In dit onderzoek zijn de het ABC-model en het SEO-R kleurenprofiel als maatregel gebruikt. Het ABC-model is helpend om begeleiders bewust te maken

welk gedrag als probleem wordt ervaren. Tevens draagt het bij aan het bewustwordingproces van de begeleiders dat aan de actie van de leerling een aanleiding vooraf gaat. Door analyse van de aanleiding van het gedrag wordt duidelijk dat de afstemming tussen leerling en begeleider in onvoldoende mate aanwezig was, waardoor de leerling een reactie geeft die betiteld wordt als probleemgedrag. Gezamenlijk het ABC-model bespreken levert verdieping van inzichten op. Inzichten in het zelfbeschermende gedrag van de leerling. Dit alles leidt tot een positief effect op de begeleiding van de leerling, zodat het leidt tot vermindering van het probleemgedrag.

Het SEO-R kleurenprofiel( De groot, 2011) van de leerlingen leidde tot betere afstemming op de emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Het begeleidingsgedrag wordt nu afgestemd op de emotionele behoeften van de leerlingen. Het gevolg is minder gedrag wat storend werkt voor de leerling en de omgeving. Nu vindt er een verandering plaats van de beschrijving van het gedrag. Het blijkt dat het gedrag wat de leerling vertoonden geen probleemgedrag was. Want zoals Heijkoop(2003) en De Jong(2014) schrijven, is probleemgedrag schadelijk voor de persoon en de omgeving en psychische ongezond. Het geziene gedrag in de praktijk is gedrag wat probleemgedrag kan worden als de betekenis van het gedrag niet gezien en onderkend wordt.

### **Aanbevelingen**

Tot slot kan naar aanleiding van het dit onderzoek de volgende aanbevelingen worden gedaan naar de praktijk waardoor er pro-actief gekeken wordt naar het gedrag van de leerling en naar de invloed van de begeleiders op de leerlingen:

- Observeer storend gedrag met het ABC-model.
- Houdt intervisiegesprekken n.a.v. de uitkomsten van het ABC-model.
- Vul bij wisseling van groep met de begeleiders voor de leerling het SEO-R-kleurenprofiel in.
- Geef voor leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd in het Ontwikkelingsperspectiefplan een beschrijving van de emotionele ontwikkelingsleeftijd.
- Zorg voor begeleiders die competent zijn in reflectie en ontwikkeling.
- Zorg voor begeleiders die emotioneel en cognitief in evenwicht zijn.

## H6 Evaluatie en reflectie

Een onderzoek als deze met bepaling van onderzoeksmethodologie was nieuw voor mij. Ooit heb ik eerder een kleinschalig onderzoek gedaan naar het spellingsonderwijs op de basisschool. Ik ben een leerkracht die zoekt naar verbetering ten gunste van de leerling. Door dit onderzoek zie ik dagelijks vooruitgang voor de leerlingen maar ook voor de begeleiders. Het heeft mij geschoold in mijn diepgang in kennistoepassing en kennisontwikkeling. Door de praktijk te onderzoeken, op zoek te gaan naar theorie en mijn eigen handelen kritisch te bekijken heb ik de triade toegepast. Door het onderzoek is de praktijk systematisch verbeterd. Ik heb door het onderzoek bij gedragen aan de professionalisering van het klassenteam.

Het onderwerp van dit onderzoek werd al met de eerste module duidelijk voor mij. In de module VLB3 leerde ik veel over de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd. Het is voor mij de groep leerlingen 'zonder stem'. Dat wil zeggen dat ik in de praktijk zag dat deze leerlingen moesten doen wat een ander bepaalde. Het gedrag van deze leerlingen liet zien dat ze wel kunnen 'praten'. Alleen werd hun 'stem' niet gehoord of begrepen. Dat was voor mij reden om daar meer van te willen weten. Het gebruik van het negenveld (Stevens, 2007) stimuleerde mij om op zoek te gaan naar de autonomie van deze doelgroep. Ik wilde op zoek gaan naar hun 'stem'. Met hun gedrag willen ze mij iets duidelijk maken. Maar wat willen zij mij zeggen met hun gedrag? Dit komt voor uit mijn overtuiging alle kinderen tot ontwikkeling te brengen, hoe klein de stapjes ook zullen zijn.

Het boek van Heijkoop (2003) is voor mij een basis van dit onderzoek. Zijn visie op gedrag scherpt mij als professional. Door reflectie schep ik de mogelijkheid om de leerling te zien met al zijn mogelijkheden. De leerling met probleemgedrag is vastgelopen. Het is aan mij om hem kansen te geven door te werken aan mijn professionele beroepshouding. Prachtig om te zien dat systematisch werken vooruitgang te weeg brengt. Door het volgen van de modules VLB 1, 3, 4, AUT 2, 3 merkte ik dat, door eerst naar mijzelf te kijken, en mijn aanpak te veranderen t.a.v. het gedrag van de leerling, het gedrag veranderde. Dat sluit aan bij wat Marzano (2008) zegt: *"De leraar doet er toe"*.

In de opstartfase van het voorstel PGO heb ik in een teamvergadering het doel en het onderwerp uitgelegd aan mijn collega's. De collega's gaven aan zelf ook handelingsverlegenheid te ervaren betreffende de doelgroep. Het onderzoek zal bij hen de professionaliteit t.a.v. leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd vergroten. Na het voorstel heb ik besloten om het onderzoek kleiner te maken en het alleen in mijn klassenteam uit te voeren. De reden om het onderzoek in een kleinere context te houden is omdat de school momenteel in een fusietraject zit met een andere school voor ZMLK in de regio. Het onderzoek heeft mij opgeleverd dat ik heb gewerkt aan het interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd. De samenwerking met de collega's is versteekt. We weten nu hoe we deze doelgroep het beste kunnen

begeleiden, waardoor er rust en welbevinden is ontstaan bij zowel leerlingen als begeleiders.

Het inkaderen van het onderwerp en het opstellen van een onderzoeksvraag heeft de nodige tijd gevergd. Precies weergeven wat ik wilde weten, vond ik lastig. Ik ervoer dat het in de praktijk niet goed liep met de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd. Er was veel wisseling in de begeleiding en geregeld werden stagiaires ingezet voor de begeleiding van deze leerlingen. Een critical friend attendeerde mij hierop. Haar feedback dat er teveel wisselingen bij deze leerlingen was, heeft mij mede aangezet om dit onderzoek op te zetten. Hulp van de studiebegeleider heeft gemaakt dat ik tot een onderzoeksvraag kwam. Zijn vragen resulteerden in versmalling van het onderwerp.

Theorie zoeken vergde de nodige tijd. Er is veel te leren en te lezen over dit onderwerp. Daardoor werd de beschrijving fragmentarisch. Dat kreeg ik terug van een critical friend. Tevens ontbraken er overgangszinnen van het ene stukje in het andere stukje en de triade. Door het toevoegen van overgangszinnen en motivering waarom ik de betreffende theorie heb gekozen, ontstond er bij mij de samenhang. Door de theorie zag ik voorbeelden in de praktijk waarop ik mijn handelen aanpaste. Ik deelde de kennis met de collega's waardoor het probleemgedrag in de praktijk afnam. Dat gaf mij het gevoel dat de probleemstelling geen probleem meer was. Dat leverde bij mij paniek op. "Oh nee, wat nu. Moet ik een nieuw onderzoek opstarten?" Een gesprek met mijn studiebegeleider liet mij inzien dat ik de eerste cyclus van het model van Schuman van actieonderzoek voor een leerling had doorlopen. Dat was de fase van herdefiniëring van het probleem om vervolgens een tweede cyclus te starten voor een andere leerling. Deze constatering gaf mij rust dat ik op de goede weg zat.

Studie over leerlingen met een Ernstige Meervoudige Beperking is uitgebreid en divers. In dit onderzoek heb ik duidelijk keuzes moeten maken zodat het onderzoek overzichtelijk bleef. Een critical friend stelde de vraag waarom ik communicatie niet heb opgenomen in het onderzoek. De reden daarvoor was dat de theoretische onderbouwing te uitgebreid zou worden. Met de SEO-R kleurenprofiel komt er een overzichtelijk en helder beeld naar voren van de leerling om te weten op welk emotioneel niveau de leerling functioneert. Van daaruit kan de bejegening voldoende worden afgestemd op de behoefte van de leerling.

Tevens heb ik de sociale ontwikkeling wel beschreven in de theoretische onderbouwing maar niet verder mee genomen in het onderzoek, omdat bij de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd de sociaal emotionele ontwikkeling nog maar in de beginfase ontwikkeld is.

Tijdens het schrijven van hoofdstuk 5 bracht ik theorie en praktijk bij elkaar. Dat wat in de theorie te vinden is, zie ik terug in de praktijk. Dat maakt dit onderwerp voor mij boeiend en waardevol. Nu kan ik samen met de collega's een

orthopedagogisch klimaat scheppen waarin veiligheid en uitdaging de basis is voor deze doelgroep.

Feedback krijgen van critical friend hielp het product verfijnen en verhelderen. Ik merk dat door veel met het onderzoek bezig te zijn er een soort blinde vlek ontstaat over de materie. De feedback hielp me verder in het schrijfproces. De feedback van de studiebegeleider heeft mij voornamelijk geholpen mijn onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen. Daarnaast heeft de feedback van critical friends er toe geleid, dat ik, nadat ik de hoofdstukken in concept klaar had, bekeken heb of de rode draad aanwezig was in het verhaal. Ik heb de hoofdstukken naast elkaar gelegd en bekeken of het een consistent geheel is geworden met theorie, praktijk en persoon erin.

Ik merk dat ik door het onderzoek heb gewerkt aan diepgang en kennis toepassing ten aanzien van de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd. Ik kan de ouders nu uitleggen waar ik op let bij de benadering van hun kind. Dat heeft tot gevolg dat ouders hun kind beter leren verstaan, waardoor de kans afneemt dat onwenselijke gedrag zich tot probleemgedrag ontwikkelt. Daardoor heb ik gewerkt aan de competentie samenwerkend leren( Claasen et al, 2012).

Dit onderzoek heeft er toe geleid dat het klassenteam het gedrag van de leerlingen anders bekijkt. Nu bekijken de collega's het gedrag als signaal van de leerling. Wat wil de leerling met zijn gedrag zeggen?

Door dit onderzoek gaat de intern begeleider het ABC-model verder invoeren en toepassen in de praktijk.

Daarnaast heeft het me opgeleverd dat ik komend schooljaar ga werken op een andere ZML school. Op die school moet de visie en het onderwijs aan leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd onderbouwd worden opgezet. Bij mijn sollicitatiegesprek is dit onderzoek ter sprake gekomen en leidend geweest bij mijn aanstelling. De directie heeft mij gevraagd om met mijn kennis, visie en ervaring mee te gaan helpen de visie en het onderwijs op de school voor deze doelgroep vorm te gaan geven.

Dit onderzoek heeft voor mij opgeleverd dat ik authentiek functioneer. Ik weet de opgedane kennis te gebruiken in de praktijk waardoor ik fysiek, emotioneel en cognitief in balans ben. Vandaar uit heb ik mij ontwikkeld tot een professional die eigen visie en opgedane kennis en vaardigheden weet in te zetten t.b.v. de leerlingen, zodat hun 'stem' wordt gehoord en rust en welbevinden ontstaat bij de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd.

## Nawoord

Tot slot wil ik aan het eind van het onderzoek nog een aantal mensen bedanken die dit onderzoek mede mogelijk hebben gemaakt.

Allereerst wil ik Jan Schrurs, docent van Fontys Hogeschool, bedanken voor zijn inspirerende modules. Mede door hem ben ik anders gaan kijken naar gedrag. Zijn bevlogenheid voor de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd is voor mij lerend geweest. Zijn vragen en zienswijze zetten mij aan om mij verder te verdiepen in deze problematiek.

Mijn Critical Friend wil ik bedanken voor haar tijd en energie om mijn stukken te lezen. Door haar vragen en opmerkingen ben ik tot samenhang, verdieping en verfijning van de tekst gekomen.

Bij dit onderzoek hebben de collega's uit het werkveld mee geholpen met de vragenlijst, de observatie, het focusinterview. Mede door hun bijdrage kwam ik aan de data van dit onderzoek. Mijn teamleider en intern begeleider hebben mijn onderzoek gelezen en hebben mij gewezen op stijl en taalkundige fouten in het verslag.

Tot slot wil ik mijn studiebegeleider, Chris van Ommeren bedanken. Hij heeft met zijn raad ten aanzien van onderzoek doen, mij geholpen bij het technische gedeelte van het onderzoek. Op het moment dat ik het gevoel had niet verder te kunnen, maakte hij tijd vrij voor een gesprek. Zijn positieve feedback en zijn aandachtspunten hielpen mij door het onderzoek heen. Dank daarvoor.

## Bronnen

- Baars, H. (2013, november 6). Op zoek naar rust en welbevinden. De invloed van emotionele ontwikkeling bij leerlingen met een jong ontwikkelingsleeftijd. Doetinchem: Niet gepubliceerd.
- Bateman, B., & Golly, A. (2014). *Waar komt gedrag vandaan? 20 interventiestrategieën voor leerkrachten*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Blokhuis, A., & Van Kooten, N. (2011). *Je hoort me wel, maar je luistert niet. Over communicatie met mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Boerman, R. (2008, juni). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Opgeroepen op april 25, 2014, van fontysmediatheek.nl: [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,\\_R-1-.\\_\(2008\)\\_Ethische\\_uitgangspunten\\_bij\\_praktijkonderzoek\\_Fontys\\_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)
- Cauffman, L., & Dijk van, D. J. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- cedgroep.nl*. (sd). Opgeroepen op mei 27, 2014, van cedgroep educatieve diensten: <http://www.cedgroep.nl/over-ons.aspx>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- De Groot, R. (2011). *SEO-R kleurenprofiel*. Doetinchem: Graviant.
- De Jong, W. (2014). *Gedrag is meer dan je ziet. Wat iedere leerkracht moet weten over gedragsproblemen en -stoornissen*. Egmond aan den Hoef: Uitgeverij Pica.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Diekstra, R. (2003). *Grondwet van de opvoeding*. Uithoorn: Karakter Uitgevers.
- Dorrence, Carmen; Schädler, Johannes. (2011). *EASPD-Barometer of Inclusive Education In selected European Countries*. Brussel/ Siegen: University of Siegen.
- Došen, A. (2010). *Psychische stoornissen, Gedragsproblemen en verstandelijke handicap. Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Assen: Van Gorcum.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2003). *The Child with Special Needs. Encouraging Intellectual an Emotional Growth*. New York: Perseus Books.
- Heijkoop, J. (2003). *Vastgelopen, anders kijken naar begeleiding van mensen met een verstandelijke handicap met ernstige gedragsproblemen*. . Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- Kraijer, D. W., & Plas, J. J. (2006). *Handboek psychodiagnostiek en verstandelijke beperking: classificatie, test- en schaalgebruik*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Leraar24. (2010). *leraar24.nl*. Opgeroepen op april 29, 2014, van leraar24.nl: <https://www.leraar24.nl/dossier/1385/speciaal-onderwijs-cluster-3>

*leraar24.nl*. (2012, januari 30). Opgeroepen op 29 april, 2014, van leraar24 video's en dossiers voor de onderwijspraktijk: <https://www.leraar24.nl/dossier/3371/sociaal-emotionele-ontwikkeling>

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas: research in actie. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties*. Middelburg: Bazalt.

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

Rigter, J. (2008). *Het palet van de psychologie. Stromingen en hun toepassingen in hulpverlening en opvoeding*. Bussum: Coutinho.

Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood - A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Schuurman, M. (2002). *Ruimte voor mensen. Naar een verhoging van de kwaliteit van bestaan en de kwaliteit van ondersteuning van mensen met ernstig meervoudige beperkingen*. Utrecht: FvO/VGN.

Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons.

*steunpuntadhd.nl*. (2012, mei 12). Opgeroepen op april 5, 2015, van Balans.nl: <http://www.steunpuntadhd.nl/adhd-in-het-gezin/hulp-bij-opvoeding/naar-gedrag-kijken-het-abc-model/>

Stevens, L. M. (2007). *Zin in leren*. Leuven - Apeldoorn: Garant.

Usher, R. (1996). A Critique of the Neglected Epistemological Assumptions of Educational research. In D. Scott, & R. Usher, *Understanding Educational Research* (pp. 9-32). London: Routledge.

Van Berckelaer-Onnes, I. (1997). De sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen met een verstandelijke handicap. *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*, 147-155.

Van Berckelaer-Onnes, I., van Loon, J., & Peele, A. (2002). Challenging behaviour: A challenge to change. *Autism*, 6, 259-270.

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Vonk, J., & Hosmar, A. (2011). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een beperking. Een denk- en handelingskader voor de praktijk*. Leuven: Uitgeverij Acco.

## Bijlagen

### Bijlage 1      Werkplan

| Maand              | Activiteiten                                                                                                                                                                                                                                        | Betrokkenen                                                                                                                                                 |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| November 2013      | - Voorstel Praktijkgericht Onderzoek inleveren                                                                                                                                                                                                      | Critical friends                                                                                                                                            |
| Januari 2014       | - Hoofdstuk 1 schrijven<br>- feedback vragen                                                                                                                                                                                                        | Frederike<br>Studiebegeleider, critical friends                                                                                                             |
| Februari 2014      | - hoofdstuk 2 schrijven<br>- hoofdstuk 3 schrijven                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                             |
| Maart 2014         | - feedback H 2, 3 vragen                                                                                                                                                                                                                            | Collegae, studiebegeleider, Critical friends                                                                                                                |
| April 2014         | - vragenlijst opstellen<br>- observeren                                                                                                                                                                                                             | Respondenten<br>Leerling K.                                                                                                                                 |
| Mei 2014           | - observatie uitwerken<br>- focus interview houden<br>- uitwerken focus interview                                                                                                                                                                   | Begeleiders K.                                                                                                                                              |
| Juni 2014          | - focusinterview vragenlijst<br>- Data uitwerken schrijven H 4<br>- feedback vragen<br>Hoofdstuk 4<br><br>- schrijven H5<br>- feedback vragen<br>Hoofdstuk 5<br><br>- schrijven H 6<br>- feedback vragen<br>Hoofdstuk 6<br><br>- feedback verwerken | Collega's<br>Studiebegeleider, critical friends<br><br>Studiebegeleider, critical friends<br><br>Studiebegeleider, critical friends<br><br>Critical friends |
| Juli/augustus 2014 | - inleveren PGO                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                             |

## Bijlage 2

## Vragenlijst onderzoek

Bij dezen wil ik je vragen om deze vragenlijst met 14 vragen in te vullen voor mijn onderzoek omtrent probleemgedrag bij leerling met een jonge ontwikkelingsleeftijd. De vragenlijst is anoniem. De hoofdvraag van het onderzoek is: "Welke maatregel kan er preventief ingezet worden om het probleemgedrag van de leerlingen met een jonge ontwikkelingsleeftijd te verminderen?".

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden heb ik drie deelvragen opgesteld. Door de deelvragen kom ik op het antwoord van de hoofdvraag.

Deze vragenlijst helpt mij om antwoord te krijgen op deelvraag 1 en deelvraag 3.

Deelvraag 1: Hoe ziet dat probleemgedrag er in de context van de groep uit?

Deelvraag 3: Hoe kunnen we de omgeving en onszelf beïnvloeden om probleemgedrag te voorkomen?

Graag invullen voor 16 mei 2014.

Dank je wel voor je tijd.

Groeten, Frederike

---

**\*Vereist**

### 1. Wat ervaar je als probleemgedrag bij de leerlingen leerroute 1? \*

### 2. Om welk concreet probleemgedrag gaat het? \*

meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ schreeuwen
- ☐ slaan
- ☐ schoppen
- ☐ gooien
- ☐ bijten
- ☐ huilen
- ☐ spugen
- ☐ Anders:

### 3. Wanneer en in welke situatie of lessen doet dit gedrag zich voor? \*

### 4. Hoe vaak komt het probleemgedrag voor? \*

- ☐ Meer dan 10 keer per dag
- ☐ Tussen 5-10 keer per dag
- ☐ Tussen 1-5 keer per dag
- ☐ Minder dan 5 keer per week

- ☐ Anders:

**5. Hoe lang duurt het gedrag? \***

- ☐ langer dan 10 minuten
- ☐ 5-10 minuten
- ☐ 1- 5 minuten
- ☐ minder dan een minuut

**6a. Wordt het gedrag veroorzaakt door een specifieke aanleiding? \***

- ☐ Ja
- ☐ Nee

**6b. Zo ja, door welke specifieke aanleiding wordt het gedrag veroorzaakt?**

**7. Past het gedrag bij de emotionele leeftijdsfase van de leerling? \***

- ☐ Ja
- ☐ Nee

**8. Wat zijn de gevolgen van het probleemgedrag voor de leerling? \***

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ De leerling wordt toegesproken
- ☐ De leerling wordt agressief
- ☐ De leerling wordt stil, terug getrokken
- ☐ De leerling wordt als lastig betiteld
- ☐ Het heeft geen gevolgen voor de leerling
- ☐ Anders:

**9. Wat zijn de gevolgen van het probleemgedrag voor de medeleerlingen van de leerling?**

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Medeleerlingen worden angstig
- ☐ Medeleerlingen worden boos
- ☐ Het heeft geen gevolgen
- ☐ Anders:

**10. Wat zijn de gevolgen van het probleemgedrag in de begeleiding van de leerling? \***

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Ik word boos
- ☐ Ik word angstig
- ☐ Ik word nerveus
- ☐ Ik blijf neutraal reageren
- ☐ Het heeft geen gevolgen
- ☐ Anders:

**11a. Door welke factoren denk jij dat de problemen veroorzaakt worden?**

\*

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Stress
- ☐ Te veel prikkels van buiten af
- ☐ Te veel lawaai
- ☐ Inwendige prikkels
- ☐ Overschatting
- ☐ Ondervraging
- ☐ Verkeerde afstemming in tempo
- ☐ Niet ingaan op de signalen van de leerling
- ☐ Anders:

**11b. Ontstaat er wel eens probleemgedrag door jouw manier van begeleiden? \***

Graag antwoorden met ja, nee, soms, Wil je aangeven waardoor het probleemgedrag veroorzaakt wordt? Voor voorbeelden zie vraag 11b

**12. Wanneer doet het probleemgedrag zich niet voor? \***

**13. Als je vast loopt in de begeleiding van deze leerlingen, wat doe je dan? \***

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Hulp vragen aan een collega
- ☐ Hulp vragen aan de orthopedagoog
- ☐ Hulp vragen aan de IB-er
- ☐ Hulp vragen aan de externe specialist ( denk aan logopedie, fysiotherapie, ergotherapie, spelbegeleiding)

- ☐ Hulp vragen aan de leerkracht
- ☐ Literatuur lezen
- ☐ Anders:

**14. Heb je behoefte aan meer specifieke kennis t.a.v. deze doelgroep? \***

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Anders:
-

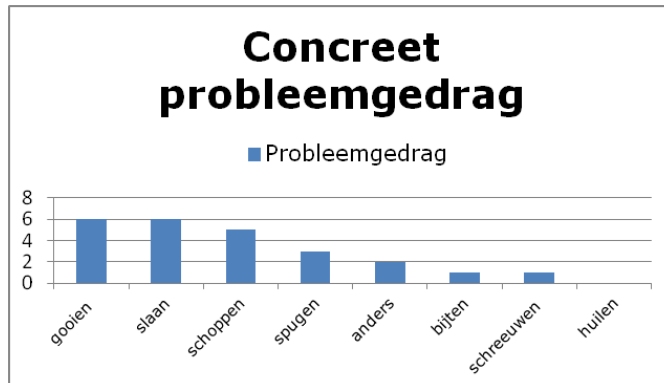
### Bijlage 3      Uitkomsten vragenlijst

De vragenlijst is door zeven van de acht respondenten(N7) ingevuld.

1. Watervaar je als probleemgedrag bij de leerlingen leerroute 1?

Van de respondenten(n7)= 7 ervaren het gedrag van de leerling als probleemgedrag als de leerling en/of een medeleerling daar last van heeft.

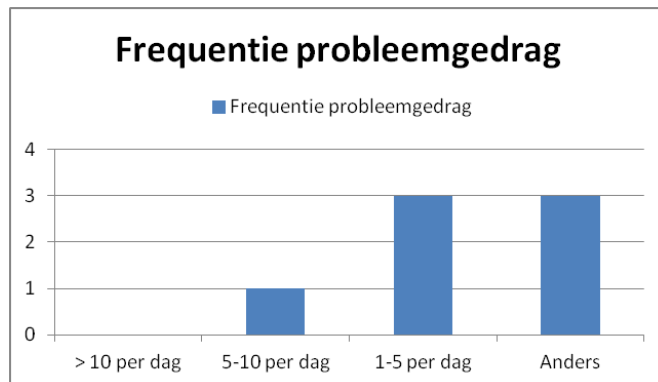
2. Om welk concreet probleemgedrag gaat het?



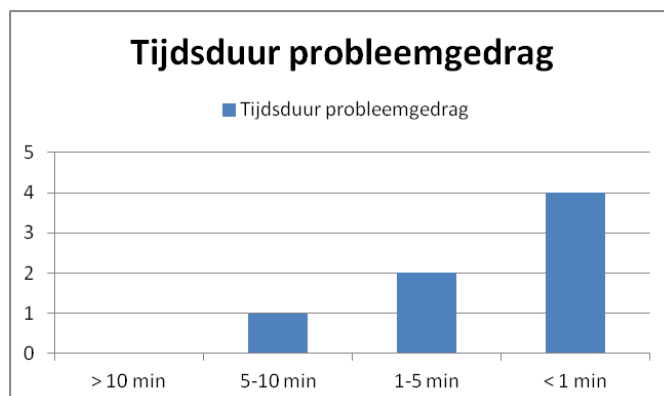
3. Wanneer en in welke situatie of lessen doet dit gedrag zich voor?

Het gedrag doet zich voor op overgangsmomenten, bij onduidelijkheden, in nabijheid van andere leerlingen, op wachtmomenten, bij interne of externe prikkels.

4. Hoe vaak komt het probleemgedrag voor? Anders op de dagen dat ik werk en dat het onduidelijk word. ong. 0 tot 1 x per werkdag, wisselend per dag, wisselend per dag



5. Hoe lang duurt het gedrag?



6a. Wordt het gedrag veroorzaakt door een specifieke aanleiding?

N7 beantwoorden allen met ja.

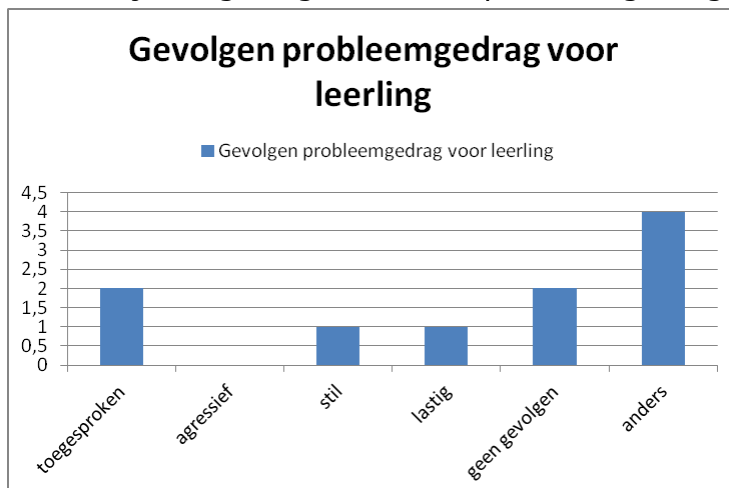
6b. Zo ja, door welke specifieke aanleiding wordt het gedrag veroorzaakt?

N7= 3 antwoorden geen specifieke aanleiding. N7=1 door ontbreken van aandacht. N7=1 door ontmoeting andere leerling.

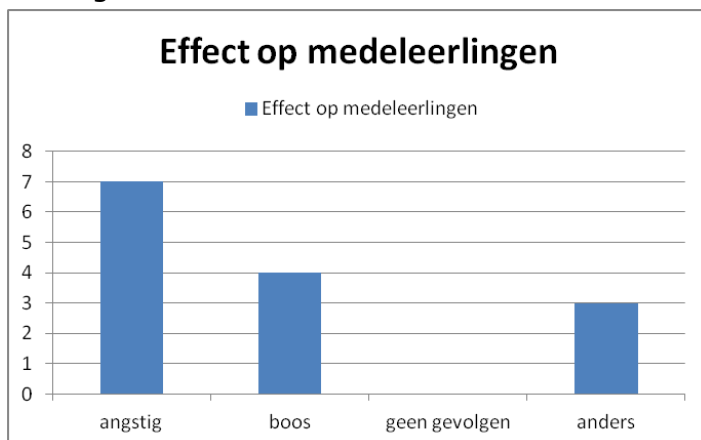
7. Past het gedrag bij de emotionele leeftijdsfase van de leerling?



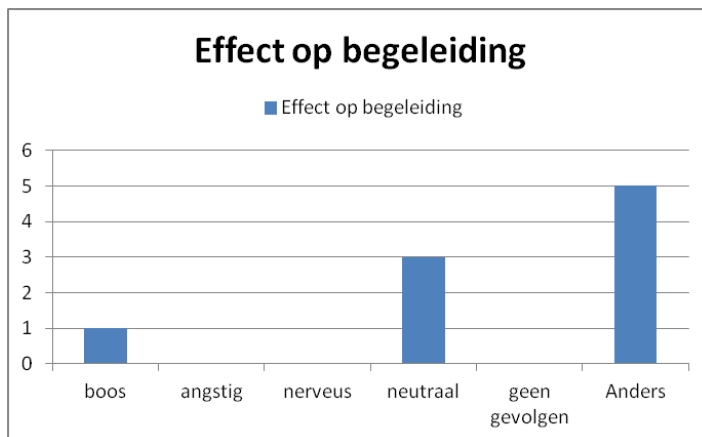
8. Wat zijn de gevolgen van het probleemgedrag voor de leerling?



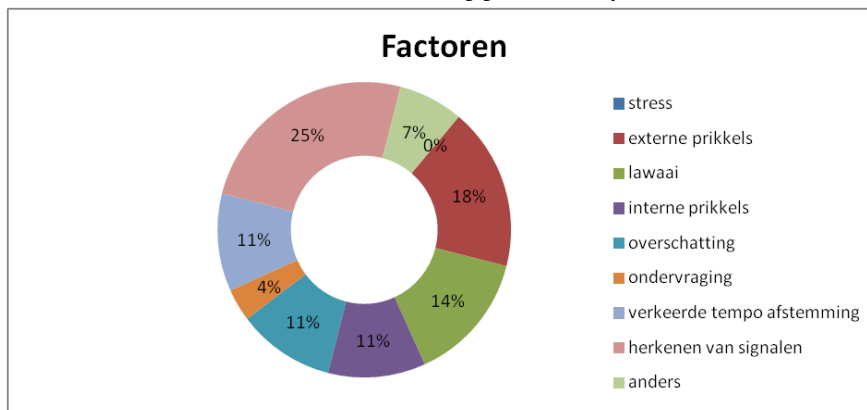
9. Wat zijn de gevolgen van het probleemgedrag voor de medeleerlingen van de leerling?



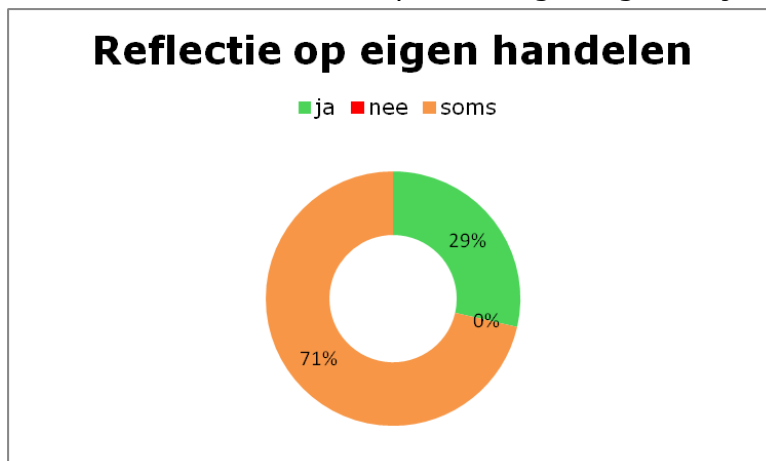
10. Wat zijn de gevolgen van het probleemgedrag in de begeleiding van de leerling?



11a. Door welke factoren denk jij dat de problemen veroorzaakt worden?



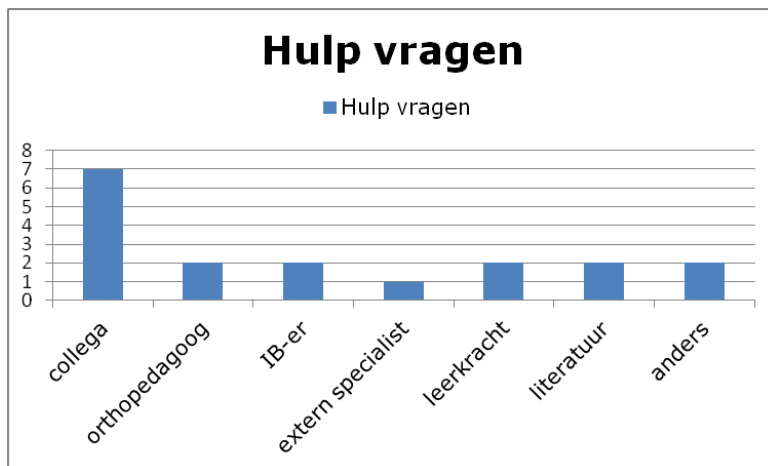
11b. Ontstaat er wel eens probleemgedrag door jouw manier van begeleiden?



12. Wanneer doet het probleemgedrag zich niet voor?

Het probleemgedrag doet zich niet voor als er een goede voorbereiding is, duidelijkheid voor de leerling, in een rustige omgeving en als er alleen met de leerling wordt gewerkt. N7=2 antwoordden met probleemgedrag komt op alle tijden voor.

13. Als je vast loopt in de begeleiding van deze leerlingen wat doe je dan?



14. Heb je behoefte aan meer specifieke kennis t.a.v. deze doelgroep?



## Bijlage 4      Format ABC model

Het ABC-schema is een gedragsschema om (probleem)gedrag te analyseren. Door dit gedragsschema wordt duidelijk hoe je ongewenst gedrag aanleert, in stand houdt of afleert.

De letters ABC betekenen:

A - Activating event (activerende, uitlokkende gebeurtenis)

B - Behaviour (gedrag)

C- Consequence (gevolgen)

Beschrijf in het onderstaande schema het volgende:

- Bij A wat er vooraf ging aan het ongewenste gedrag.
- Bij B welk gedrag je hebt waargenomen.
- Bij C wat het gevolg is van het ongewenste gedrag.

| Datum            | A:<br>Gebeurtenis                                                                                                       | B:<br>Gedrag                                                                                                                                               | C:<br>Gevolg                                                                              |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16 sept.<br>2013 | Leerling E. zat aan tafel en zei tegen leerling T: Hoi T.                                                               | Leerling T. greep het glas en gooide het de kant op van leerling E.                                                                                        | De begeleider heeft samen met leerling t. het glas opgeruimd.                             |
| 18 sept.<br>2013 | Leerling T was aan het muziek luisteren. Vervolgens moest hij zijn werkbox opruimen.                                    | Op de weg van zijn tafel naar de kast zag hij een glas staan. Hij pakte het glas op en gooide het op de grond.                                             | De leerling heeft de werkbox opgeruimd en een andere begeleider heeft het glas opgeruimd. |
| 19 sept.<br>2013 | Leerling T. was aan het eten met Begeleider W. W. maakte even contact met een andere begeleider.                        | Leerling T. pakt een beker melk en gooit die naar een andere leerling.                                                                                     | Leerling T. uit de situatie gehaald. Iemand anders heeft het opgeruimd.                   |
| 3 okt.<br>2013   | Leerling T. liep met een begeleider naar de deur om naar huis te gaan. De begeleider had een glas in haar handen.       | De begeleider werd aangesproken door een andere leerling. De begeleider beantwoordde de vraag. Leerling T. sloeg het glas uit de handen van de begeleider. | De leerling en de begeleider zijn doorgelopen. Iemand anders heeft het glas opgeruimd.    |
| 22 nov.<br>2013  | Begeleider W. was aan het werk met leerling T. Begeleider R. kwam daarbij staan om de leerling zijn handen af te vegen. | De leerling gooide de bril af van begeleider R.                                                                                                            | Bril lag op de grond. De leerling is meegenomen om naar de volgende activiteit te gaan.   |

## Bijlage 5 Focus interview

Deelnemers: weergegeven in drie lettertypes lettertype arial, lettertype verdana, Lucida Calligraphy.

Interviewer: lettertype verdana cursief

### 1. Iedereen die de vragenlijst heeft ingevuld, ervaart probleemgedrag bij IIn van leerroute 1. Hoe zou dat kunnen denken je?

Ik denk dat we de leerlingen dan op dat moment nog niet goed verstaan, wat die met dat gedrag bedoelt, zeg maar. Ik denk ook, en dat ervaar ik zelf ook, dat je er zelf naar, raar gevoel bij krijgt. Zo van hè, waarom doet die dat nou weer.

*Hoe bedoel je een naar gevoel?*

Ja van, ik wil niet dat jij zo doet.

*Een gevoel van onbekwaamheid?*

Nou, onbekwaamheid wil ik niet zeggen, maar het voelt me gewoon niet altijd lekker als een T weer een kopje kapot gooit, want dat vind ik altijd vervelend. Dat vind ik voor mezelf vervelend want dan denk ik hè bah. Snap je? Misschien, zeg ik het niet goed. Ik voel me er dan niet zo prettig bij dat er weer iets gebeurd is. Ligt dat dan aan mij of op die manier.

*Het brengt je aan twifelen?*

Ja, ja. En de ene keer gebeurt het dan wel en de andere keer gebeurt het dan weer niet. En dan denk ik wat heb ik dan nu, heb ik hem weer niet goed verstaan, wat bedoelt hij ermee, zo bedoel ik.

Nou ik heb waarom heb je dat **probleemgedrag**? Je weet niet wat er in hun hoofd omgaat en dan ga je voor hun invullen, naar onze verwachtingen komen dan allicht niet overeen met wat zij willen en wat wij willen. Maar ja, ze moeten zich op een of andere manier uiten want ze willen natuurlijk ook hun, hoe moet ik het zeggen, hun doel, hun dingen kenbaar maken. Hun doel, die hebben ze niet, maar hun verwachtingen, wat ik wil. En dat strookt dan heel vaak niet. En dat kun je dat dan niet communiceren. En dan wordt het al heel snel **probleemgedrag**.

Je bedoelt eigenlijk hetzelfde zo van je weet niet wat er in hun hoofd omgaat en wat ze ermee bedoelen. Je verstaat ze niet.

Ik denk dat het dat vooral is. En als jij iemand precies begrijpt, dat is ook met een volwassen, als je iemand goed begrijpt en je hebt goed gecommuniceerd, van oh ja dat bedoelt die, maar dan kun je het communiceren en nou kan dan niet,.

Bij een volwassene kan je het terug geven en nu niet.

### 2. Wat maakt het dat **slaan**, **schoppen**, **gooien** meer aangegeven wordt als probleemgedrag denk je?

Nou dat komt minder voor.

Wij hebben niet echt bijters. Daar komt dat van denk ik.

Nee, maar anders is dat natuurlijk een heel naar probleem, want dan doen je een ander ook nog eens extra pijn. Want als je een kopje op de grond **gooit**, dan denk ik oké, maar als je een ander bijt dan is het nog erger. Maar goed dat komt niet voor. In de groep zie ik toch eigenlijk alleen veel **gooien**.

Daarom is het ook niet bij ons op gekomen. Ja, ik zie eigenlijk ook veel gooien. Aan de haren trekken gebeurt ook wel omdat een leerling dat doet als iets niet duidelijk is.

Waarom zie je dat als probleemgedrag, of zo bedoel je., niet oké. Dan is het dat. Dat komt het meeste voor. Ja en haren trekken door E.

**3. Probleemgedrag doet zich vooral voor op overgangsmomenten,** onduidelijkheden, wachtmomenten, interne of externe prikkels. Wat zou helpend zijn om deze momenten zo te laten verlopen dat het probleemgedrag zal verminderen?

Dingen invullen.

Niet ingevulde tijd is kliertijd zeggen ze wel eens. Zij doen dat op deze manier. Tijd voor ze invullen en toch nog duidelijker voor ze zijn, denk ik met die overgangsmomenten. Ik denk dat het dat is. Dat het toch heel vaak mijn onduidelijkheid of onze onduidelijkheid is n.a.v. de leerlingen. En inderdaad niet in te vullen van tijd of de ingevulde tijd inderdaad. Ja en dan gooit T weer iets door de groep. En E. trekt aan de haren.

*En hoe ben je dan onduidelijk?*

Ja, dat je dan misschien zelf toch weer met andere dingen bezig bent. Dat je je toch niet helemaal focust op het kind. Ik denk dat het dat toch gewoon heel vaak is. En voordat ik het weet gooit de leerling met iets

Dat je de leerling toch heel vaak vragend achter laat. Jij loopt weg en wat nu?

En gebeurt er op een andere plek in de groep misschien iets, dan loop je daar even naar toe en is het voor hen niet duidelijk. Op dat soort momenten gooit de leerling als een roep om "ik snap het niet".

Er gebeurt iets en je wilt er à la minuut op springen ...

En dat voelen ze natuurlijk. Hé hallo, uh, ik ben er ook nog en dan ...

*Dus het focussen ontbreekt dan?*

Dat is dan die wissel.

De leerling terug zetten van je bent nu hier en ik ga wat anders doen, dat denk ik. Dat je ze echt functioneel moet laten invullen zeg maar. Ze moeten iets te doen hebben. Of dat ze even aan een muziek luisteren zet of ze aan een boek lezen, maar dat ze wel even achter blijven met iets wat jij ze opgedragen hebt. Op die manier denk ik. Proberen we zoveel mogelijk. Althans ik probeer het wel zoveel mogelijk. Maar er zijn externe prikkels van een ander waar jij op dat moment echt van denkt daar moet ik nu zijn. Denk je dan.

Dat denk ik ook.

En de leerling in het ongewisse laten. Ik denk dat rust ook heel belangrijk is. De tijd nemen om de dingen te doen en ver van te voren afronden zodat we stress voorkomen. De ochtend rustig beginnen helpt voor de leerlingen. In een rustige omgeving werken helpt ook. Rust is zo belangrijk. Samen de dingen bespreken. En de wisselwerking met de begeleiders is prettig. Duidelijk de situatie en de personen afbakenen. Duidelijkheid geven naar de leerlingen, grenzen geven.

**4. De frequentie van het probleemgedrag is N7=3 1-5 keer per dag. N7=3 ervaart het anders. Het kan per dag wisselen of maar één keer per week. Wat vind je van deze uitkomsten?**

Ik denk dat wel klopt en dat de mensen daar wel eerlijk over zijn geweest.

Ik denk ook niet, ik vind ook helemaal niet dat hier eigenlijk veel **probleemgedrag** is.

Niet extreem

Toen ik hier kwam dacht ik, maak je borst maar nat, daar ben ik druk mee en hier gebeurt van alles. Maar eigenlijk gebeurt er bijna niks. Er gebeurt wel eens iets, maar wat is dat nou. Nou ja, nou, net zoals je zegt, in verhouding op een dag is het bijna niks.

Het is erger geweest. Dat heb jij niet gekend. Dat er echt de computers door de klas vlogen elkaar te lijf gingen en keihard **schoppen**, maar dat is nu niet meer.

**5. De tijdsduur van probleemgedrag wordt door N7=4 als < 1minuut ervaren. Wat vind jij hiervan?**

N.a.v. vraag 4 en 5 wat doet dat met jouw wijze van interpreteren?

Op het moment dat het dan gebeurd is het wel hinderlijk, al is het maar een minuut. Dan kan een hoop gebeuren. Er gaat, vliegt een kopje tegen de muur dan en de hele klas ligt vol splinters, bij wijze van spreken. Dan ben je wel weer achteraf...

Je bent wel weer druk, je moet wel weer opruimen. Je moet andere kinderen zeggen ga aan de kant. Daar ben je al met al een kwartier druk mee.

*Het gedrag neemt minder tijd maar de gevolgen nemen meer tijd?*

Ja, dat neemt meer tijd. En andere leerlingen kunnen er ook op reageren, dat zie ik ook wel gebeuren. Een leerling wordt onrustig en trekt dan weer een ander aan de haren.

**6a. Probleemgedrag wordt voor N7=7 veroorzaakt door een specifieke aanleiding. Bij 6b. antwoordden N7=3 geen specifieke aanleiding. N7=1 door ontmoeting andere leerling. N7=2 door ontbreken van duidelijkheid. Wat vind je hiervan? Heeft het ABC model hierbij ondersteunend gewerkt?**

Misschien heb je het niet gezien, heb je het niet opgemerkt. Dat hij toch gefocust is op wat anders en dat daar iets gebeurd is en jij hebt daar je blik. Dat kan natuurlijk ook.

Ik denk dat dat heel vaak zo is, dingen die wij gewoon niet gezien hebben.

Dat er buiten iets is, wat wij niet horen, wat een leerling wel hoort. Ze vangen veel duidelijk op. Wij filteren het weer en dat doen zij niet. Dat kan ook een aanleiding zijn.

*En heb je iets gehad aan het ABC model?*

Ik heb het zelf niet zo gebruikt. Ik heb meer gekeken naar anderen hoe die met de leerlingen omgaan. Het viel me op dat een begeleider direct met hen praat. Kort en bondig. Ik ben zelf daar niet zo van. Ik praat meer. Maar als het niet duidelijk is pak ik of een foto of ik geef een

korte opdracht. Dat helpt dan wel. Ik heb ook anderen gevraagd wat ik zelf anders kan doen. En ik, nou ja misschien heb ik het onbewust gebruikt. Ik denk wel na over wat er aan vooraf is gegaan. En dan pas ik mij daarop aan.

**Het ABC model heeft me wel geholpen, maar niet altijd. Soms heb ik niet door wat er vooraf ging. En zo als nu we over een situatie praten merk ik dat dat me helpt.**

*Dus zeg je hiermee dat samen over een incident praten helpt?*

**Ja, soms heb ik dat nodig. Want ik zie en merk niet altijd wat er aan een incident vooraf gaat. Door samen er over te praten en door vragen denk ik aan andere dingen en kom dan tot dat wat er gespeeld heeft. Dan is alleen het ABC-model niet genoeg.**

## **7. Passend bij de ontwikkelingsleeftijd N7=6. Niet passend N7=1. Wat zou er volgens de persoon niet passend aan zijn aan het probleemgedrag?**

Ik denk dat ze dan geen klein kind voor zich zien, maar een grote labes. En dat dan niet past.

*Het grote lijf werkt verwarrend?*

Ja, dat zou kunnen.

Ja, dat zou heel goed kunnen.

Een baby'tje kun je het sneller van accepteren dan van zo'n grote jongen en die toont hetzelfde gedrag.

Ik was toevallig met een kind van twee aan het ouwehoeren met een dropje en toen dacht ik op een gegeven moment wel nou, als leerlingen uit mijn klas dit zouden doen zou ik het niet goed vinden en met dat jongetje vond ik het niet zo erg, dan moet ik er een beetje om lachen. Dat is wel het verschil.

Als een kleintje wat gooit is het grappig. Maar ze zijn hier groter dus fysiek zijn ze ook sterker en gaat het veel harder. Zij kunnen ook een stoel op pakken en dat doet een klein kind dan weer niet.

## **8. De leerling wordt meer geïsoleerd, en minder in contact met andere of kan geen deel nemen aan meerdere activiteiten. Wordt door sommige gemeden om te begeleiden.**

**Met welke reden/ doel denk je?**

Dat wordt gedaan voor bescherming en om even uit de situatie te halen denk ik. Denk even na en kom uit de situatie waar ze zelf niet uit kunnen komen.

Ik moet eerlijk zeggen dat ik dat zelf niet doe. Eigenlijk nog niet gedaan heb zo lang ik hier werk.

*Want?*

Nou, ik vind dat dan nog niet nodig. Ik vind het dan denk ik nog niet zo erg.

Ik heb het denk ik twee keer gedaan. Ik vond het toen wel nodig. Want, het ligt er denk ik ook aan hoe je zelf bent op dat moment en dan kun je er wat minder goed tegen en dan ..

Als je het wel doet, denk je dan van denk maar even goed na of bescherming voor de anderen. dat zou een reden zijn inderdaad.

We zeggen wel van denk maar even na, maar ik denk dat ze dat niet kunnen.

Maar daarom doe ik het ook niet. Dat nadenken heeft niet zoveel zin. Ik zou het wel doen als er gevaar is voor andere leerlingen.

Je zet er ook wel eens iemand tussen. Als je ze in de kring zet, zet je er een persoon tussen twee leerlingen, een stagiaire of wie dan ook.

Je probeert ze af te leiden met iets anders. Dat doe ik dan heel vaak.

**9. Angstig/ boos is veelal het gevolg bij andere leerlingen. Koppel dat eens aan de gegevens van vraag 8. Wat merk je dan bij jezelf? Oorzaak-gevolg?**

Als dat zo is haal je ze uit elkaar. Dan gaat het ene kind naar buiten en de ander niet. Als ik met een kind naar het zwembad ga, die trekt aan de haren van anderen, dan geef ik haar een zwemtas in de ene hand en de andere hand aan mij kan vastpakken. Ik geef ze bewust wat in handen zodat ze er niets mee kan doen. Ik ook een beetje isoleren, voor bescherming. Met zwemmen ook dan geef ik haar een pion dan kan ze met de andere hand niet zo snel iemand anders pakken.

**11. Wat kunnen we anders doen? Welke factor is van grootste invloed. Welke externe invloed? Worden de signalen van het probleemgedrag onvoldoende herkend? Wat wordt overschat?**

Het lawaai van de andere leerlingen vind ik wel eens frustrerend. Want de leerlingen zijn afgeleid en dan vraag ik me wel eens af komt het over wat ik sta te vertellen, waar je mee bezig bent. Dat zijn wel externe prikkels.

Ik denk dat iedereen zich wel bewust is van zijn eigen handelen. En dat er wel heel erg opgelet wordt, denk ik.

Wat wordt overschat?...

Dat je het kind op een hoger niveau in schat dan dat het zit. Daar ben je jezelf niet eens altijd van bewust. Snel schakelen even naar een ander. Is eigenlijk overschatting. Of dat ik denk het is duidelijk genoeg is voor jezelf, maar voor de leerling nog niet.

**11b. Als probleemgedrag kan ontstaan door de wijze van begeleiden; waardoor komt dat? Wat gaat vooraf aan het gedrag? Heeft dit te maken met het niet herkennen van de signalen? Heeft dit te maken met te weinig kennis?**

Het zal wel een combinatie zijn. Wat gaat er aan het gedrag vooraf? Ik denk toch een duidelijke communicatie denk ik.

Dat de begeleiding niet afgestemd is op de betreffende leerlingen. Wat gaat er aan vooraf. Iets van thuis bijvoorbeeld. Gelukkig lees je het dan en weet je het en dan kan dat ook de reden zijn van het gedrag. Probleem gedrag kan dus wel ontstaan door wijze van begeleiden.

Heeft het te maken met niet herkennen van signalen?

Denk ik wel. Dat je net wat mist omdat jij links kijkt en hij rechts iets ziet. Dat zou natuurlijk ook kunnen.

Ik ving net van de week iets op van dat de leerling zei wc. En dat ving ik op. Maar had ik het niet gehoord en had ik hem gelaten dan was er misschien van alles weer kunnen gebeuren.

Heeft het gedrag te maken met te weinig kennis van ons?

Ik denk soms wel. Je kunt heel veel kennis hebben, maar dan kun je niet alles voorkomen. Je moet dan kennis hebben van de persoon zelf. Kennis van de theorie is heel mooi en goed en dat je achtergronden weet, maar elk kind is natuurlijk weer anders. En dan kan je de theorie er wel weer op los gooien, maar.....

Als je de leerlingen een paar jaar hebt dan leer je hem wel kennen. Maar als er steeds wisseling is voor de leerling dan is dat ook wel een probleem.

Ja soms is het maar even en dat laat ik dan zo. *Dat was laatst in de kring. Een dag later werd het voorval opgehaald en toen ging in eens iedereen er over aan het praten en toen werd het groter gemaakt dan dat het de vorige dag was. Allemaal volwassenen maakte zich er druk om. Ik dacht toen, wordt hier nou een probleem van gemaakt?* Nou oké.

Door de verhalen worden andere leerlingen daar wordt ook weer erop gefocust. Die horen ook wat er gezegd wordt.

Ja, dat viel me toen heel erg op. Dan wordt het een dag later weer besproken en groter gemaakt.

En een andere leerling pikt dit feilloos dan zo weer op.

*Wat zouden we dan zelf kunnen doen?*

Rustige omgeving, alleen op de leerling letten.

Ja, focussen op de leerling en geen dingen tussen door doen.

*Zoveel mogelijk vaste begeleiding. Ons zelf filmen om te zien wat we doen.*

*Goh daar leer je veel van.*

Korte instructie geven. Dat kan ik zelf nog niet hoor. Het past niet zo bij me, maar ik zie wel dat het helpt. En als ik merk dat het niet goed gaat, dan doe ik het toch maar.

### **13. Wat maakt dat vooral de collega om hulp wordt gevraagd? Welke hulp vraag je van je collega? Is dat helpend? Wat vraag je aan de orthopedagoog en IB?**

Maar weet je hoe dat komt? Omdat die er dan op dat moment niet zijn. Dan is het zo iets kleins.

*Wie heeft dan expertise dan?*

De orthopedagoog.

*Vind je dat die dan expertise heeft t.a.v. leerroute 1, 2?*

Ze hebben we theoretische kennis.

*Maar vind je dat echt? Vind ik niet. Dat is geen expertise op dat gebied.*

Er wordt wel gevraagd

Ik weet wel als ik de orthopedagoog vraag dan vind ik wel dat hij veel kennis van zaken heeft. Hij weet echt wel heel veel. Dat vond ik toen wel. Maar op dat moment schakel je eerst een collega in. Dat is toch logisch?

Ja, dat lijkt mij heel logisch. Soms heb je op het moment hulp nodig, een paar handen, soms even helpen met dingen op te ruimen, soms het kind even overnemen op die manier.

Wat vraag je aan de orthopedagoog/ ib-er? Als je echt met iets zit, als we met z'n allen met de handen in het haar zitten en we denken van we weten het nu echt niet meer, , het loopt echt niet. Dan ga je hun hulp in vragen. Maar vaak zijn het zulke praktische kleine dingetjes dan heb je zulk soort mensen niet nodig.

Soms heb je een steuntje in de rug nodig van zo en zo en dan op die manier dan geven ze wat tips dat het weer loopt.

*Dus de collega is voor de korte termijn en de orthopedagoog voor lange termijn?*

Ja

Ja, eigenlijk wel.

*Voor leerroute 1 hebben wij nooit de orthopedagoog gevraagd. Als wij problemen hadden, hadden we expertise van buitenaf en de orthopedagoog er naast. De orthopedagoog is voor basis, maar niet verdiepend. De beelden bekijken en dit of dat. Dat is echt mooi voor leerroute 1.*

#### **14. Geen behoefte aan meer kennis. Wel ervaren van probleemgedrag en dit aan eigen handelen toeschrijven. Wat is daar de verklaring van denk je?**

*Wat voor mij geldt, is dat ik behoefte heb aan afstemming met eigen personeel. En daar de behoefte wat doen we nu wat doen we dan. Waar heb ik behoefte aan, waar heb jij behoefte aan. Samen afstemmen. Dat geeft mij een goede houvast en weer een positieve omgang en weer andere energie en inzichten. Want vaak weet je het zelf heel goed of ja dat vind ik dan en uh op een of andere manier gaat er wat fout door het gedrag en als je iets verandert of zo de oplossing er al is.*

Dat je allemaal op een lijn zit, zeg maar. Meer begeleidingsafspraken?

*Ik had ook wel behoefte want sommige vragen waren zo oh jeetje ik bedoel wat anders maar dat staat er niet.*

Je bedoelt de handelingsadviezen zodat iedereen zoveel mogelijk leidraad heeft om de leerling te begeleiden.

*Nog niet een alleen op papier staat. Dat is wel het handigst, maar niet alleen. We doen allemaal toch de dingen verschillend. Laten we terug gaan naar de leerling leerroute 1. Hij gooit met iets, waarom gooit hij er mee. Is het **gooien** van frustratie? Wat doen we daar nou mee? Wel of niet? Dan hoeft je niet boos te worden want het hoort er gewoon bij. En dan is dat klaar. Dan is het geen probleem, geen stoorzender, geen irritatie, geen dit van jou niet. Dus straalt het naar hem ook niet.*

Ja en hoe vaak hebben we dat dat al niet gedaan. Dat er niet veel aandacht aan wordt geschonken.

*Eigenlijk wat ik mis is dat hij weinig met andere leerroutes samenwerkt. Hij werkt meer alleen of met leerroute 1. Dan mis ik de uitdaging van meedoen met de anderen leerroute 3, 4.*

Wat zou je willen met andere leerlingen?

*Met anderen leerling aan tafel. Naast hem zitten of begeleiden.*

Lukt het ook. Dat moet je ervaren.

*Daar moet je een doel voor stellen. Daar zijn we nu niet aan toegekomen.*

Voor wie is dat een meerwaarde dan?

*Voor hem.*

Waarom dan?

*Omdat je overal in de samenleving verschillende niveaus hebt. Je leert leerlingen leerroute 3, 4 omgaan met leerlingen leerroute 1. Van leerroute 1 moet hij zich toch op een of andere manier zich aanpassen aan een ander niveau. Want dat was onze visie wat wij wilden. Dat je allerlei niveaus door elkaar. Soms lukt dat wel en soms lukt dat niet. Weet je toen hadden we ook gemengde tafels. Alle leerroutes aan een tafel. Dat was niet zo maar, het was een bewuste keuze. En nu is het zo gegaan. En nu kunnen we kijken gaan we zo door of willen we het volgend jaar anders doen. Het moest eerst voor T veilig worden. Nu is de veiligheid er weer, nou zou het weer kunnen.*

Goed volgend jaar komt er weer een hele andere groep. Nu is de veiligheid er dit schooljaar geweest. Maar volgend jaar zijn er weer andere kinderen. En heb je ook weer een andere situatie.

*Hij moest de veiligheid vinden op deze school. Want hij was nieuw op deze school. En het SO is heel strak en heel .... Ze lieten hem nooit los.*

*Nu kan hij weer vrijheid aan en nu zouden we kunnen proberen wat hij nog meer aan kan. En wij kunnen het aan. Al blijf je niet allemaal hier. Dat blijft elke keer weer zoeken.*

M staat met de rug naar de postvakjes. Hij heeft zijn handen op de rug. M mummelt een liedje. De begeleider zegt: "M en laat de tas zien op borst hoogte. M pakt de schouderband en draait zich naar de kluisjes. Hij zet drie passen naar de klusjes. De begeleider heeft ook de rugtas vast. M laat de tas los. Hij maakt met zijn linkerhand een beweging naar het kluisje. De begeleider stopt de rugzak in het kluisje. De begeleider wijst in het kluisje. M heeft zijn hoofd naar het kluisje gericht. De begeleider loopt om M heen. Ze pakt hem van achteren vast en fluistert in zijn oor. Met haar linkerhand heeft ze zijn linkerarm vast. Met haar rechterhand wijst zij in het kluisje. Ze duwt de tas verder in het kluisje. Dan zegt ze tegen hem: "Deurtje dicht doen" en ze tikt op het kluisdeurtje met haar rechterhand. M doet een pas naar achteren en richt zijn hoofd naar het kluisje. Met zijn linkerhand pakt hij het kluisdeurtje vast en hij doet het deurtje al neuënd dicht. Hij draait zich om en loopt al zingend naar de tafel. De begeleider loopt een stap voor hem aan de rechterkant. Vlak voor de tafel loopt hij weg van de tafel naar een andere tafel in de groep, met beide armen op de rug. Hij wijst met zijn linkerhand een tol aan. Hij kijkt de begeleider aan. Hij zingt. De begeleider zegt tegen hem: "Wil je die? Kom maar mee dan mag je daarmee spelen". Ze loopt voor hem langs en staat nu rechts van M. "Kom maar mee dan gaan we spelen". M blijft staan en kijkt voor zich uit en draait met zijn hoofd. Hij maakt de klank mmmmm. De begeleider zegt hem "Geef je hand" en steekt hem de hand toe. M maakt een beweging om haar hand weg te doen. De begeleider loopt voor hem en loopt naar de tafel van M. M loopt achter haar aan. "kom maar dan gaan we spelen". Ze gaat op de grond zitten en M gaat ook op de grond zitten. Hij zit in kleermakerszit en steunt met zijn armen achter op de grond. Zijn hoofd beweegt heen en weer. De begeleider wijst naar de tol en draait er aan. M schuift naar de tol toe en raakt de tol aan. De begeleider draait nog eens aan de tol. Ze raakt een poppetje aan op de tol die zegt: "Jippie". M zegt "Jippie". Dan steekt hij zijn linkerhand naar de hand van de begeleider. Ze duwen samen op de knop bovenop de tol. De begeleider draait aan de tol en zegt: "Hij draait niet". De begeleider wijst een blauw poppetje aan op de tol. M kijkt voor zich uit. Hij wiegt heen en weer met zijn bovenlijf. Ze wijst weer naar de tol en zit er aan. M. volgt met zijn ogen de camera. Hij kijkt recht in de camera. Hij tuit zijn lippen en klikt met zijn tong. Hij tuit nog een keer zijn lippen. Hij kijkt recht voor zich. Hij wiegt heen en weer. De begeleider vraagt hem een hand te geven. Hij houdt zijn linkerhand naar voren. De andere hand steunt op de vloer. De begeleider pakt zijn hand en raakt met een vinger van M een poppetje op de tol aan. Het poppetje maakt geluid. M. trekt zijn hand terug en houdt zijn linker handpalm onder zijn neus en tegen zijn lippen. Hij gaat met de handpalm langs zijn neus en tussen zijn ogen. De begeleider zegt: "De olifant". M houdt zijn linkerarm naar voren. Ze pakt met een hand zijn hand en raakt de olifant aan. Hij kijkt voor zich uit. Als haar tweede hand zijn hand pakt, trekt hij zijn hand terug. Hij kijkt naar

de begeleider en buigt naar voren, met zijn linkerhand maakt hij een beweging richting de begeleider. Zij maakt een beweging naar achteren en houdt haar hand recht overeind voor zich. M. gaat weer naar achteren zitten en zijn rechterhand ligt onder zijn rechter bovenbeen op de grond. Met zijn linkerhand maakt hij drie bewegingen heen en weer. Hij kijkt naar de begeleider. Zij vraagt: "Wat is er?" Hij kijkt haar aan en hij raakt met zijn wijsvinger zijn linker wang aan. Dan zet hij zijn linkerarm op de grond. Hij leunt naar achteren. Hij doet zijn knieën omhoog. En schuift op zijn billen naar de tol toe. Hij geeft zijn linkerhand aan de begeleider en samen draaien ze aan de tol. Hij kijkt naar de tol en dan kijkt hij naar de begeleider en leunt naar voren en maakt een beweging richting de begeleider. Zij weert zich af met haar rechterhand en wil zijn linkerhand pakken. Haar linkerhand heeft zij vooruit gestrekt met de hand omhoog. Zijn billen komen los van de grond. Hij steunt op zijn rechterarm. Hij pakt met zijn rechterhand haar linkerhand vast en de billen zakken weer iets omlaag. Hij draait zijn handen los uit haar handen en schuift dan een stukje op zijn billen naar achteren. De begeleider houdt haar handen vooruit gestrekt. Zij zegt: "Geef maar een hand". Hij schuift nog een stukje naar achteren en zit op 1 ½ meter bij haar vandaan. Hij wiegt met zijn hoofd heen en weer. Zijn handen heeft onder zijn boven benen. De begeleider zegt: "Spelen klaar?". Terwijl zij dat zegt, maakt ze het gebaar van spelen en klaar. Hij kijkt naar haar en met zijn rechterhand gaat hij langs zijn wang en raakt de wang vijf keer aan. Ze zegt nog een keer "Spelen klaar?" ondersteunt met de gebaren. Hij legt zijn hand weer onder zijn bovenbeen. De begeleider zegt: "Goed verteld" en ze steekt haar duim op naar M. Ze zegt: "Opruimen". Ze gaat staan en pakt de tol van de grond. M blijft zitten en wiegt heen en weer met zijn bovenlijf. De begeleider zegt: "M gaat het opruimen". Ze staat op en loopt links van M langs hem. M draait op zijn billen zich 180 graden om. Met zijn rechterhand raakt hij zijn kin zachtjes aan. Hij houdt zijn rechterhand voor zijn mond en wiegt heen en weer. Zijn linkerhand ligt onder zijn bovenbeen. De begeleider komt terug lopen en hurkt bij M neer. M kijkt naar beneden en zijn hand gaat bij zijn mond vandaan tot halverwege zijn borst. Ze zegt: "M gaat kijken op het bord". De ondersteunt haar boodschap met gebaren. Ze zegt ondersteunt met gebaren: "Ga maar staan". Met zijn rechterhand grijpt M naar de sjaal van de begeleider. Zij pakt zijn rechterhand vast en hij haalt zijn benen uit de kleermakerszit. Hij schuift op zijn billen een stukje naar haar toe en pakt met zijn linkerhand haar rechterhand vast. De begeleider gaat staan, M zit nog. Zij knielt bij hem neer en hij maakt zijn handen los uit haar handen. M legt zijn op de handen van de begeleider. Dan houdt M zijn handen omhoog en de begeleider legt haar handen er tegen aan. M klapt twee keer in zijn handen en zegt ma, ma ma. Dan klapt hij en doet twee keer handenklapspel met de begeleider. Dan beweegt hij zijn hoofd heen en weer en maakt hij een geluid. Hij kijkt naar rechts. Hij heeft de handen op de handen van de begeleider liggen. Hij haalt zijn handen er van af. En hij beweegt zijn hoofd en zijn handen heen en weer. Hij blaast en maakt er een geluid bij. De begeleider zegt tegen M dat hij moet gaan staan, ondersteunt het met een gebaar. Ze steekt een hand uit. De begeleider gaat staan en loopt naar de rechterkant van

M. Ze pakt zijn elleboog en wil hem overeind helpen. M grijpt naar haar sjaal. Zij wijkt achteruit. Ze pakt ook zijn linkerhand en draait dan zo dat ze achter M zit en zijn beide handen vast heeft. M. leunt tegen de begeleider aan. De handen hebben ze door de vingers vast. M. neuriet een melodietje van opa bakkebaard. Dan beweegt M. naar achteren en geeft aan dat hij los wil. De begeleider vraagt: "Wil je staan?". De begeleider gaat staan loopt om hem heen en neemt twee meter afstand. M. zit op de grond in kleermakerszit en beweegt zijn hoofd en aait met zijn rechterhand zijn linker onderarm. Hij staat op. De begeleider zegt: "Loop maar mee". M. loopt een meter met haar mee en dan draait hij zich om en loopt een andere kant op. De begeleider gaat achter hem aan en pakt hem van achteren aan zijn beide bovenarmen. Ze zet haar benen uit elkaar en draait hem om. Na het omdraaien pakt ze hem met de linkerarm over zijn borst vast en de rechterarm heeft ze aan zijn rechterarm. Met beide armen om zijn borst lopen ze samen naar de fotolijn. De begeleider pakt M. bij de bovenarm vast en pakt met de andere hand de foto van de lijn. Ze zegt: "M. Gaat naar de afwasmachine". M. gaat met zijn armen op de rug staan en kijkt naar de foto. M. pakt de foto. Hij loopt terwijl hij een geluid maakt, flapperend met de foto in de hand. Hij zegt: "Afwasmachine". Hij pakt de foto over in zijn linkerhand en loopt al flapperend met de foto de klas uit.

Gele arcering= korte opdrachten

Groene arcering= probleemgedrag

## Bijlage 7      Focusgroep bespreking observatie M.

Aanwezig:    Focusgroep N2  
                 Onderzoeker

*Wat valt er op in het verslag?*

De fysieke handeling vallen op. Ongecontroleerde bewegingen.

Wat leren we uit zijn bewegingen? Het kan gekoppeld worden aan de ontwikkelingsleeftijd. Lichaamsgebondenervaringsordening.

Wat als lastig wordt ervaren is, dat de leerling aan de kleren van de begeleider trekt. Lukt het trekken niet dan krabt hij.

Eerder sloeg de leerling de begeleider. Een opmerking dat hij misschien wel wilde voelen, heeft er toe geleid dat de leerling nu aan de wangen voelt van de begeleider. Ruimte geven aan de sensatie van het voelen.

Mimiek valt op. Ontspannen houding straalt hij uit in zijn lijf. Gespannen / ontspannen. Geen emotie aan koppelen.

Als de leerling vrij rond loopt, krijgt hij ruimte dan is hij het houvast kwijt en gaat hij zijn eigen kant op. Door aan de zijkant en naast hem te lopen, kan hij worden aangestuurd.

Hij pakt de hand van de begeleider. Uit de Comvoortest blijkt dat hij communiceert op sensatie en presentatie niveau. Concreet met elkaar verbonden zijn. Afstemmen op het niveau van de leerling. Hij pakt jouw hand en geeft daarmee wat aan. Help mij.

Snapt hij het niet en ervaart hij stress dan valt hij terug op sensatieniveau en gaat dan grijpen. ( grijpen aan de kleren, sjaal van de begeleider). Grijpen is de sensatie. Uit de beelden blijkt dat de stress ontstaat dat het voorwerp het niet doet zoals de andere keren.

Als de begeleider uit het zicht van de leerling verdwijnt dan gaat de leerling naar een andere leerling. Op het sensatie- en presentatieniveau waarop de leerling communiceert, is de begeleider die uit het zicht is weg. Op het niveau waarop hij functioneert, heeft hij nabijheid van een begeleiding nodig. Alles wat niet in het zicht van de leerling is, is er dan niet.

Als er iets gebeurt denk je soms waarom doe je dat. Dan ga je het invullen voor hem. Elke keer bekijken vanuit zijn niveau.

Door de leerling het materiaal op te laten ruimen, bevestigen we het actie-reactiespel. Het past niet bij zijn emotionele ontwikkeling. De inschaling van het SEO-R kleurenprofiel laat dat zien. Bij spelontwikkeling functioneert de leerling van 0-6 maanden. Hij speelt zintuiglijk spel. Het spel heeft hier niet als doel in interactie te treden met de buitenwereld. Hij houdt van repetitief bezig zijn,

herhalen van bewegingen. De indeling helpt om beter af te stemmen op de leerling.

De afgelopen weken is er naar aanleiding van de beelden de verandering aan gebracht in het begeleiden door de foto van de volgende activiteit in het kluisje te hangen waardoor de leerling niet de hele klas door naar de fotolijn hoeft te lopen. De overgang wordt daardoor kleiner en sneller.

Op de woensdag is het niet nodig. Maar op de andere dagen verlopen de overgangen nu sneller. Voor de leerling besluiten we nu dat het beter is om het alle dagen zo te doen. Geeft hem houvast en routine.

Bij het zien van de observatiebeelden vallen de geluiden op. De leerling heeft autisme en kan geen geluiden filteren, plaatsen koppelen. Hij kan dat niet. Een rustige omgeving is dan prettiger voor hem. Er zal de komende tijd er op gelet worden dat de omgeving/ de andere leerlingen rustiger doen.

De leerling laat met een gebaar, arm voor zijn gezicht, merken dat hij iets niet wil. Door hem even te laten, is de kans aanwezig dat hij na even gewacht te hebben wel wil. Dan zit er een boer, lucht in de darmen dwars. De leerling kan de interne prikkel niet filteren, die moet er eerst uit/ weg. Daarna is het wel weer mogelijk. Tempo afstemming op de leerling is van belang.

De momenten van diepe druk geven, neemt af. Er wordt de holding techniek gebruikt. Een van de begeleiders geeft aan dat hij zich niet prettig voelt bij het geven van diepen druk op de holding manier. De begeleider wordt er zelf onrustig van. Dat is de reden waarom hij het niet gebruikt. Hij neemt wat afstand van de leerling. Zodra hij merkt dat de spanning in de leerling daalt, zoekt hij weer toenadering.

Hij voelt nu meer voorzichtig over hand of arm, zowel bij zichzelf als bij de begeleider.

Bij het lopen een foto in de hand geven helpt hem. Hij heeft zijn handen gevuld en is bezig met de foto waardoor er geen reden is om te grijpen.

Zo lukt het om hem aan de zijkant te begeleiden. Dat geeft veiligheid. Van achteren geeft onveiligheid aan. Hij kan de begeleider niet zien. In het atelier met de ene hand hem helpen met de andere hand hem sturen.

Het **grijpen** is voor hem een signaal naar duidelijkheid. Als hij de begeleider **grijpt** geeft de begeleider de grens aan. Dan wordt er weer veiligheid aan hem geboden.

Het afsluiten van een activiteit gebeurt met het gebaar klaar. Drinken klaar, eten klaar, spelen klaar. Dit zijn patronen geworden voor hem. Hij weet door inslijping dat de activiteit stopt. De leerling herhaalt het woord klaar en dan is het goed.

De begeleider bekijkt of de leerling nog actief speelt. Zo niet dan bepaalt de begeleider of de activiteit klaar is.

Door stress, hoge alertheid kan het zijn dat hij niet kan aangeven wat hij wil. Hij zakt dan terug in de lichaamsgebonden ervaringsordening. Het kan komen dat er toch iets zit wat niet gesignaleerd wordt.

Zit er nog **probleemgedrag** bij de leerling? De begeleider H. geeft aan dat hij dat steeds minder gaat vinden. Dat komt door zijn instelling. Hij ervaart het gedrag niet meer als een probleem. Het ziet het gedrag als iets wat gebeurt.

De andere begeleider ervaart het ook niet zo als **probleemgedrag**. Het doorlopen van het programma en dan proberen het zo te laten verlopen dat er geen **probleemgedrag** optreedt. Dat is gekomen door het invullen van het ABC schema. Door bewust te beschrijven wat er vooraf gaat aan het gedrag, heeft geholpen om nu vooruit te denken. Zij probeert vooruit te denken proactief te denken. Drie stappen voor zijn om problemen te voorkomen. Door omgeving, taak en omstandigheden aan te passen loopt het over het algemeen goed. Het bespreken van situaties, met concreet beeld, is helpend voor de begeleiding. Met het beeld kunnen we precies bekijken wat er gebeurde voor dat het **probleemgedrag** plaats vond.

## Bijlage 8 SEO-R kleurenprofiel

Overzicht van de emotionele ontwikkeling

Naam: K.

|                                                                                     | 1 Omgaan met je eigen lichaam                                                                                                                                                                                                       | 2 Omgaan met emotioneel belangrijke anderen                                                                                                                                                                                       | 3 Belevenis van zichzelf in interactie met de omgeving                                                                                                                                                                                        | 4 Omgaan met een veranderende omgeving     | 5 Angsten                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fase 1</b><br>0-6 maanden<br>Eerste Adaptie<br><br><b>Babyfase</b>               |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                               |                                            | <b>Vertoont onlust bij bepaalde prikkels (extern en intern).</b><br>Nieuwe of harde prikkels overweldigen hem.<br>Geleidelijk aan leer hij die wel te ordenen *. |
| <b>Fase 2</b><br>6-18 maanden<br>Eerste socialisatie<br><br><b>Gehechtheidsfase</b> | <b>Ontdekt de omgeving via het eigen lichaam</b><br>De mond blijft belangrijk om te ontdekken (bijv. eten, dingen in mond stoppen, duimzuigen). Het lichaam wordt gebruikt als communicatiemiddel eventueel ondersteund door klank. | <b>Maakt contact via nabijheidszintuigen en afstandszintuigen</b><br>- Hij zoekt actief de nabijheid van de 'belangrijke andere' op.<br>- Hij ontleent aan het contact met de 'belangrijke andere' een gevoel van basisveiligheid | <b>Maakt contact met de omgeving vanuit de geborgenheid van de 'belangrijke andere'</b><br>De nabijheid van de 'belangrijke andere'* biedt veiligheid, geborgenheid en houvast. Hij zoekt actief de nabijheid van de 'belangrijke andere' op. | <b>Ontwikkelt permanentie van object*.</b> |                                                                                                                                                                  |
| <b>Fase 3</b><br>18-36 maanden<br>Eerste individuatie<br><b>Peuterfase</b>          |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                               |                                            |                                                                                                                                                                  |
| <b>Fase 4</b><br>3 - 7 jaar<br>Eerste identificatie<br><b>Kleuterfase</b>           |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                               |                                            |                                                                                                                                                                  |

|                                                                                              |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| <b>Fase 5</b><br>7-12 jaar<br>Realiteits<br>bewustwor-<br>ding<br><b>Schoolkind<br/>fase</b> |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|

|                                                                                     | 6 Omgaan met gelijken                                                                                                                                        | 7 Omgaan met materiaal                                                                                                                  | 8 Commun-<br>icatie                                                                                                                                   | 9 Differentiatie van emoties                                                                                                                                                                                        | 10 Agressieregulatie                                                                                                                              |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <b>Fase 1</b><br>0-6 maanden<br>Eerste<br>Adaptie<br><br><b>Babyfase</b>            |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                         |                                                                                                                                                       | <b>Toont opwinding en ontspanning.</b><br>Hij is erg beïnvloedbaar door externe en interne prikkels. Emoties vloeien snel in elkaar over. Verdriet, boosheid, angst zijn niet duidelijk van elkaar te onderscheiden | <b>Reageert onmiddellijk en fel op prikkels</b><br>De grote opwinding heeft een innerlijke oorzaak of is een hevige reactie op prikkels/onlusten. |  |  |  |
| <b>Fase 2</b><br>6-18 maanden<br>Eerste socialisatie<br><br><b>Gehechtheidsfase</b> |                                                                                                                                                              | <b>Manipuleert het materiaal dat voor handen is.</b><br>Hij ontdekt de vorm, het geluid, de structuur van materiaal (bijv. zand/water). |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                   |  |  |  |
| <b>Fase 3</b><br>18-36 maanden<br>Eerste individuatie<br><b>Peuterfase</b>          | <b>Gaat beginnend in interactie met 'gelijken'</b><br>- De beginnende interactie met 'gelijken' start voornamelijk vanuit de eigen behoefte.<br>- Hij speelt |                                                                                                                                         | <b>Communiqueert om iets te vertellen.</b><br>Hij communiceert om iets te vertellen of om wensen, bedoelingen, gevoelens mee te delen. De communicati |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                   |  |  |  |

|                                                                                  |                                                    |  |                                                         |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
|                                                                                  | een eigen spel/ rol in nabijheid van de 'gelijken' |  | e is concreet en gaat voornamelijk over het hier en nu. |  |  |  |  |  |
| <b>Fase 4</b><br>3 - 7 jaar<br>Eerste identificatie<br><b>Kleuterfase</b>        |                                                    |  |                                                         |  |  |  |  |  |
| <b>Fase 5</b><br>7-12 jaar<br>Realiteits bewustwording<br><b>Schoolkind fase</b> |                                                    |  |                                                         |  |  |  |  |  |

### **Conclusie:**

Bij K. is sprake van een duidelijk disharmonisch profiel in zijn emotionele ontwikkeling. De gedragingen van K. vallen vooral in de eerste adaptie fase ofwel babyfase: 0-6 maanden (roze) en de eerste socialisatie fase, gehechtheidsfase van 6 tot 18 maanden (groen). Daarnaast komt de eerste individualisatie c.q. peuterfase: 18 tot 36 maanden (blauw). Dit betekent dat XXX een emotionele ontwikkelingsleeftijd heeft van 0 tot maximaal 36 maanden.

### **Begeleidingsadviezen:**

#### **Adviezen voor begeleidingsstijl bij de roze fase: eerste adaptiefase (0-6 maanden)= babyfase:**

Begeleiding gericht op het zorgen voor een psychofysiologisch evenwicht (evenwicht tussen lichamelijke en psychische gesteldheid). Door inbrengen van rust en aanbrengen van regelmaat in activiteit en inactiviteit. Bijvoorbeeld door lichamelijk contact , masseren, waarbij afstemming plaatsvindt en er op de signalen wordt gereageerd. Koesteren troosten en steunen brengen weer rust bij huilen dat meestal voortkomt uit lichamelijk ongemak.

Lichaamstaal is belangrijk en moet in overeenstemming zijn met de uitgezonden boodschap. Als je zelf gespannen bent kan de zorg beter overgedragen worden aan een collega.

Ondersteuning gericht op bescherming tegen te intensieve of teveel verschillende prikkels. Om zo sensorische prikkels te kunnen verwerken.

Zorg voor een overzichtelijke en eenvoudige structuur van de ruimte, tijd en personen. Betrekkelijk kleine ruimte, zonder veranderingen, met een grote mate van voorspelbaarheid, regelmaat en een vast ritme van rust en activiteit, zijn belangrijk.

Een emotionele neutrale benaderingswijze, zonder confrontatie met gedrag. De houding niet corrigerend maar toedekkend, ondersteunend en begeleidend.

#### **Adviezen voor begeleidingsstijl bij de groene fase: eerste socialisatiefase (6-18 maanden)= gehechtheidsfase :**

|                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gericht op het bewerkstelligen van basale emotionele veiligheid, gebaseerd op vertrouwen in de voorspelbare begeleider.                                                                                                                                |
| Individuele benadering, met veel nabijheid en begrenzing vanuit de omgeving.                                                                                                                                                                           |
| Lichamelijk contact, in het zicht zijn, voorspelbaarheid en vaste rituelen en ritmes zijn belangrijk (veel structuur en veiligheid bieden).                                                                                                            |
| Vanuit de veilige nabijheid het kind stimuleren om op onderzoek uit te gaan. Zorg dat je zichtbaar en beschikbaar blijft. Bijvoorbeeld. Eenvoudig in/uit materiaal, actie/reactiespel, sensorisch ontdekken, kiekeboe-, verstop- en contactspelletjes. |
| Communicatie door middel van lichaamstaal en korte zinnetjes gekoppeld aan het hier en nu. Aanraken en oogcontact maken voordat de boodschap wordt overgebracht, is belangrijk                                                                         |
| Boos worden helpt niet, uit de situatie halen of de handeling onderbreken is een betere optie.                                                                                                                                                         |

**Adviezen voor begeleidingsstijl bij de blauwe fase: eerste individuatiefase (18-36 maanden) = peuterfase:**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Begeleiding gericht op het vergroten van de autonomie, binnen duidelijke grenzen en aangegeven structuur. Belangrijk om het evenwicht te vinden tussen zelfbepaling van het kind en het aanbieden van grenzen.                                                                                                                                                  |
| Nabijheid is nodig om te corrigeren of bij te sturen op basis van de gemaakte regels en afspraken.                                                                                                                                                                                                                                                              |
| De omgeving biedt naast duidelijke begrenzing, stimulering van gedrag. Zorg dat de boodschap duidelijk en helder is en geef aan welke handeling je verwacht.                                                                                                                                                                                                    |
| De strijd aangaan door op eigen strepen te gaan staan werkt vaak averechts. Pak het diplomatiek aan en leid af.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Verwacht geen blijvend schuldbesef. De aanwezigheid van de begeleider en de begeleiding van het gedrag blijven nodig, elke keer opnieuw. Het weten dat iets niet mag verandert langzaam door herhaling.                                                                                                                                                         |
| Bedenk samen alternatieven of oplossingen. Help weer op weg door de activiteit rustig te hervatten op de gewenste manier en geef gedoseerde verantwoordelijkheid.                                                                                                                                                                                               |
| Benoem als iets niet mag, wat er wèl mag. Niet teveel confronteren met gedrag.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Scheidingsangst speelt in deze fase een belangrijke rol. Aanwezigheid hoeft niet meer zo letterlijk, maar het is belangrijk dat er gereageerd wordt op de signalen. Vertel, als je weggaat, duidelijk waar je naar toe gaat, wat je gaat doen en dat je weer terugkomt. Een knuffel of lievelingsvoorwerp kan behulpzaam zijn om je afwezigheid te overbruggen. |