

De ontbrekende schakel

ARGOS-methodiek als begeleidingsplan in het speciaal onderwijs voor kinderen met problematisch gehechtheidsgedrag



Toets PGO

Henny Verschuren-1379513

Domein: Gedrag

Aantal woorden: 10.551

Inhoud:	Pagina:
Samenvatting	4
Inleiding	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Probleemstelling	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Hechting	8
2.2.1 Hechtingstoornis	9
2.2.2 Hechting en verstandelijke beperking	10
2.2.3 Problematisch gehechtheidgedrag en ARGOS	11
2.3 Pedagogisch klimaat	11
2.3.1 Pedagogisch klimaat en ARGOS	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Doel van het onderzoek	15
3.2 Onderzoeksparadigma en strategie	15
3.3 Het onderzoek	15
3.3.1 Respondenten, onderzoeksmethode en verantwoording	16
3.3.2 Ethische verantwoording	18
3.4 Werkplan en tijdpad	19
Hoofdstuk 4: Data-analyse en opbrengsten	21
4.1 Data-analyse en opbrengsten deelvraag 1	21
4.1.1 Opbrengsten registratielijsten denkstoel/rustruimte	21
4.1.2 Data-analyse en opbrengsten vragenlijsten TRF YSR	22
4.2 Data-analyse en opbrengsten deelvraag 2	23
4.2.1 Data-analyse en opbrengsten klimaatschaal	23
4.3 Inventarisatie bevindingen team	26
Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag	27
5.1 Conclusies	27
5.2 Kennisontwikkeling in relatie tot de probleemstelling	28
5.3 Inhoudelijke aanbevelingen vervolgonderzoek	29
5.4 Aanbevelingen onderzoekers	29
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	30
6.1 Kritische reflectie methodologie	30
6.2 Betekenis van het onderzoek voor mijn eigen ervaring en ontwikkeling	30
Literatuurlijst	32
Bijlage 1: ARGOS-methodiek	34
A. Herkennen	34
B. Begrijpen	35

C. Begeleiden	36
D. Werkblad	37
Bijlage 2: Overzicht moeilijk verstaanbaar gedrag leerlingen	38
Bijlage 3: ARGOS-begeleidingsplan leerling 1	40
Bijlage 4: ARGOS-begeleidingsplan leerling 2	47
Bijlage 5: ARGOS-begeleidingsplan leerling 3	55
Bijlage 6: YSR en TRF leerling 1	64
Bijlage 7: YSR en TRF leerling 2	67
Bijlage 8: YSR en TRF leerling 3	70
Bijlage 9: Scores en data-analyse klimaatschaal leerlingen	73
Bijlage 10: Scores en data-analyse klimaatschaal team	76
Bijlage 11: ARGOS-begeleidingsplan: op welk gebied wordt ingezet	79

Samenvatting:

Dit onderzoek is een casestudy over de inzet van de ARGOS-methodiek binnen cluster 3¹ voor 3 leerlingen binnen mijn groep met problematisch gehechtheidsgedrag. Het moeilijk verstaanbaar gedrag van deze leerlingen heeft een dergelijk grote invloed dat het inzetten alleen op preventie, het voorkomen van, binnen onze groep niet voldoende is. Er zal ook ingezet moeten worden op het omgaan met dit moeilijk verstaanbaar gedrag.

Via stichting De Knoop, stichting voor hechtingstoornissen/Geen-Bodem-Syndroom, heb ik kennis genomen van het programma Angst, Relatie, Geweten, Overlevingsgedrag en Stress (ARGOS, Heijstek & Koelewijn, 2010). ARGOS is een methodiek die is ontwikkeld omdat in de praktijk is gebleken dat er een enorme behoefte is aan een begeleidingsmethodiek voor jongeren met een hechtingstoornis in combinatie met een verstandelijke beperking.

In dit onderzoek is deze methodiek ingezet met daarbij de hoofdvraag: Welk effect heeft de ARGOS-methodiek op het gedrag van 3 leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag in mijn klas?

Mijn belangrijkste bevinding is dat deze methodiek een positief effect lijkt te hebben op het gedrag van deze leerlingen maar dat verder onderzoek noodzakelijk is. Mijn collega's zijn enthousiast wat een breed draagvlak creëert dat onmisbaar is bij voortzetting van het onderzoek.

¹ Cluster 3 : School voor leerlingen met verstandelijke beperking (Zeer Moeilijk Lerend) en/of lichamelijke beperkingen (Lichamelijk Gehandicapt/Meervoudig Gehandicapt) en leerlingen die langdurig ziek zijn (Langdurig Zieken).

Inleiding:

Ik ben als leerkracht werkzaam op een cluster 3 school. De groep waarin ik werk is een projectgroep die gestart is in 2008. Het is een groep voor jongeren met een verstandelijke beperking met daarnaast een ernstige complexe psychiatrische stoornis. De plaatsing van deze leerlingen levert problemen op binnen de reguliere setting van de scholen voor speciaal onderwijs, zowel binnen cluster 3 als cluster 4². De gedragscomponent is een dusdanig bepalende factor, dat extra randvoorwaarden nodig zijn, zoals individuele werkplekken, meer handen in de klas, extra scholing van de begeleiding en een ruimte, om deze leerlingen te kunnen plaatsen. Het doel van deze groep is om de leerlingen uiteindelijk (zoveel als mogelijk) terug te plaatsen in een reguliere klas binnen het speciaal (voortgezet) onderwijs. Binnen deze groep werken we met een team van 6 personen; elke dag is er een leerkracht, een klassenassistent en een medewerker voor kinder- en jeugdzorg aanwezig. Het is een unieke samenwerking tussen zorg en onderwijs. Momenteel bestaat de groep uit 6 leerlingen. Er kunnen maximaal 7 leerlingen worden geplaatst.

Drie van deze jongeren hebben een gediagnosticeerde hechtingsstoornis en vertonen externaliserend³ en internaliserend⁴ moeilijk verstaanbaar gedrag. Een hechtingsstoornis, stoornis waarbij iemand moeilijk of helemaal niet in staat is om sociale relaties aan te gaan, is complex en zeer moeilijk te begrijpen. Het gedrag van deze kinderen is moeilijk te doorgronden. Ze kunnen bijvoorbeeld gedrag laten zien dat haaks staat op hun eigenlijke hulpvraag. Ik merk dat ook in het team waarvan ik deel uitmaak wij erg zoekende zijn naar een manier om deze kinderen te kunnen begeleiden. We zijn met het team erg beheersmatig gestart, met veel regels, om het gedrag van deze leerlingen onder controle te kunnen houden, maar leren ze hiervan? Ik handel vanuit gevoel en ervaringen maar er is geen vast begeleidingsplan voor deze leerlingen. Ik zit met enorme handelingsverlegenheid.

² Cluster 4: Onder cluster 4 vallen scholen voor leerlingen met ernstige gedragsstoornissen en/of psychiatrische problematiek

³ Externaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag: Gedrag dat naar buiten toe geuit wordt. In dit geval is er sprake van fysieke en verbale agressie.

⁴ Internaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag: Gedrag dat zich naar binnen toe keert. In dit geval laten de leerlingen gedrag zien zoals zich letterlijk en figuurlijk terugtrekken, ze komen niet tot handelen en verstoppen zich.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

De leerkracht is er verantwoordelijk voor dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen zodat ze zo zelfstandig mogelijk naar eigen kunnen, kunnen functioneren in de maatschappij. Daarvoor is het nodig om inzicht te hebben in en kennis hebben van hun problematiek en hoe daarmee om te gaan.

Naar hechting is wereldwijd veel onderzoek gedaan. Eén van de eerste onderzoekers naar hechting is Harry Harlow (1905-1981) die al in de jaren 50 aan wilde tonen dat liefde voor een kind noodzakelijk is om op te groeien. Sindsdien is er door vele wetenschappers wereldwijd onderzoek gedaan van John Bowlby (1909-1990), stichter van gehechtheidstheorie, Mary Ainsworth (1913-1999), ontdekker van de kwaliteit van gehechtheid, tot nu door bijvoorbeeld Rien Ijzendoorn (14 mei, 1952) die zijn onderzoek richt op meer dan alleen de relatie moeder-kind.

De leerlingen in mijn groep zijn door hun gedrag op verschillende scholen geschorst en verwijderd omdat de problemen rondom hun gedrag dusdanig groot waren dat zij de mogelijkheden van de zorgstructuur van die school overschreden. De veiligheid van andere leerlingen kwam in geding en de leerkrachten wisten niet hoe om te gaan met deze leerlingen. De meeste leerlingen hebben een aantal maanden thuis gezeten omdat er nergens plaats voor hen was voordat ze in deze groep terecht konden.

Het moeilijk verstaanbaar gedrag van deze leerlingen heeft een dergelijk grote invloed dat het inzetten alleen op preventie, het voorkomen van, binnen onze groep niet voldoende is. Er zal ook ingezet moeten worden op het omgaan met dit moeilijk verstaanbaar gedrag. Mijn vraag is hoe?

1.2 Probleemstelling

Via stichting De Knoop, stichting voor hechtingstoornissen/Geen-Bodem-Syndroom, heb ik kennis genomen van het programma Angst, Relatie, Geweten, Overlevingsgedrag en Stress (ARGOS, Heijstek & Koelewijn, 2010).

ARGOS is een methodiek die is ontwikkeld omdat in de praktijk is gebleken dat er een enorme behoefte is aan een begeleidingsmethodiek voor jongeren met een hechtingstoornis in combinatie met een verstandelijke beperking. In de methodiek worden het gedrag van de leerlingen, de knelpunten in de begeleiding en de theorie van de hechtingstoornissen vertaald naar vijf kernhulpvragen: Angst, Relaties, Geweten, Overlevingsdrang en Stress. Na het volgen van een studiedag over deze methodiek wil ik gaan onderzoeken of dit een zinvolle methodiek is voor mijn groep. Deze methodiek is ontwikkeld voor begeleiders en jongeren die op woongroepen en thuis wonen maar naar mijn mening ook zeer goed toepasbaar binnen school. Door het inzetten van deze methodiek wordt een kindbeeld geschetst; er wordt een overzicht van het gedrag gegeven, er wordt inzicht gegeven in de betekenis van het gedrag en vervolgens worden er begeleidingshandvatten gegeven die uitzicht geven op ander gedrag.

(Zie bijlage 1). Door het inzetten van deze methode verwacht ik een positieve gedragsverandering bij de leerlingen; ze worden betrokken bij het maken van hun begeleidingsplan waardoor ze inzicht krijgen in hun eigen gedrag waardoor het inzetten op ander gedrag mogelijk wordt. Ook wordt door het inzetten van deze methodiek aangesloten aan hun onderwijsbehoeften waardoor er tevens een positieve verandering in het pedagogisch klimaat zal plaatsvinden. Volgens Brandsma en Bos (1994) is een goed pedagogisch klimaat noodzakelijk om pedagogische doelstellingen te kunnen behalen; hoe beter het pedagogisch klimaat hoe gunstiger de voorwaarden zijn voor de leerlingen om zich optimaal te kunnen

ontwikkelen. Ook Alkema, van Dam, Kuipers, Lindhout & Tjerkstra, (2006) onderschrijven dit. Het is dus een voorwaarde om te kunnen leren.

Ook zal het mij en mijn collega's de benodigde handvatten geven waardoor onze competentie zal groeien in het begeleiden van deze leerlingen

Dit leidt tot mijn onderzoeksvraag: Welk effect heeft de ARGOS-methodiek op het gedrag van 3 leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag in mijn klas?

Mijn deelvragen:

- Neemt door het inzetten van het programma ARGOS het externaliserend en internaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag bij de 3 leerlingen af?
- Heeft het programma ARGOS een positieve invloed op het pedagogisch klimaat in de klas?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag ben ik op zoek gegaan naar bijpassende literatuur. In de onderzoeksvraag wordt gesproken over leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag. Om te weten te komen wat onder problematisch gehechtheidsgedrag wordt verstaan en wat het moeilijk verstaanbaar gedrag van leerlingen met deze problematiek kan zijn, wordt de theorie rondom hechting beschreven en gekoppeld aan de ARGOS-methodiek. Daarna volgt het theoretisch kader rondom het pedagogisch klimaat en de koppeling naar de ARGOS-methodiek.

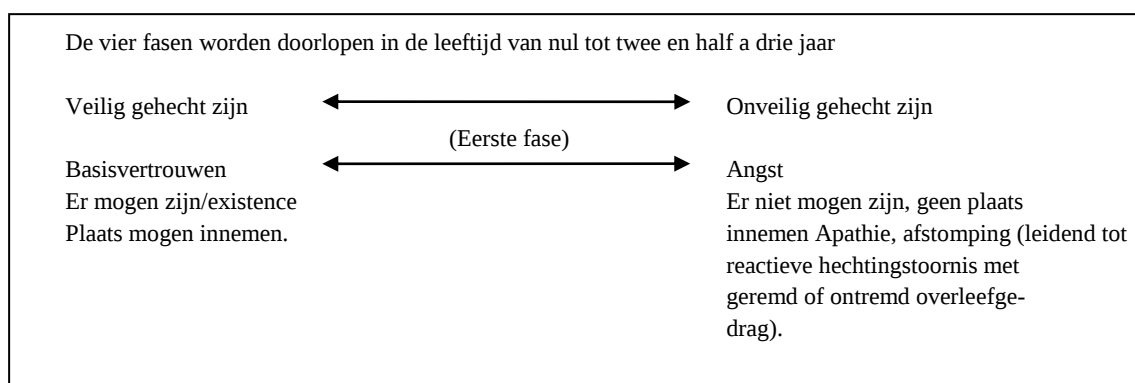
2.2 Hechting

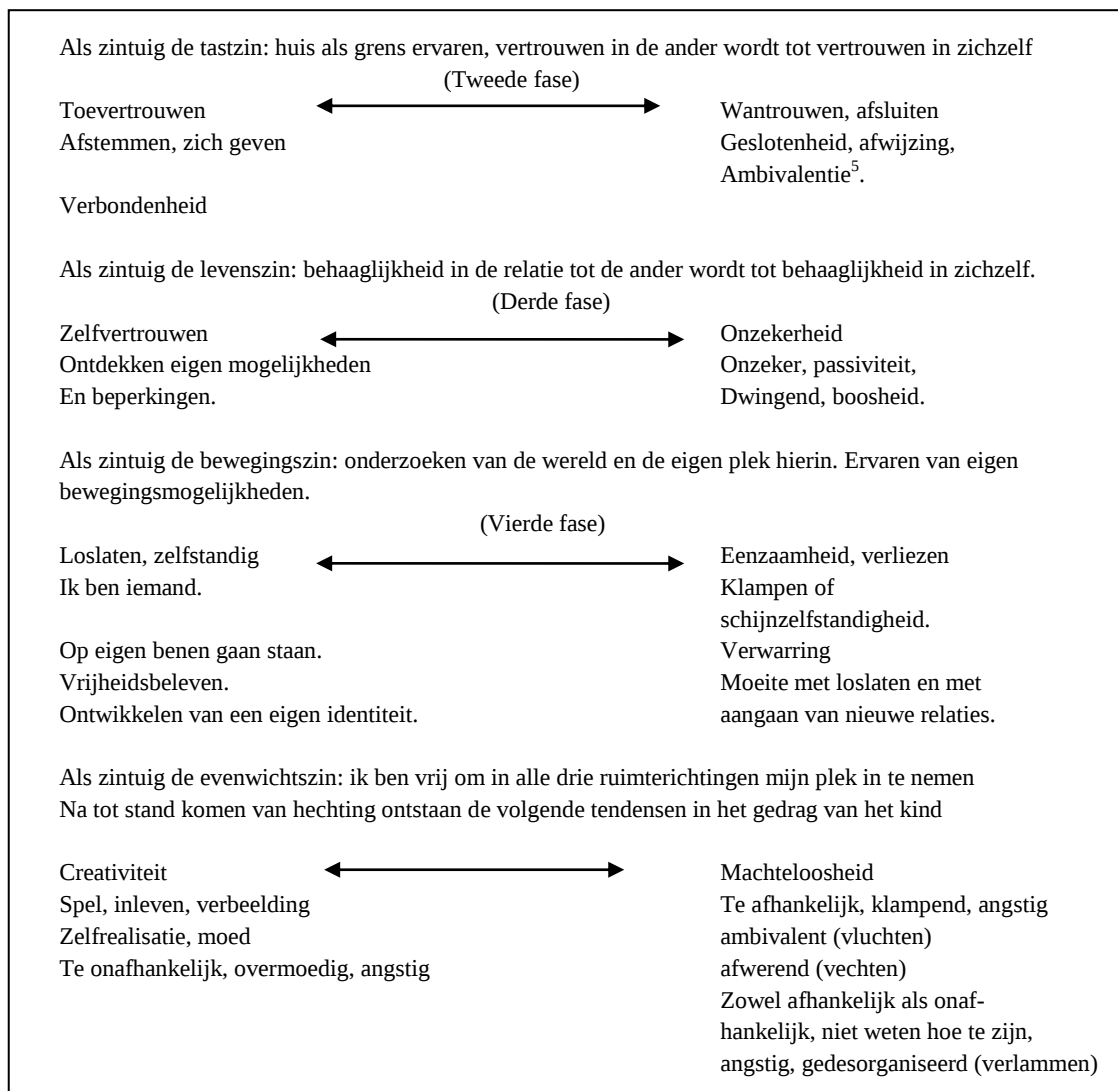
John Bowlby (in Rygaard, 2007) heeft vanaf de jaren vijftig de theorie van hechting ontwikkeld. Gehechtheidsgedrag is ontstaan, zo dacht hij, om de overlevingskansen van kinderen te vergroten. Op deze manier wordt het kind beschermd. Deze bescherming is gebaseerd op lichamelijke nabijheid en contact tussen moeder en kind. Door aanvullend onderzoek kwam hij in 1969 en later in 1982 met zijn gehechtheidstheorie. In tijden van verschillende vormen van stress, zoals onder andere angst, laten baby's gedrag zien zoals huilen, roepen, vastklampen en nabijheid zoeken. Het gedrag wordt selectief als baby's onderscheid gaan maken tussen verschillende verzorgers. Het wordt gehechtheidsgedrag genoemd als het kind deze uitingen van stress bij voorkeur tot bekenden uit.

Van Lieshout (2009) omschrijft het begrip gehechtheid als volgt: *“Gehechtheid is de selectieve en duurzame affectieve band tussen het jonge kind en de primaire verzorger aan wie het kind troost ontleent in tijden van angst en spanning”*.

Het belang van deze gehechtheid wordt door Vaessen (2003) verwoord. Hij zegt dat een goede hechting de basisvoorwaarde voor een gezonde ontwikkeling op sociaal, emotioneel, verstandelijk en motorische ontwikkeling is. Hierin gaat hij verder dan Bowlby, die al aangaf dat niet-veilig gehecht zijn, kan leiden tot onder andere leerproblemen, een negatief zelfbeeld en problemen bij het aangaan van relaties.

Het proces van een goede hechting is schematisch weergegeven door Bijloo (2009). Daarnaast heeft zij de uitingen gezet bij een onveilig gehecht kind.





Figuur 1: Overzicht van de vier fasen in het proces van hechten en loslaten. Overgenomen uit "Ontwikkelingsstoornissen bij kinderen". M.H. Niemeijer & M. Gastkemper (p. 163-164). Copyright 2009 by Koninklijke Van Gorcum B.V.

2.2.1 Hechtingstoornis

Mary Ainsworth (1913-1999), ontwikkelde in de jaren 60 de Vreemde Situatie-Test (IJzendoorn, 12 maart 2013). Zij gaat uit van 4 gehechtheidscategorieën waarin kinderen ingedeeld kunnen worden:

- A. Veilig gehecht.
- B. Angstig-vermijdend gehecht.
- C. Angstig-afwerend gehecht.
- D. Gedesorganiseerd gehecht

Er wordt een scheiding gemaakt tussen kinderen die veilig gehecht zijn, A. (60%-70%), en onveilig gehecht zijn, B., C. en D. (30%-40%).

⁵ Ambivalentie= emoties die in conflict zijn met elkaar die gerelateerd zijn aan hetzelfde object, idee of persoon zoals bijvoorbeeld. liefde en haat

De onveilige hechting, B., C. en D, is een risicofactor voor het ontwikkelen van een hechtingstoornis (Epskamp et al. 2010; Heijstek & Koelewijn; van Lieshout 2009; Rygaard 2012; Verhulst 2006).

Het belangrijkste kenmerk van kinderen met een hechtingsstoornis is een sterk verminderd vermogen om adequaat sociaal en emotioneel te reageren. Een hechtingsstoornis is een benaming voor verschillende gedragsproblemen bij elkaar die zijn ontstaan door onvoldoende verzorging tijdens de eerste levensjaren van het kind en/of onvoldoende hechtingsmogelijkheden. Het gedrag dat typerend en zeer zichtbaar is bij de kinderen is het intimiderende, impulsief, gewelddadig en agressief gedrag. Wat onder de beschrijving valt van antisociaal gedrag en wat zich bij kinderen met een hechtingsstoornis al vroeg ontwikkeld/ aanwezig is (Rygaard, 2007). De kinderen vertonen vaak *survivors- gedrag*, waarbij ze proberen alles en iedereen onder controle te houden (Heijstek & Koelewijn, 2010).

De meeste literatuur over hechting en hechtingstoornissen gaat over kinderen met een normale ontwikkeling. De 3 leerlingen binnen het onderzoek hebben een verstandelijke beperking.

2.2.2 Hechtingstoornis en verstandelijke beperking

Heijstek en Koelewijn spreken in de ARGOS-methodiek over kinderen met een verstandelijke beperking en een hechtingstoornis. In Epskamp et al. (2010) wordt beschreven dat kinderen met een verstandelijke beperking **niet** in aanmerking komen voor de diagnose reactieve hechtingstoornis volgens de DSM-IV.

“De classificatie voor een reactieve hechtingstoornis (RHS) op zuigelingenleeftijd of vroege kinderleeftijd zijn volgens de DSM-IV (APA; 1994):

Criterium A. Duidelijk gestoorde en niet bij de ontwikkeling passende sociale bindingen in de meeste situaties, beginnend voor het vijfde jaar.....

Criterium B. De stoornis in criterium A is niet enkel te verklaren door een achterstand in de ontwikkeling (zoals mensen met een verstandelijke handicap) en voldoet niet aan de criteria van een pervasieve ontwikkelingsstoornis.....

Criterium C. Pathogene zorg.....

Criterium D. Er is reden te veronderstellen dat de zorg in criterium C verantwoordelijk is voor het gestoorde gedrag in criterium A (bijvoorbeeld de stoornissen in criterium A volgden op de pathogene zorg in criterium C)”.

Bij mensen met een verstandelijke beperking is het bijna onmogelijk aan te tonen dat het gedrag de reden is van een hechtingstoornis en de diagnose Reactieve Hechting Stoornis (RHS) mag niet gesteld worden bij kinderen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis volgens de DSM. Beide benoemd onder criterium B. (Epskamp et al., 2010).

Zowel Heijstek & Koelewijn (2010) als Epskamp et al. (2010) geven aan dat onveilige gehechtheid, dat wel aangetoond kan worden bij kinderen met een verstandelijke beperking, en hechtingsstoornis niet als aparte categorieën gezien zouden moeten worden. Deze begrippen hebben veel overeenkomsten en het onderscheid kan niet altijd even duidelijk gemaakt worden. Daarom pleiten vele onderzoekers ervoor om te spreken over problematisch gehechtheidsgedrag. Deze beschrijving wordt verder in het onderzoek overgenomen.

2.2.3 Problematisch gehechtheidsgedrag en ARGOS

De ARGOS-methodiek is tot stand gekomen door te observeren welk gedrag de cliënten vertonen en vervolgens het in kaart brengen van ontstaansmechanismes van het vertoonde gedrag. Volgens Heijstek en Koelewijn laten de cliënten gedrag zien dat ze onder controle hebben en gedrag dat ze overkomt. Gedrag dat ze onder controle hebben wordt bewust ingezet om iets voor elkaar te krijgen. De relaties die de cliënten aangaan zijn vaak instrumenteel, het gedrag kan agressief en intimiderend zijn en ingezet worden om een doel te bereiken en er is geen sprake van schuldgevoel. Hetzelfde gedrag wordt ook vertoond zonder dat de cliënt hier controle over heeft. Het komt voor vanuit een basis van angst, de stress kan niet afgevloed worden door middel van een hechtingsfiguur en door oplopende spanning kan het tot een uitbarsting komen (Heijstek & Koelewijn, 2010).

In de ARGOS methodiek wordt het problematisch gedrag dat voortkomt uit problematisch gehechtheidsgedrag in kaart gebracht zodat stap voor stap het uiteindelijke begeleidingsplan tot stand komt met begeleidingshandvatten. Het gedrag van de cliënt, de knelpunten in de begeleiding en de theorie van de hechtingsstoornissen worden vertaald naar vijf kernhulpvragen die samen de term ARGOS vormen Angst, Relaties, Geweten, Overlevingsdrang en Stress.

- Als eerste wordt in kaart gebracht welk gedrag herkend wordt binnen de vijf kernhulpvragen. Aan de vijf kernhulpvragen zijn vaste gedragingen gekoppeld die herkenbaar kunnen zijn bij de kernhulpvragen (Bijlage 1A). Dit zijn gedragingen van verstoord gehechtheidsgedrag die terug te vinden zijn binnen de literatuur zoals onder andere in Boris & Zeanah (2005), Grietens (2006), Verhulst (2006) van Lieshout (2009), Alkema et al. (2010) en Rygaard (2007).
- Als tweede wordt in kaart gebracht waar de spanningbron vandaan komt om het gedrag te begrijpen. Wordt de spanningsbron vermeden en/of bestreden en wat is de functie van het gedrag (Bijlage 1B)?
- Als derde wordt de begeleiding in kaart gebracht volgens vaststaande begeleidingshandvatten (Bijlage 1C). Als laatste wordt de verkregen informatie verwerkt op een werkblad (Bijlage 1D), het uiteindelijke begeleidingsplan. Hierop wordt vermeld:
 - Overzicht van het gedrag: Wat herken je?
 - Inzicht van het gedrag: Welke spanningsbron lokt het gedrag uit?
 - Uitzicht op ander gedrag: Welke begeleidingshandvatten passen hierbij?

Aan de hand van dit werkblad wordt de begeleiding van de cliënt ingezet.

De begeleidingshandvatten vanuit de ARGOS-methodiek die ingezet worden bij de begeleiding van de leerlingen ondersteunen de leerlingen binnen het onderwijs. Er kan dus gesproken worden over ondersteuningsbehoeften. Als er aangesloten wordt bij de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen zal dit, naast de positieve gedragsverandering, naar mijn mening ook een positieve invloed hebben op het pedagogisch klimaat.

2.3 Pedagogisch klimaat

Volgens Maslow (1943), de grondlegger van de humanistische psychologie, kan een kind pas tot zelfontplooiing komen als er voldaan wordt aan bepaalde basisbehoeften. Pas als aan een bepaalde basisbehoefte is voldaan, bijvoorbeeld de behoefte aan veiligheid en zekerheid, kan pas aan de volgende basisbehoefte voldaan worden, behoefte aan sociaal contact.



Figuur 2: Behoeftepiramide (Maslow, 1943). Overgenomen van http://nl.wikipedia.org/wiki/Piramide_van_Maslow

Eén van de basisbehoeften van de mens is veiligheid. Om de leerling zich veilig te laten voelen in de klas wordt aandacht besteed aan het pedagogisch klimaat.

Vanuit de wetenschap is er kritiek op de theorie van Maslow. Hierbij worden de volgende punten aangegeven:

- Het opvolgen van behoeftes is niet altijd even goed toetsbaar, de behoeftes kunnen in elkaar overlopen en kunnen per situatie verschillen.
- Als tweede kanttekening wordt aangegeven dat de theorie van Maslow nogal statisch is. Onder andere afhankelijk van de tijd, de situatie, de ervaring en de vergelijking met anderen, veranderen de behoeften.
- Ten slotte geeft Clayton Alderfer (1977) in zijn ERG-theorie (Existence Needs, Relatedness Needs en Growth Needs) aan, dat mensen altijd kunnen terugvallen naar een lager niveau, ondanks het feit dat deze behoefte eerder al bevredigd was (Scienceprogress, n.d.).

Deze kritiek richt zich op de vraag of de behoeftes elkaar opvolgen maar het feit dat deze behoeften er zijn en nodig zijn om aan voldaan te worden blijft naar mijn mening staan.

Eén van de meest duidelijke definities van pedagogisch klimaat in het onderwijs is afkomstig van Alkema et al. (2006, p. 347.):

‘Onder pedagogisch klimaat verstaan we het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van het kind waardoor het zich in meer of mindere mate kan ontwikkelen’.

Hoe ziet een goed pedagogisch klimaat er dan uit in de praktijk? Brandsma en Bos (1994) benoemen een aantal kenmerken waaraan een goed pedagogisch klimaat herkend kan worden:

1. Acceptatie tussen leerlingen en docent.
2. Er heerst een ontspannen sfeer in de klas. De leerlingen voelen zich vrij om interactief te zijn met elkaar en met de docent.
3. Leerlingen werken aan hun zelfvertrouwen (Positieve feedback).
4. Leerlingen voelen zich prettig in de klas en gaan met plezier naar school.
5. Er wordt rekening gehouden met elkaar.
6. Leerlingen zijn in staat om met elkaar samen te werken op een positieve manier.
7. Leerlingen zijn sociaal in de omgang met anderen.

(Brandsma & Bos, 1994, p. 22)

Deze kenmerken komen ook terug in de theorie van Stevens (1997) waarin hij spreekt over basisbehoeften. Stevens stelt dat er aan de volgende basisbehoeften moet worden voldaan die samen het pedagogisch klimaat bepalen:

- Relatie: Het kind voelt zich gewaardeerd en geaccepteerd: Ik hoor erbij.
- Competentie: Het kind ontdekt dat de taken die het doet lukt waardoor het zelfvertrouwen groeit: Ik kan het.
- Autonomie: Het kind weet dat het zijn leergedrag zelf kan sturen: Ik kan het zelf.

Deze drie basisbehoeften liggen ten grondslag aan adaptief onderwijs. Van Beukering en van der Wolf (2011) sluiten hierbij aan. Zij stellen dat een goed pedagogisch klimaat gekenmerkt wordt door een goed contact tussen de leraar en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling; de relatie. De leerlingen moeten ervaren dat ze erbij horen en dat hun inbreng van groot belang is. Aspecten hiervan zijn het zich competent voelen en het leren zelfstandig te functioneren; competentie en autonomie.

“Maar het allerbelangrijkste is dat een leraar oog heeft voor de onderwijsbehoeften van leerlingen en dat hij deze doelgericht kan vertalen naar concrete leersituaties.” (Van Beukering & van der Wolf, p.89).

Hieruit kan ik concluderen dat hoe beter aangesloten wordt bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen hoe beter het pedagogisch klimaat en dus hoe groter de kans dat de leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen.

2.3.1 Pedagogisch klimaat en ARGOS

Onderwijsbehoeften zijn uitspraken over wat een leerling kan leren met behulp van deze leraar binnen een afgesproken tijd. Onderwijsbehoeften zijn te verdelen in instructiebehoeften en ondersteuningsbehoeften. Ondersteuningsbehoeften horen bij het pedagogisch domein: leren van gedrag, sociaal emotionele ontwikkeling en welbevinden.

ARGOS is een begeleidingsplan voor leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag en valt daarmee onder de ondersteuningsbehoeften.

Deze ondersteuningsbehoeften zijn te plaatsen in de 9 cellen Matrix van Stevens (zoals beschreven in Dijkstra, 2011). De matrix is een overzicht van welke instructiebehoeften en ondersteuningsbehoeften je op welke gebieden kunt inzetten om het pedagogisch klimaat positief te beïnvloeden. Deze matrix is door de onderzoeker ingevuld met een aantal handvatten die ingezet zouden kunnen worden voor de begeleiding voor kinderen met problematisch gehechtheidsgedrag volgens de ARGOS-methodiek.

	Relatie	Competentie	Autonomie
Interactie	Heldere rollen van de mensen om hem heen. Voorspelbaarheid in gedrag en communicatie bieden. Benoemen en erkennen van de emotie van de leerling. De emoties niet beoordelen of veroordelen. Affectief neutrale benadering. Kracht proberen uit te stralen.	De begeleiding moet ervoor zorgen dat gewenst gedrag voor de leerling wat oplevert. Aanreiken van handvatten van gewenst maar wel proactief en assertief gedrag	Het bieden en respecteren van eigen ruimte.
Instructie	Visueel maken van tijdsduur van een activiteit: Time timer	Inzetten van een systematisch beloningssysteem dat	Het laten verdienen van zelfgekozen beloningen. Veel sociale beloningen

	Doorspreken van de activiteit: wat gaan we doen, wie zijn erbij. Afwisseling inspanning-ontspanning	consequent gehanteerd wordt.	waarbij je noemt welk gedrag beloont wordt.
Klassenmanagement	Structuur in de dag aanbrengen. Sociale prikkels terugdringen. Helder zijn over de controles die je uitvoert. Toezicht houden.	Omgevingsprikkels terugdringen	Verantwoordelijkheid geven.

Figuur3: 9 cellenmatrix aangepast van “Krachtig leren; adaptief onderwijs,” door R. Dijkstra, 2011, onderwijs maak je samen, p.2.

In deze matrix zijn de begeleidingshandvatten van de ARGOS-methodiek in te vullen wat zou kunnen betekenen dat je met deze handvatten aansluit bij hun onderwijsbehoeften. Dat zou er dus op kunnen wijzen dat het inzetten van ARGOS het pedagogisch klimaat positief zou kunnen beïnvloeden. Door het positieve pedagogisch klimaat zal het moeilijk verstaanbaar gedrag van de leerlingen afnemen omdat aangesloten wordt bij de ondersteuningsvraag van de leerlingen.

Als het pedagogisch klimaat op orde is kan pas gewerkt worden aan het bewust veranderen van het moeilijk verstaanbaar gedrag. Dan is het mogelijk om interventies in te zetten waardoor leerlingen leren om op een sociaal acceptabele manier hun emoties te uiten. Door bijvoorbeeld beheersmatig te werken kan het gedrag van de leerlingen onder controle gehouden worden en neemt het moeilijk verstaanbaar gedrag van de leerlingen ook af maar dat wil echter niet zeggen dat er verbetering zit in het pedagogisch klimaat. De leerlingen kunnen het als naar en negatief ervaren en zal het naar mijn mening de sfeer in de klas niet ten goede komen.

In de ARGOS-methodiek bij het onderdeel begeleiden (bijlage 1C) wordt beschreven dat stress op verschillende manieren afgevoeld kan worden. Deze zijn niet één op één in te vullen in deze matrix maar zullen aangepast moeten worden aan de schoolsituatie. Bij het klassenmanagement zal gedacht moeten worden aan bijvoorbeeld het inroosteren van meerdere malen lichamelijke oefening in de week, klassenmanagement - relatie, en bijvoorbeeld de keuzemogelijkheid van de leerlingen om zelf muziek te luisteren bij oplopende spanning, klassenmanagement – autonomie (Bijlage 2D., ARGOS werkblad leerling C., stress)

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om te weten te komen of ARGOS-methodiek geschikt is als begeleidingsplan dat op school ingezet kan worden voor een positieve gedragsverandering voor 3 leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag in mijn klas. Na positieve resultaten hoop ik het te delen met mijn collega's om het te implementeren in het schoolteam.

3.2 Onderzoeksparadigma en strategie

Dit onderzoek is een casestudy binnen het domein gedrag waarbij het gaat om een klein groepje leerlingen (N=3). *“In het onderwijs is het doel van de gevalsstudie doorgaans het concreet aanbieden en effectief uitwerken van handelingsrepertoire voor een kind met leer- en/of gedragsproblemen in de klas.”* (De Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot & van de Ven, 2011). Er wordt een begeleidingsplan ingezet dat uiteindelijk zal moeten leiden tot verbetering van de kwaliteit van het onderwijs voor kinderen met problematisch gehechtheidsgedrag en een verstandelijke beperking.

Dit onderzoek heeft vooral elementen van kritisch-emancipatorisch paradigma. Als het onderzoek positieve resultaten oplevert, zal deze methodiek schoolbreed, binnen de sector en zelfs sectoroverstijgend ingezet kunnen worden. Er is dan minder handelingsverlegenheid bij de professionals waardoor de kans verkleind wordt dat deze leerlingen vastlopen binnen het onderwijs waardoor zij niet meer naar school kunnen. Deze leerlingen krijgen dan ook waar ze recht op hebben, namelijk recht op onderwijs, zodat zij ook volledig kunnen participeren binnen de maatschappij. Dit brengt ons weer een stapje dichterbij een inclusieve samenleving.

Het onderzoek is contextgebonden, mede gericht op professionele ontwikkeling en heeft als doel te komen tot vernieuwing en verbetering. De rol van de onderzoeker is de collega, actief betrokken en de coach in een proces van verandering. Omdat de onderzoeker een participant is moet er gewaakt worden voor objectiviteit (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

3.3 Het onderzoek

De idee om uit te zoeken of de ARGOS-methodiek geschikt zou kunnen zijn om in te zetten binnen school is besproken met de directeur. Er is uitgelegd wat deze methodiek inhoudt en dat deze gedurende drie maanden ingezet wordt om tot een antwoord te komen op de onderzoeksvraag. Hij is er erg enthousiast over. Ook door de teamleider is groenlicht gegeven.

Aan het team binnen de klas is het voorstel voor het onderzoek neergelegd en zij hebben allemaal toegezegd hieraan volledige medewerking te verlenen. Vooraf is er uitleg gegeven over de ARGOS-methodiek en zijn ze actief betrokken geweest bij het invullen van het begeleidingsplan voor de 3 leerlingen binnen mijn onderzoek. Samen is er een overzicht van het moeilijk verstaanbaar gedrag gemaakt (bijlage 2). Er wordt concreet benoemd hoe dit gedrag eruit ziet. Aan de hand van de ARGOS-methodiek wordt vervolgens inzicht gegeven in de betekenis van het gedrag waardoor er begrip ontstaat bij het team. Door dit overzicht en inzicht ontstaat er een eenduidig kindbeeld waardoor er binnen het team vanuit hetzelfde beeld gesproken wordt. Dit is zeker van belang omdat het team dat met de leerlingen werkt groot is (6 leden). Doordat er in de ARGOS-methodiek vaststaande begeleidingshandvatten staan kunnen deze vrij eenvoudig ingevuld worden waardoor er een begeleidingsplan ontstaat

waar iedereen achter staat (bijlagen 3, 4 en 5). Het draagvlak is groot waardoor de kans op succes vergroot zal worden. Het team is erg enthousiast wat een zeer positieve input geeft voor het vervolg van het onderzoek. De overtuiging die uitgesproken wordt in hoofdstuk 1, dat deze methodiek heel goed toepasbaar is binnen onze groep, wordt hierdoor versterkt. Of het inzetten van het begeleidingsplan het gedrag van de leerlingen positief zal beïnvloeden, zoals gezegd in Heijstek en Koelewijn (2010), zal blijken uit het verdere onderzoek.

Dit onderzoek verloopt volgens de triade (Theorie, praktijk, persoon) De onderzoeker heeft de literatuur onderzocht in het vooronderzoek waar het onderzoeksvoorstel is voortgekomen. Hieruit blijkt dat het ARGOS begeleidingsplan geschikt zou kunnen zijn om ingezet te worden op school bij kinderen met problematisch gehechtheidsgedrag. Vervolgens wordt deze literatuur gekoppeld aan de praktijk middels het inzetten van het ARGOS-begeleidingsplan. Er worden voor- en nametingen gedaan op het gebied van gedrag en het pedagogisch klimaat. Ook worden de bevindingen van de collega's geïnventariseerd en geanalyseerd. Na iedere stap volgt een kritische reflectie en uiteindelijk zal uit het onderzoek een conclusie komen die gevolgen zal hebben voor de praktijksituatie.

3.3.1 Respondenten, onderzoeksmethode en verantwoording

Om antwoord te krijgen op mijn hoofdvraag :

“Welk effect heeft de ARGOS-methodiek op het gedrag van 3 leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag in mijn klas?”

onderzoek ik mijn twee deelvragen:

1. Neemt door het inzetten van ARGOS het externaliserend en internaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag bij de 3 leerlingen af?
2. Heeft het programma ARGOS een positieve invloed op het pedagogisch klimaat in de klas?

Bij elke deelvraag wordt in het schematisch overzicht de proefpersonen/respondenten en/of de bron benoemd, wordt de onderzoeksmethode en de verantwoording van deze onderzoeksmethode beschreven. Daarna volgt de ethische verantwoording.

De ARGOS-methodiek wordt gedurende 3 maanden ingezet. Deze methodiek wordt gemeten op een aantal factoren:

- Het aantal malen in te zetten denkstoel/rustruimte.
- Internaliserend en externaliserend gedrag.
- Zelfanalyse op eigen gedrag.
- Pedagogisch klimaat.

Deelvraag 1: Neemt door het inzetten van ARGOS het externaliserend en internaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag bij de leerlingen af?

- Bron: Registratielijsten denkstoel/rustruimte (Lijsten ontworpen door het team).
- Onderzoeksmethode: Ik analyseer de registratielijsten. Deze data verwerk ik in frequentietabellen en vergelijk ik het gemiddelde.
- Verantwoording: Ik breng in kaart hoe vaak de leerlingen een denkstoel of rustruimte verwijzing hebben gekregen voor hun moeilijk verstaanbaar gedrag. Om een zo duidelijk mogelijk beeld te krijgen analyseer ik de lijsten vanaf vijf maanden voorafgaand aan het onderzoek tot en met het einde van onderzoek. Hieruit zal moeten blijken dat het moeilijk verstaanbaar gedrag bij de leerlingen is afgenomen. Ik turf het aantal verwijzingen en maak onderscheid tussen denkstoel verwijzing en rustruimte.
- Respondenten: Duopartner, onderwijsassistenten A en B en medewerkers kinder- en jeugdzorg A en B.
- Onderzoeksmethode: Invullen van de TRF (Teacher Report Form, Achenbach, 2001).
- Verantwoording: *“De TRF is ontwikkeld om informatie te verkrijgen over de schoolprestaties, de werkhouding en de gedragsproblemen in de schoolsituatie”* (Van der Ploeg, 1997). Het is bedoeld als nulmeting voorafgaand aan het inzetten van de ARGOS-methodiek op school. Deze schaal wordt gezamenlijk per leerling ingevuld. Na het onderzoek wordt de schaal nog een keer ingevuld om te kijken of er een gedragsverandering heeft plaatsgevonden volgens de respondenten. De orthopedagoog verwerkt deze lijst omdat zij hiertoe bevoegd is.
- Respondenten: Leerling A, B en C.
- Onderzoeksmethode: YSR (Youth Self report, Achenbach, 2001).
- Verantwoording: Om te weten te komen hoe de leerlingen zelf over hun gedrag denken vullen zij deze schaal in. Deze schaal is eigenlijk geschikt voor een oudere doelgroep. Ik heb overleg gepleegd met de orthopedagoog van de school en van de groep en zij gaven beide aan dat het wel goed mogelijk om deze schaal te gebruiken als deze leerlingen de schaal samen met iemand invullen. Door deze schaal te gebruiken kan ik het verschil in gedrag meten voor en na het inzetten van de ARGOS-methodiek.

Deelvraag 2: Heeft het programma ARGOS een positieve invloed op het pedagogisch klimaat in de klas?

Om antwoord te krijgen op deze deelvraag wordt een klimaatschaal ingevuld. *“De klimaatschaal is een instrument om het pedagogisch klimaat in een klas in kaart te brengen”* (Donkers 2009). Er is een leerkrachtenversie en een leerlingenversie.

- Respondenten: Leerlingen A, B en C
- Onderzoeksmethode: De klimaatschaal, leerling-versie (Fontys OSO, 2013).
- Verantwoording: Om te weten te komen hoe de leerlingen het pedagogisch klimaat in de klas nu ervaren, wordt per leerling een klimaatschaal ingevuld. De schaal is geschikt voor afname voor kinderen met nivo vanaf begin groep 5. Eén leerling

voldoet aan dit criterium. De andere twee leerlingen zitten hier net onder. Met hen zal deze schaal samen met een vertrouwde persoon afgenomen worden die de vragen en antwoorden zal voorlezen. De vragenlijst wordt door iemand anders afgenomen zodat de leerlingen zich niet beïnvloed zullen voelen door mij en ik ook de juiste afstand kan bewaren als onderzoeker. (De Lange et al., 2011).

Nadat het ARGOS-begeleidingsplan 3 maanden is ingezet wordt deze schaal opnieuw ingevuld door de leerlingen.

- Respondenten: Duopartner, onderwijsassistenten A en B en medewerkers kinder- en jeugdzorg A en B.
- Onderzoeksmethode: De klimaatschaal, leerkrachtenversie (Fontys OSO, 2013).
Verantwoording: Om te weten te komen hoe de respondenten het pedagogisch klimaat in de klas nu ervaren vullen zij individueel deze schaal in. Nadat het ARGOS-begeleidingsplan 3 maanden is ingezet wordt deze schaal opnieuw ingevuld door de begeleiders. Deze resultaten worden naast elkaar gezet om eventuele veranderingen in beeld te kunnen brengen.

Om inzicht te krijgen in de beleving van het team is er sprake van een kwalitatief onderzoek en maak ik mede gebruik van tekstgeoriënteerde data-analyse.

Door het gebruik van meerdere onderzoeksmethodieken, respondenten en bronnen wordt het onderzoek meer valide en betrouwbaar; er is sprake van triangulatie (De Lange et al., 2011). Het moment waarop de gedragslijsten (TRF) zijn ingevuld door het team is van invloed op de uitslag. Deze zijn niet geheel gebaseerd op feiten maar ook persoonsafhankelijk. *“De bril waardoor je kijkt is gekleurd door je eigen waarden, normen, overtuigingen en levenservaringen”* (Beukering, Lange & Pameijer, 2011). Deze lijsten zijn voor en na het onderzoek door dezelfde personen ingevuld zodat er wel een verschil meetbaar kan zijn.

3.3.2 Ethische verantwoording:

Aan alle respondenten wordt verteld wat het doel is van het invullen van de vragenlijsten en wie deze informatie inziet. Om privacy te waarborgen worden alle data volledig anoniem verwerkt en de vragenlijsten na het onderzoek vernietigd.

De groep duopartner, onderwijsassistenten en medewerkers kinder- en jeugdzorg worden verder in het onderzoek aangeduid als team. Eén of meerdere personen uit deze groep worden aangeduid als begeleider of begeleiders.

Voor de vragenlijsten van de leerlingen wordt vooraf toestemming gevraagd aan de ouders/verzorgers. Er wordt uitleg gegeven over het doel van de vragenlijsten en wie deze inziet. Er wordt vermeld dat de data volledig anoniem zullen worden verwerkt en de lijsten na het onderzoek vernietigd zullen worden. De naam van de school is weggelaten en wordt P. genoemd evenals de naam van de groep waar de leerlingen zitten (wordt vermeld als klas) om te voorkomen dat deze te achterhalen zijn. Ik zorg ervoor dat de leerlingen op geen enkele wijze geschaad zullen worden. Ik heb me eerst georiënteerd in literatuur en heb kennis genomen van de nieuwste inzichten op dit terrein. De namen van de leerlingen staan niet vermeld maar worden aangeduid met “leerling” plus nummer. Bij alle leerlingen wordt het persoonlijk voornaamwoord hij gebruikt.

3.4 Werkplan en tijdpad

Hieronder de schematische weergave van het werkplan en het tijdpad.

Wat	Wie	Wanneer
Invullen ARGOS-begeleidingsplan 3 leerlingen	Duopartner, onderwijsassistenten en medewerkers kinder- en jeugdzorg	6 tot en met 15 januari 2014
Bespreken ARGOS-begeleidingsplan met leerlingen	Onderzoeker	17 januari 2014
Verzamelen en verwerken data denkstoel/rustruimte verwijzing	Onderzoeker	20 tot en met 24 januari 2014
Invullen TRF	Duo partner, onderwijsassistenten en medewerkers kinder- en jeugdzorg	20 tot en met 24 januari 2014
Invullen YSR	Leerlingen	20 tot en met 24 januari 2014
Invullen klimaatschaal	Duo partner, onderwijsassistenten, medewerkers kinder- en jeugdzorg en leerlingen	27 tot en met 31 januari 2014
Inzetten ARGOS-begeleidingsplan	Duo partner, onderwijsassistenten en medewerkers kinder- en jeugdzorg	3 februari 2014
Verwerking TRF en YSR	Orthopedagoog	Februari 2014
Verwerking klimaatschaal duo partner, onderwijsassistenten, medewerkers kinder- en jeugdzorg en leerlingen.	Onderzoeker	3 tot en met 7 februari 2014
Reflectie: evaluatie ARGOS-begeleidingsplan	Duopartner, onderwijsassistenten, medewerkers kinder- en jeugdzorg	Wekelijks
Einde looptijd onderzoek		3 mei 2014
Verzamelen en verwerken data denkstoel/rustruimte verwijzing	Onderzoeker	3 tot en met 5 mei 2014
Invullen TRF	Duopartner, onderwijsassistenten en medewerkers kinder- en jeugdzorg	5 mei tot en met 9 mei 2014
Invullen YSR	Leerlingen	5 mei tot en met 9 mei 2014
Invullen klimaatschaal	Duopartner, onderwijsassistenten, medewerkers kinder- en jeugdzorg en leerlingen.	12 mei tot en met 16 mei 2014

Verwerking TRF en YSR	Orthopedagoog	12 mei tot en met 21 mei 2014
Verwerking klimaatschaal duopartner, onderwijsassistenten, medewerkers kinder- en jeugdzorg	Onderzoeker	19 tot en met 22 mei 2014
Eindevaluatie inzet ARGOS-begeleidingsplan.	Duopartner, onderwijsassistenten en medewerkers kinder- en jeugdzorg	23 mei
Data verzamelen en analyseren; conclusie onderzoek	Onderzoeker	24 mei tot en met 6 juni

Hoofdstuk 4: Data-analyse en opbrengsten

In dit hoofdstuk worden per deelvraag de onderzoeksresultaten gepresenteerd. De deelvragen zijn geformuleerd vanuit de onderzoeksvraag:

Welk effect heeft de ARGOS-methodiek op het gedrag van 3 leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag in mijn klas?

Per deelvraag geef ik de opbrengsten van de ingezette onderzoeksmethode neer.

4.1 Data-analyse en opbrengsten deelvraag 1

Om antwoord te krijgen op deelvraag 1: ‘Neemt door het inzetten van het programma ARGOS het externaliserend en internaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag bij de 3 leerlingen af?’, heb ik de registratielijsten van de denkstoel/rustruimte geanalyseerd en heb ik mijn directe collega’s en leerlingen vragenlijsten inlaten vullen.

4.1.1 Opbrengsten registratielijsten denkstoel/rustruimte.

Denkstoel									
	Aantal verwijzingen voor het onderzoek					Aantal verwijzingen tijdens het onderzoek			
Maand	Sept	Okt.	Nov.	Dec	Jan	Feb.	Mrt.	Apr.	Mei
Leerling 1	2	7	0	3	1	5	0	2	1
Leerling 2	0	2	0	1	0	1	0	0	1
Leerling 3	2	0	0	0	0	0	3	1	1
Totaal	4	9	0	4	1	6	3	3	3

Tabel 1: Aantal verwijzingen naar de denkstoel per maand per leerling voor het onderzoek en tijdens het inzetten van de ARGOS-methodiek.

Rustruimte									
	Aantal verwijzingen voor het onderzoek					Aantal verwijzingen tijdens het onderzoek			
Maand	Sept	Okt.	Nov.	Dec	Jan	Feb.	Mrt.	Apr.	Mei
Leerling 1	1	0	0	2	0	1	0	0	0
Leerling 2	3	2	0	2	0	1	0	0	0
Leerling 3	4	2	0	0	0	0	0	0	0
Totaal	8	4	0	4	0	2	0	0	0

Tabel 2: Aantal verwijzingen naar de rustruimte per maand per leerling voor het onderzoek en tijdens het inzetten van de ARGOS-methodiek.

4.1.2 Data-nalyse en opbrengsten vragenlijsten TRF en YSR

Resultaten van de YSR en de TRF voor kinderen van resp. 11-18 en 6-18 jaar

De YSR (Youth Self Report) en TRF (Teacher Report Form) zijn vragenlijsten waarmee op een gestandaardiseerde wijze een beeld kan worden verkregen van probleemgedrag en/of emotionele problemen van een kind vanuit de beleving van de leerling zelf en van de leerkracht. Hierbij wordt gebruik gemaakt van 8 schalen die zijn te verdelen in 2 dimensies, namelijk internaliserend en externaliserend gedrag, respectievelijk naar binnen en naar buiten gericht gedrag. De vragenlijst is ingevuld door de leerlingen zelf en door hun leerkracht samen met de onderwijsassistent en medewerker kinder- en jeugdzorg. De individuele scores zijn terug te vinden in bijlagen 6, 7 en 8.

		Internaliserend						externaliserend	
TRF leerkracht		Angstig/ depressief	Teruggetrokken /depressief	Lichamelijke klachten	sociale problemen	denkproble men	aandachts problemen	normafwij kend	agressief
1e afname	leerling 1	normaal	normaal	grens	grens	klinisch	klinisch	normaal	klinisch
2e afname	leerling 1	grens	normaal	normaal	klinisch	normaal	grens	grens	klinisch
1e afname	leerling 2	klinisch	grens	normaal	klinisch	klinisch	normaal	grens	klinisch
2e afname	leerling 2	klinisch	klinisch	normaal	klinisch	grens	klinisch	grens	klinisch
1e afname	leerling 3	klinisch	normaal	grens	grens	klinisch	klinisch	normaal	grens
2e afname	leerling 3	klinisch	normaal	normaal	klinisch	grens	grens	klinisch	klinisch

Tabel 3: Scores TRF leerkracht vlak voor, 1^e afname, en drie maanden na, 2^e afname, het inzetten van de ARGOS-methodiek.

Vergelijking TRF en YSF scores in de 1e en 2e afname.		TRF			YSF		
		Internaliserend	externaliserend	totaal	Internaliserend	externaliserend	totaal
1e afname	leerling 1	normaal	klinisch	klinisch	normaal	normaal	normaal
2e afname	leerling 1	grens	klinisch	klinisch	normaal	normaal	normaal
1e afname	leerling 2	klinisch	klinisch	klinisch	grens	grens	grens
2e afname	leerling 2	klinisch	klinisch	klinisch	normaal	normaal	normaal
1e afname	leerling 3	grens	klinisch	klinisch	klinisch	klinisch	klinisch
2e afname	leerling 3	klinisch	klinisch	klinisch	normaal	normaal	normaal

Tabel 4: Vergelijking scores TRF leerkracht en YSR leerlingen vlak voor, 1^e afname, en drie maanden na, 2^e afname, het inzetten van de ARGOS-methodiek.

Analyse scores eerste afname:

Uit de scores van Leerling 1 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan denkproblemen, aandachtsproblemen, en agressief gedrag. Volgens Leerling 1 zelf zijn er geen aanwijzingen om te denken aan problemen zoals boven genoemd. Bij het team ligt zowel het externaliserend alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Beide gebieden worden eveneens door Leerling 1 als 'normaal' omschreven. Beiden beoordelen de internaliserende problematiek als 'normaal'.

Uit de scores van leerling 2 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan angstig/depressief gedrag, sociale problemen, denkproblemen en agressief gedrag. Volgens leerling 2 zelf zijn er geen aanwijzingen om aan genoemde problemen te denken.

Uit de scores van leerling 3 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan angstig/depressief gedrag, denkproblemen, aandachtsproblemen, normafwijkend en agressief gedrag. Leerling 3 zelf heeft vooral veel last van lichamelijke klachten. Bij zowel het team als leerling 3 liggen zowel het internaliserend, externaliserend alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Wat betreft de overige probleemgebieden beoordelen beiden dit verschillend.

Analyse scores tweede afname:

Uit de scores van Leerling 1 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan sociale problemen en agressief gedrag. Volgens hem zelf zijn er geen aanwijzingen om te denken aan problemen zoals boven genoemd. Bij het team ligt zowel de externaliserende alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Beide gebieden worden eveneens door Leerling 1 als 'normaal' omschreven. De internaliserende problematiek wordt door Leerling 1 als 'normaal' beoordeeld terwijl het team aangeeft dat dit in het grensgebied ligt.

Uit de scores van leerling 2 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan angstig/depressief en teruggetrokken/depressief gedrag, sociale- en aandachtsproblemen en agressief gedrag. Volgens Leerling 2 zelf zijn er geen aanwijzingen om aan genoemde problemen te denken, uitgezonderd de sociale problematiek die hij zelf eveneens als liggend in het klinisch gebied beoordeelt.

Uit de scores van Leerling 3 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan angstig/depressief gedrag, sociale problemen, normafwijkend en agressief gedrag. Volgens hem zelf zijn er weinig aanwijzingen om te denken aan bovenstaande. In beperkte mate is hier volgens hem sprake van op het gebied van teruggetrokken/depressief gedrag. Bij het team liggen zowel het internaliserend, externaliserend alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Leerling 3 zelf beoordeelt zowel de externaliserende als de totale problematiek als normaal. Alleen de internaliserende problematiek beoordeelt hij als liggend in het grensgebied.

4.2 Data-analyse en opbrengsten deelvraag 2

Om antwoord te krijgen op deelvraag 2: 'Heeft het programma ARGOS een positieve invloed op het pedagogisch klimaat in de klas?' hebben directe collega's en de drie leerlingen van het onderzoek twee maal de pedagogische klimaatschaal ingevuld. De eerste keer vlak voor het onderzoek, als nulmeting, en de tweede keer nadat de ARGOS-methodiek drie maanden is ingezet. De individuele scores zijn terug te vinden in bijlagen 9 en 10.

4.2.1 Data-analyse en opbrengsten klimaatschaal

Deze analyse gaat over de beleving van de leerlingen op P. en betreft de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties en de sfeer in de klas. De Klimaatschaal is afgenomen bij 3 leerlingen het team.

Onderlinge Leerling-relaties		Afname leerlingen		Afname Begeleiding	
Score	Betekenis	1 ^e afname	2 ^e afname	1 ^e afname	2 ^e afname
1	zeer laag	0	0	1	0
2	laag	0	0	1	0
3	ondergemiddeld	1	1	3	2
4	gemiddeld	2	2	1	2
5	bovengemiddeld	0	0	0	1
6	hoog	0	0	0	0
7	Zeer hoog	0	0	0	1

Tabel 5: Scores van klimaatschaal leerlingen en begeleiding “onderlinge leerling-relaties” vlak voor, 1^e afname, en drie maanden na, 2^e afname, het inzetten van de ARGOS-methodiek.

Analyse eerste afname leerlingen onderlinge leerling-relaties:

0 leerlingen geven aan de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn leerlingen die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 2 van de drie leerlingen geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als voldoende tot zeer goed. Er is 1 leerlingen die twijfelachtig scoort.

Analyse tweede afname leerlingen onderlinge leerling relaties:

0 leerlingen geven aan de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn leerlingen die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 2 van de drie leerlingen geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als voldoende tot zeer goed. Er is 1 leerlingen die twijfelachtig scoort.

Analyse eerste afname team onderlinge leerling-relaties:

2 van de 6 begeleiders geven aan de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn begeleiders die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 1 van de 6 begeleiders geeft aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: hij ervaart de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als voldoende tot zeer goed. Er zijn 3 begeleiders die twijfelachtig (=3) scoren.

Analyse tweede afname team onderlinge leerling-relaties:

0 begeleiders geven aan de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn begeleiders die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 4 van de 6 begeleiders geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als voldoende tot zeer goed. Er zijn 2 van de 6 begeleiders die twijfelachtig (=3) scoren.

Sfeer in de klas		Afname leerlingen		Afname team	
Score	Betekenis	1 ^e afname	2 ^e afname	1 ^e afname	2 ^e afname
1	zeer laag	0	0	0	0
2	laag	1	0	1	1
3	ondergemiddeld	0	0	2	0
4	gemiddeld	1	0	2	2
5	bovengemiddeld	0	2	0	3
6	hoog	0	1	1	0
7	Zeer hoog	1	0	0	0

Tabel 6: Scores van klimaatschaal leerlingen en team “sfeer in de klas”, vlak voor, 1^e afname, en drie maanden na, 2^e afname, het inzetten van de ARGOS-methodiek.

Analyse eerste afname leerlingen sfeer in de klas:

1 leerlingen geeft aan de sfeer in de klas zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn leerlingen die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 2 van de 3 leerlingen geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de sfeer in de klas als voldoende tot zeer goed. Er zijn 0 leerlingen die twijfelachtig (=3) scoren.

Analyse tweede afname leerlingen sfeer in de klas:

0 leerlingen geven aan de sfeer in de klas zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn leerlingen die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 3 van de 3 leerlingen geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de sfeer in de klas als voldoende tot zeer goed. Er zijn 0 leerlingen (= 0,0 %) die twijfelachtig (=3) scoren.

Analyse eerste afname team sfeer in de klas:

1 van de 6 begeleiders geeft aan de sfeer in de klas zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn begeleiders die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 3 van de 6 begeleiders geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de sfeer in de klas als voldoende tot zeer goed. Er zijn 2 begeleiders van de 6 die twijfelachtig (=3) scoren.

Analyse tweede afname team sfeer in de klas:

1 van de 6 begeleiders geeft aan de sfeer in de klas zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn begeleiders die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 5 van de 6 begeleiders geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de sfeer in de klas als voldoende tot zeer goed. Er zijn 0 begeleiders die twijfelachtig (=3) scoren.

4.3 Inventarisatie bevindingen ARGOS-begeleidingsplan team

De belangrijkste positieve punten :

- Mooie manier van beeldvorming. Geeft een duidelijk beeld van een leerling, zijn/haar problematiek en begeleidingsadviezen.
- Fijne methodiek om bewust te worden van waar bepaald gedrag vandaan komt en hoe daarop ingesprongen kan worden m.b.v. begeleidingshandvatten.
- We kijken nu met het team meer op één lijn ten aanzien van het vertoonde gedrag.
- We werken met het team nu meer op één lijn.
- Meer bewust wording van een aantal begeleidingshandvatten die onbewust al gebruikt werden.

De belangrijkste aandachtspunten:

- Het echt handelen vanuit ARGOS heeft naar alle waarschijnlijkheid wel een positieve invloed op onze leerlingen maar de implementatie van het begeleidingsplan heeft meer tijd nodig.
- Het is lastig om alle handvatten tegelijkertijd in te zetten op korte termijn.
- Een aantal handvatten zal nog specifiek ingezet moeten worden zodat ze 'geautomatiseerd' worden, zoals het inzetten van de 5 g's.
- We bieden niet voldoende lichamelijke ontspanning aan als de spanning/stress bij de leerlingen oploopt. Het idee heerst dat we daar niet voldoende mogelijkheden voor hebben wat het lastig maakt.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag:

Welk effect heeft de ARGOS-methodiek op het gedrag van 3 leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag in mijn klas?

Hierbij worden voorlopige conclusies geformuleerd en ook de nodige discussiepunten. Dit zal gebeuren door de onderzochte praktijk, middels de deelvragen, te koppelen aan de onderzoeksvraag. Vervolgens zal ingegaan worden op de bijdrage aan de kennisontwikkeling in relatie tot de probleemstelling/onderzoeksvraag. Tot slot volgen er aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

5.1 Conclusies

De inzet van de ARGOS-methodiek lijkt een positief effect te hebben op het gedrag van 3 leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag in mijn klas. Om met zekerheid te kunnen stellen dat de methodiek een positief effect heeft op het gedrag van deze 3 leerlingen is verder onderzoek noodzakelijk.

Nuancering:

- Bij de inventarisatie van het moeilijk verstaanbaar gedrag blijkt dat de uitingen die benoemd worden bij onveilig gehecht kind in het schema van Bijloo (2009) in hoofdstuk 2 terug gezien worden bij de 3 leerlingen binnen het onderzoek.
- Voor het inzetten van de ARGOS-methodiek geven de verwijzingen voor de denkstoel een wisselend beeld. Tijdens het inzetten van de methodiek zijn de verwijzingen stabiel. Het inzetten van de ARGOS-methodiek lijkt een positief effect te hebben op het externaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag van de 3 leerlingen; tijdens het inzetten van de methodiek in de periode van februari tot en met mei zijn er geen verwijzingen richting de rutruimte voorgekomen.
- Bij de gedragslijsten is een sterk afwijkend beeld te zien tussen de scores van het team en de leerlingen. De leerlingen zien hun gedrag veel minder problematisch dan het team.
Bij de scores van het team is over het algemeen genomen geen verschil in de aanwezigheid van externaliserend en internaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag aangetoond tussen de twee metingen. Bij de leerlingen is dit echter wel het geval. Eén leerling geeft bij de eerste scores duidelijk het beeld dat hij op het gebied van externaliserend en internaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag op het grensgebied scoort terwijl bij de tweede meting hij hier normaal scoort. Een andere leerling scoort bij de eerste meting op dit moeilijk verstaanbaar gedrag de eerste keer bij beide klinisch en bij de tweede score grensgebied en normaal. Eén leerling scoort bij de eerste meting klinisch op het gebied van lichamelijke klachten en bij de tweede meting scoort hij normaal.

Zoals te zien is bij de analyse van de gedragslijsten is volgens de leerlingen hun gedrag positief veranderd na het inzetten van de ARGOS-methodiek, volgens het team is er gemiddeld genomen weinig verschil.

- Volgens de scores op de klimaatschaal lijkt het inzetten van de ARGOS-methodiek een positief effect te hebben op het pedagogisch klimaat. Zowel het team als de leerlingen scoren gemiddeld, wat onderlinge leerling relaties betreft en de sfeer in de klas, meer positief. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat door het inzetten van de ARGOS-methodiek beter aangesloten wordt aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen en dus de voorwaarden gunstiger zijn voor de leerlingen op zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Het is een voorwaarde om te kunnen leren. (Alkema et al., 2006). Door middel van de ARGOS-methodiek worden onderwijsbehoeften doelgericht vertaald naar concrete leersituaties (Van Beukering & van der Wolf, p.89).

5.2 Kennisontwikkeling in relatie tot de probleemstelling

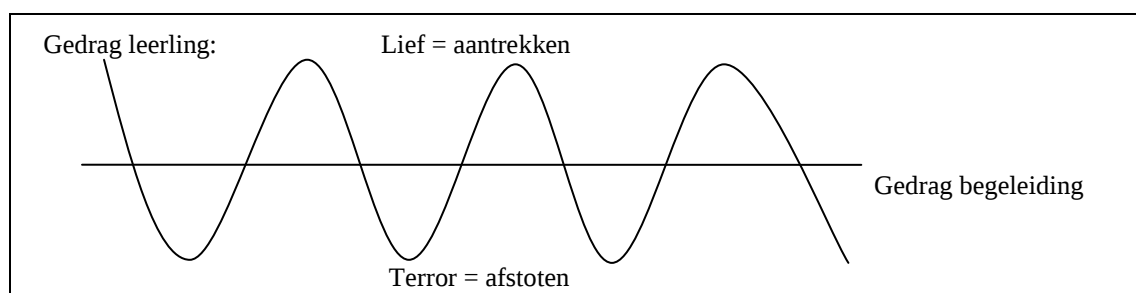
Bij mijn aanleiding schreef ik het volgende:

De leerlingen in mijn groep zijn door hun gedrag op verschillende scholen geschorst en verwijderd omdat de problemen rondom hun gedrag dusdanig groot waren dat zij de mogelijkheden van de zorgstructuur van die school overschreden. Daarom zijn ze in deze groep geplaatst. Het moeilijk verstaanbaar gedrag van deze leerlingen heeft een dergelijk grote invloed dat het inzetten alleen op preventie, het voorkomen van, binnen onze groep niet voldoende is. Er zal ook ingezet moeten worden op het omgaan met dit moeilijk verstaanbaar gedrag. Mijn vraag is hoe?

Ik verwachtte dat de inzet van de ARGOS-methodiek mij en de rest van het team de benodigde handvatten zou geven in het begeleiden van deze kinderen.

Om me nog meer te verdiepen in het onderwerp hechtingsproblematiek heb ik een training gevolgd over problematisch gehechtheidsgedrag. Het was een praktijkgerichte training voor begeleiding van kinderen met hechtingsproblemen. Hierdoor heb ik nog meer praktische handvatten gekregen om de ARGOS-methodiek in te zetten. In de begeleidingshandvatten van alle leerlingen komen de rol van de leerkracht duidelijk naar voren waar Vaessen (2005) ook de nadruk op legt.

In de ARGOS-methodiek is bijvoorbeeld bij het reduceren van angst een begeleidingshandvat: Heldere rollen van de mensen om hem heen en voorspelbaarheid in gedrag en communicatie bieden. Bij relaties is een handvat: Affectief neutrale benadering: bewust zijn van eigen emoties. Bij overlevingsdrang is een handvat: Begeleiders zijn duidelijk en geven concrete antwoorden. Maar hoe ziet dit er uit? De leerlingen met een hechtingstoornis vertonen gedrag van aantrekken en afstoten door gebrek aan basisvertrouwen. Dit basisvertrouwen moet herstelt worden door op onder andere op Metaniveau de disfunctionele homeostase te doorbreken⁶. De begeleiding gaat niet mee in de pieken en dalen van het gedrag maar blijft op dezelfde manier reageren en handelen.



⁶ Mensen houden patronen in stand zoals ze zijn. Je weet dat het niet werkt maar je blijft het toch herhalen.

Dit is feitelijk de basishouding die de begeleiding van deze kinderen moet hebben. Deze kennis heb ik overgebracht binnen het team en heeft enorm geholpen in de begeleiding. We werken nu meer als team en voor de leerlingen schept het meer rust en het biedt veiligheid. Ze hoeven nu niet meer bij iedereen te checken wat de reactie is op het gedrag want deze is nu eenduidig.

De ARGOS-methodiek is geen interventie maar een manier van omgaan met de leerlingen waarbinnen interventies een rol spelen. Eén van de instrumenten die toegepast worden binnen mijn onderzoek bij alle leerlingen is het oplossingsgericht coachen. Hierin heb ik me ook verder kunnen ontwikkelen.. De basishouding hierin is kijken naar wat kan. Het is een positieve instelling en benadering van “problemen” waar de leerlingen maar ook ik zelf tegen aan lopen. Als het op een bepaalde manier niet lukt hoe krijg je het dan toch voor elkaar; wie of wat heb je daarvoor nodig. Het is het denken in mogelijkheden. Mijn hoofddoel van mijn onderwijs is dat de leerlingen meer invloed krijgen op hun eigen leerproces. Door het oplossingsgericht werken worden ze meer bewust van hun eigen handelen. De leerlingen zijn hun eigen professional en weten wat ze nodig hebben. *“Door ze zelf oplossingen te laten bedenken voelen ze een grotere betrokkenheid, ze worden medeverantwoordelijk, wat ze een grotere motivatie geeft”*. (Stevens, 2002).

5.3 Inhoudelijke aanbevelingen vervolgonderzoek

- Doe verder onderzoek naar de resultaten van de inzet van de ARGOS-methodiek bij de 3 leerlingen op langere termijn.
- Verruim het onderzoek naar de resultaten van de inzet van de ARGOS-methodiek als deze op meerder plaatsen tegelijkertijd ingezet wordt voor de leerlingen zoals thuis en/of op de leefgroep.
- Zet onderzoek in naar de resultaten van de inzet van de ARGOS-methodiek bij een bredere doelgroep binnen de school.
- Voer onderzoek naar de instructiebehoeften van leerlingen met hechtingsproblematiek.

5.4 Aanbevelingen voor onderzoekers

- Kies voor een onderwerp dat dicht bij jezelf ligt. Als je kiest voor een probleemstelling waar jezelf tegenaan loopt is de motivatie groot om hier intensief mee bezig te zijn want onderzoek doen vergt veel tijd en energie.
- Deel met je collega's waar je mee bezig bent, ben open en transparant waardoor ruimte gecreëerd wordt voor de dialoog. Juist door te delen worden onderwerpen van meerdere kanten belicht waardoor de blik ook ruimer wordt en er meer professionele afwegingen gemaakt kunnen worden.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk volgen de evaluatie en reflectie waarin de volgende vragen beantwoord zullen worden:

- Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?
- Wat heb ik ervan geleerd?

6.1 Kritische reflectie methodologie

- Dit is een kleinschalig onderzoek binnen een korte periode. Om gedragsverandering teweeg te kunnen brengen en te kunnen meten is het inzetten van de ARGOS-methodiek over een langere periode noodzakelijk. Toch lijkt een eerste aanzet tot positieve veranderingen binnen het pedagogisch klimaat en de samenwerking binnen het team te zijn gegeven.
- Het onderzoek heeft betrekking op 3 leerlingen met hechtingproblematiek. De resultaten gelden voor hen. Of de methodiek ook werkt voor andere leerlingen binnen het zml-onderwijs met deze problematiek is hieruit niet te concluderen al wijst de uitslag naar een positieve richting.
- De registratielijsten voor de denkstoel/ruimte verwijzingen moeten door alle medewerkers worden ingevuld. De vraag is echter of dit consequent gebeurt. Bij de denkstoel verwijzingen in de maanden voorafgaande aan het onderzoek zijn geen registratielijsten van de maanden januari en november van deze leerlingen aanwezig. De vraag is of er geen verwijzingen zijn gedaan of dat het niet is geregistreerd. De verwijzing in januari voor de denkstoel voor leerling is ingevuld door de onderzoeker. De registratie tijdens het onderzoek is zorgvuldig bijgehouden door de onderzoeker.
- De ARGOS-methodiek is alleen binnen school ingezet voor de 3 leerlingen. Het zou breder ingezet kunnen worden, zoals bij de leerling thuis/op de woongroep, omdat dit de kans op succes zou kunnen vergroten. De interventies die ingezet worden moeten zo breed mogelijk gedragen worden. Je werkt systeem gericht; iedereen die bij de leerling betrokken is wordt erbij betrokken. Hoe breder de aanpak, hoe groter de kans op succes (Jeninga, 2011). Echter, het doel van mijn onderzoek was om te weten te komen of ARGOS-methodiek geschikt is als begeleidingsplan dat op school ingezet kan worden voor een positieve gedragsverandering voor 3 leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag in mijn klas.

6.2 Betekenis van het onderzoek voor mijn eigen ervaringen en ontwikkeling

Voor mij was het vrij snel duidelijk dat ik onderzoek wilde doen naar kinderen met hechtingsproblematiek. Deze problematiek heeft een dusdanige invloed op het gedrag van de leerlingen dat het hun ontwikkeling belemmert. Aangezien ik leerlingen in de klas heb met deze problematiek en ik te weinig kennis en handvatten had om ermee om te gaan was dit voor mij van groot belang.

Het komen tot een onderzoeksvraag en de deelvragen was een intensief proces. Het is lastig om juist dat te beschrijven wat je wilt weten.

Het doen van onderzoek heeft me geleerd om te focussen op een onderwerp. Het heeft me geleerd om verschillende invalshoeken te zoeken voor de probleemstelling door onder andere literatuurstudie en het analyseren van meerdere bronnen binnen mijn onderzoek. Het koppelen van meerdere literatuurstudies en deze in te brengen binnen mijn praktijk heeft me een breder

inzicht geven in het gedrag van de leerlingen met problematisch gehechtheidsgedrag en heb praktische handvatten gekregen voor de omgang met deze doelgroep.

Door het team bij het onderzoek te betrekken door overleg en het samen werken aan de invulling van de methodiek heb ik een breed draagvlak gecreëerd waardoor het onderzoek mogelijk is geworden.

Wat het onderzoek ook duidelijk heeft gemaakt is dat iedereen gedrag op een ander manier ervaart (Beukering, Lange & Pameijer, 2011) waar ik me tijdens de opleiding ook bewust van geworden ben. Dit bewust zijn heeft me onder andere heeft geholpen bij het inzetten en analyseren van de vragenlijsten. Het gevoel dat het vertoonde gedrag een ieder oproept is van grote invloed. Ook bij mij. Als ik tegen een “probleem” aan loop zal ik nu onderzoeken of het inderdaad zo is. Is het alleen mijn beleving of is het inderdaad zo dat een leerling zich bijvoorbeeld meer terugtrekt. Ik zal het voorleggen aan het team en bespreken of zij deze ervaring ook hebben en ik zal op zoek gaan naar een instrument om dit in beeld te brengen zoals bijvoorbeeld een observatieformulier.

Het inzetten van de ARGOS-methodiek heeft tijd nodig. Ik heb me niet voldoende gerealiseerd dat het team meer tijd nodig heeft om deze eigen te maken. De grote winst vind ik echter dat er een omslag is gekomen van het kijken naar gedrag van de leerlingen. Er is meer begrip en vanuit begrip wordt anders gehandeld.

Door het volgen van de opleiding ben ik steeds meer gaan kijken naar wat de leerlingen nodig hebben. De literatuur van Stevens rondom de basisbehoeften en het pedagogisch klimaat heeft me handvatten gegeven voor mijn eigen handelen. Ik werk meer doelgericht en zet de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen bewuster in.

De ARGOS-methodiek is een begeleidingsmethodiek waarin kijken naar gedrag, de houding van de leerkracht, de eigen inspraak van de leerlingen en het Sociaal Emotioneel Leren de voornaamste instrumenten zijn die ingezet worden (Bijlage 11). Deze vier onderwerpen lopen als een rode draad door de modules die ik gevolgd heb binnen de opleiding.

Een parel voor mij is, zoals Jeninga (2011) aangeeft, het inzicht dat de leerkracht zelf een grote rol speelt bij het ontstaan van gedragsproblemen en het oplossen daarvan. De leerkracht is het belangrijkste instrument dat ingezet kan worden. Dit is terug te vinden in de begeleidingshandvatten van de ARGOS-methodiek.

Een belangrijk onderwerp waarin ik me heb ontwikkeld tijdens mijn opleiding is het inzien in het belang van de lessen in sociaal emotionele ontwikkeling. Deze lessen kunnen ingezet worden als interventies (van Beukering & van de Wolf, 2009, Beerthuis et al., 2009, Delfos, M.F., 2000, van Lieshout, 2009) maar beter nog is om deze in te zetten ter voorkoming van moeilijk verstaanbaar gedrag (Overveld, 2010). Ook dit item is terug te vinden in de begeleidingshandvatten van de ARGOS-methodiek.

Ik ben gegroeid in de samenwerking met mijn collega's. Ik spreek mijn gedachten nu meer uit zodat mijn handelen duidelijk wordt en vraag ik naar hun mening. Op deze manier creëer ik ruimte voor dialoog. Juist door te delen worden onderwerpen van meerdere kanten belicht waardoor mijn blik ruimer wordt en ik meer professionele afwegingen kan maken.

Met de inzet van deze methodiek ga ik zeker door bij de 3 leerlingen. De gedragslijsten wil ik over een half jaar nog een keer invullen om dan specifiek te kijken welk gedrag er veranderd. Ook wil ik me meer focussen op het inzicht krijgen van de leerlingen op hun eigen gedrag. Het resultaat van het onderzoek presenteer ik binnen de school zodat deze methodiek schoolbreed ingezet kan worden voor breder onderzoek.

Literatuur:

- Alkema, E., Dam, E., van, Kuipers, J., Lindhout, C. & Tjerkstra, W., (2006). *Méér dan Onderwijs, theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Nederland, Assen: van Gorum.
- American Psychiatric Association (APA, 1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition (DSM-IV), Washington D.C.
- Beerthuis, Drs., R.J., Berckelaer-Onnes, Prof. Dr. I.A., van, Daalen, Drs. E., van, Gaag, Prof. Dr. R.J., van der, Grietens, Prof. Dr. H., Haan, Dr. E., de, ... Wit, Dr. C.A.M., de, (2009). *Psychiatrische stoornissen*. Nederland, Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bijloo, M. (2009). Hechting. In Niemeijer, M. H. & Gastkemper, M. *Ontwikkelingsstoornissen bij kinderen* (pp. 163- 164). Nederland, Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V..
- Bowlby, J., (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment Theory*. London: Routledge.
- Brandsma, H.P. & Bos, K.T. (1994). *Vaststelling en waardering van het pedagogisch klimaat In basisscholen: ontwikkeling van een instrumentarium*. Enschede: Universiteit Twente. Onderzoekcentrum Toegepaste Onderwijskunde.
- Bruïne, E., de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Ven, A., van de (November 2011). *Bronnenboek Onderzoekstrategieën*. Nederland, LEOZ.
- Delfos, M.F., (2000). *Kinderen en gedragsproblemen*. Nederland, Lisse: Delfos, Swets & Zeitlinger B.V..
- Dijkstra, R., (2011). *Krachtig leren; adaptief onderwijs*. Onderwijs maak je samen. Geraadpleegd op <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/krachtig-leren-adaptief-onderwijs/?output=pdf>.
- Donkers, (2009). *De klimaatschaal als reflectie op leraarsgedrag. Het pedagogisch Klimaat in de klas*. Fontys OSO.
- Epskamp, S., Janssen, C., Kloosterman, D., Mispelblom Beyer, I., Post, T., Stor, P. ... Wijnroks, L. (2010). *Onveilig gehecht of een hechtingsstoornis. Het onderkennen van hechtingsproblematiek bij mensen met een verstandelijke beperking*. Nederland, Den Haag: Boom Lemma.
- Fontys OSO (2013). Klimaatschaal. Geraadpleegd op <https://www.klimaatschaal.nl/>
- Gielis, P., Konig, A. & Lap, J., (2008). *Begeleiden van de groep. Samenhang en spanningen In de klas*. Nederland, Houten: EPN
- Harlow, H., (1958). *The nature of love*. American Psychologist, 13, 673-685.
- Heijstek, M. & Koelewijn, H., (2010). *De ARGOS-methodiek*. Nederland: Stichting De Knoop.
- Lange, R. de, Schuman, H. en Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. België, Antwerpen Apeldoorn: Garant
- Lieshout, T., van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen* (Tweede druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ploeg, J. D., van der, (1997). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Nederland, Rotterdam: Lemniscaat b.v.
- Rygaard, N. P., (2007). *Hechtingsstoornissen. Praktijkgericht therapiehandboek voor ernstige hechtingsstoornissen bij kinderen*. Nederland, Amsterdam: SWP.
- Scienceprogress (n.d.). Behoeftenhierarchie (Maslow). Geraadpleegd op <http://www.scienceprogress.nl/marketing/behoeften-hierarchie-maslow>
- Stevens, L., (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs, 1997.
- Stevens, L., (2002). Naar een ander begrip van prestatie in de school. Retrieved from <http://users.telenet.be/vvo/vtvo024art3.doc>

- Vaessen, G., (2003). *Een kink in de kabel, psychiatrische problemen bij kinderen en jeugdigen in een leefgroep*. België, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vaessen, G., (2006). *Als hechten moeilijk is. De rode draad uit het verleden. Een professioneel dialooggericht aanbod voor ambulante werkers in de jeugdzorg en ouders*. België, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- IJzendoorn, R., van, (2012). *Gehecht met angst en beven*. Fontys oso.

Bijlage 1: ARGOS-methodiek**A. Herkennen**

	Wat gebeurt er?	Kruis het gedrag aan wat je herkent en schrijf er wat voorbeelden bij.	Knelpuntenanalyse: Nummer van 1 t/m 5
ANGST	De cliënt heeft existentiële angst; Alles en iedereen wordt ervaren als bedreiging	Angst is herkenbaar in: ☐ Gedrag: ☐ ☐ Fysieke angstequivalenten:	
RELATIE	De cliënt gaat doorgaans alleen lichte oppervlakkige contacten aan en ervaar diepere of affectieve relaties als bedreigend.	De cliënt heeft moeite met de volgende relaties: ☐ Affectieve relaties ☐ ☐ Strenge en sturende begeleiders	
GEWETEN	De gewetensontwikkeling van de cliënt is niet op gang gekomen. De morele redenering van de cliënt is als volgt: Waar hij lust aan beleeft, is goed; wat hem onlust geeft, is kwaad.	De cliënt heeft een achtergebleven gewetensontwikkeling, dit is herkenbaar door: ☐ Geen spijt of berouw tonen ☐ ☐ Niet aan afspraken	
OVERLEVING	De cliënt vertoont 'survivors'-gedrag. Hij houdt zich staande door de wereld om zich heen constant onder controle te houden.	Overlevingsgedrag is te herkennen in het volgende gedrag: ☐ De omgeving onder controle proberen te houden ☐ Het initiatief bij zichzelf leggen ☐ ☐ Masculiniteit: hiërarchisch denken	
STRESS	De cliënt heeft meer stress dan een gemiddelde andere cliënt en raakt dit minder makkelijk kwijt via de 'normale' weg van contact en geborgenheid.	De stress is merkbaar in: ☐ Lichamelijke verschijnselen ☐ ☐ Prikkelbaarheid	

B. Begrijpen

	Spanningsbron	Mijden	Bestrijden	Wat is de functie van het gedrag van de cliënt?
ANGST	Prikkels	☐ Terugtrekken ☐ Obsessief gedrag ☐ Eenzijdige belangstelling, Moeite met veranderingen ☐ ...	☐ Voordurende allerlei nieuwe prikkels op zoeken ☐ Voordurend wisselen van werkplank/opleiding/vrienden ☐ Kapot maken van bezittingen van zichzelf of van anderen ☐ ...	
RELATIE	Affectieve relaties	☐ Geen diepe relaties aangaan ☐ Geen contactgroei ☐ Oppervlakkig blijven in contacten ☐ ...	☐ Aantrekken en afstoten ☐ Onder iemands huid kruipen ☐ Te dichtbij willen komen ☐ Iemands zwakke plek zoeken ☐ Geweld gebruiken naar mensen die in een relatie met hen staan ☐ ...	
GEWETEN	Regels	☐ Liegen ☐ Ontkomen ☐ Stiekem gedrag ☐ ...	☐ Provoceren ☐ Gezag aanvechten ☐ Oppositioneel gedrag: juist als iets niet mag het toch doen ☐ ...	
OVERLEVING	Controleverlies	Zichzelf onder controle houden: ☐ Dwangmatig gedrag ☐ Eigen rituelen hebben De ander onder controle houden door: ☐ Bazig dominant gedrag ☐ Overbezorgd of overbehulpzaamgedrag ☐ ...	☐ Chaos creëren in relaties ☐ Chaos creëren in de agenda ☐ Chaos creëren in afspraken	
STRESS	Lichaam	☐ Veel slapen ☐ Zichzelf verdoven: drank, drugs ☐ ...	☐ Gevaar opzoeken ☐ Over eigen (pijn)grenzen gaan: ☐ Thrillseeking ☐ Automutieren (zichzelf beschadigen) ☐ ...	

C. Begeleiden

	Wat moet je doen?
ANGST	Angst reduceren d.m.v.: ☐ Heldere rollen van de mensen om hem heen. ☐ Structuur in de dag aanbrengen. ☐ Het bieden en respecteren van een eigen ruimte. ☐ Voorspelbaarheid in gedrag en communicatie bieden. ☐ Omgevingsprikkelers en sociale prikkels terugdringen.
RELATIE	Een werkrelatie aangaan d.m.v.: ☐ Het benoemen en erkennen van de emotie van de cliënt. ☐ Emoties van de cliënt niet beoordelen (dat komt door...) of veroordelen (dat is niet goed, want ...) ☐ Affectief neutrale benadering: bewust zijn van eigen emoties (angst/afschuw)
GEWETEN	Achtergebleven gewetensontwikkeling ondersteunen d.m.v.: ☐ Verantwoordelijkheid te geven van de cliënt, maar nooit zonder controle. ☐ Helder zijn over je controles die worden uitgevoerd ('zichtbare flitspalen') ☐ Toezicht te houden: controle vraag toezicht, of in ieder geval om regelmatig in het zicht te zijn van de begeleider ☐ De begeleiding moet er voor zorgen dat gewenst gedrag voor de cliënt wat oplevert. Dit kan door middel van - Een systematisch beloningssysteem - Veel sociale beloningen (bijv. compliment, knuffel, een duim opsteken). - Het laten verdienen van privileges. <i>Let op: Laat je beloningssysteem niet vervallen tot strafsysteem!</i>
OVERLEVING	Overlevingsgedrag herkennen en erkennen d.m.v.: ☐ Aanreiken van handvatten voor gewenst, maar wel proactief en assertief gedrag. ☐ Kracht proberen uit te stralen. Sterke/stoere attitude van begeleiders wekt gezag
STRESS	Stress Laten afvloeien d.m.v.: ☐ Lichamelijke inspanning: - Sport beoefenen. - Wandelen/fietsen. - Zwaar werk laten doen. ☐ Lichamelijk ontspanning: - Massage (drukpuntmassage) - Haptonomie ☐ Muziek: - Rustige muziek luisteren - Keiharde 'pubermuziek' luisteren/bleven/er in opgaan.

D. Werkblad

Overzicht van het gedrag: Wat herken je?	Inzicht in de betekenis van het gedrag: Welke <u>spanningsbron</u> lokt het gedrag uit:	Uitzicht op ander gedrag: Welke <u>begeleidingshandvatten</u> passen hier bij?
<u>Angst:</u>	Prikkels:	
<u>Relaties:</u>	Affecties:	
<u>Geweten:</u>	Regels en gezag:	
<u>Overlevingsdrang:</u>	Controleverlies:	
<u>Stress:</u>	Eigen lichaam:	

Bijlage 2: Overzicht moeilijk verstaanbaar gedrag leerlingen

Leerling 1:

- Praat veel
- Praat door anderen heen
- Brutaal
- “Bemoeit” zich met anderen
- Beweeglijk
- Gaat bij boosheid soms uit zichzelf naar andere ruimte
- Slaat met de deuren
- Stampvoeten
- Gooit met materialen
- Maakt materialen kapot
- Schopt tegen materialen
- Gooit gericht met materialen naar medeleerlingen
- Heeft overal weerwoord op
- Erg gericht op eten/drinken
- Stelt zichzelf centraal
- Geen oog voor gevolgen van zijn acties
- Stopt niet als dit gezegd wordt

Leerling 2. :

- Bijt op nagels
- Bijt op vingers
- Heel zacht of heel hard praten
- Schelden
- Vloeken
- Slaan/schoppen
- Gericht gooien met materialen naar personen
- In elkaar duiken
- Snelle wisseling blij-boos
- Fladderen
- Moeite met overgangen zowel in programma als in ruimtes
- Komt niet tot werken
- Weglopen
- Krassen op werkbladen
- Werk kapot scheuren
- Gefixeerd op eten
- Slaat met de deuren

Leerling 3:

- Negeren
- Claimen
- Veel vragen om bevestiging
- Zoekt veel lichamelijk contact
- Praat zeer negatief over zichzelf: Kut kind, sukkel, ik kan er beter niet zijn, ik ga zelfmoord plegen

- Aantrekken/afstoten
- Praat soms vanuit derde persoon
- Kapot maken van materialen
- Met het hoofd op tafel bonken
- Gooien met materialen
- Schelden
- Brutaal
- Dreigen
- Komt niet tot werken
- Weglopen
- Neemt rol van begeleider over
- Zichzelf beschadigen

Bijlage 3: ARGOS-begeleidingsplan leerling 1**HERKENNEN**

	Wat gebeurt er?	Kruis het gedrag aan wat je herkent en schrijf er wat voorbeelden bij.	Knelpuntenanalyse: Nummer van 1 t/m 5
ANGST	De cliënt heeft existentiële angst; Alles en iedereen wordt ervaren als bedreiging	Angst is herkenbaar in: ☐ Gedrag: Veel en snel praten. Boos worden als dingen niet lukken, als hij fouten maakt: Verbale agressie en kapot maken van spullen van anderen. ☐ Fysieke angstequivalenten: Zeer beweeglijk, grote ogen.	1.
RELATIE	De cliënt gaat doorgaans alleen lichte oppervlakkige contacten aan en ervaar diepere of affectieve relaties als bedreigend.	De cliënt heeft moeite met de volgende relaties: ☐ Affectieve relaties: Gaat alleen lichte oppervlakkige relaties aan. ☐ Streng en sturende begeleiders: Roept weerstand op. O. kan er niet tegen als de begeleiding te dicht op zijn huid zit.	5.
GEWETEN	De gewetensontwikkeling van de cliënt is niet op gang gekomen. De morele redenering van de cliënt is als volgt: Waar hij lust aan beleeft, is goed; wat hem onlust geeft, is kwaad.	De cliënt heeft een achtergebleven gewetensontwikkeling, dit is herkenbaar door: ☐ Geen spijt of berouw tonen: Overziet niet de gevolgen van zijn acties. Stelt zichzelf centraal. Hij toont misschien wel spijt maar dat komt omdat hij dan de negatieve gevolgen van zijn daden ondervindt, niet zozeer omdat het vervelend voor de ander is. ☐ Niet aan afspraken houden: Als O. niet in het zicht is, is het voor hem moeilijk om zich aan afspraken te houden. Hij vergeet ze op het moment dat hij iets anders kan doen dat hem meer oplevert. In de klas is hij erg gericht op de afspraken/regels die er zijn.	2.

G OVERLEVEN	De cliënt vertoont ‘survivors’-gedrag. Hij houdt zich staande door de wereld om zich heen constant onder controle te houden.	Overlevingsgedrag is te herkennen in het volgende gedrag: ☐ De omgeving onder controle proberen te houden: Hij is in de klas erg gericht op de regels. Hij houdt enorm in de gaten of iedereen er zich aan houdt en “bemoeit” zich veel met anderen.	4.
STRESS	De cliënt heeft meer stress dan een gemiddelde andere cliënt en raakt dit minder makkelijk kwijt via de ‘normale’ weg van contact en geborgenheid.	De stress is merkbaar in: ☐ Lichamelijke verschijnselen: Tics? Erg druk bewegen, niet stil kunnen zitten. ☐ Prikkelbaarheid: Kan uit het niets “ontploffen”.	3.

BEGRIJPEN

	Spanningsbron	Mijden		Wat is de functie van het gedrag van de cliënt?
ANGST	Prikkels	☐ Erg gericht op eten. ☐ Moeite met veranderingen	☐ Kapot maken van bezittingen van van anderen. ☐ Gooien met voorwerpen/materialen. ☐ Fysieke agressie: Schoppen, slaan. ☐ Verbaal agressief; schelden.	
RELATIE	Affectieve relaties	☐ Geen diepe relaties aangaan ☐ Geen contactgroei ☐ Oppervlakkig blijven in contacten		

GEWETEN	Regels	☐ Liegen: O. liegt niet maar “vergeet” wel eens wat. In zijn beleving gebeuren dingen vaak anders dan de werkelijkheid. (Bijv. bij ruzie kan hij vergeten dat hij de aanleiding geweest kan zijn; de ander begint. ☐ Ontkomen: Vind het snel oneerlijk als een ander iets mag en hij niet. ☐ Stiekem gedrag: O. doet niet iets met opzet stiekem. Hij reageert erg vanuit zichzelf en als iets anders meer oplevert voor hem dan afgesproken dan vergeet hij de afspraak.	☐ Gezag aanvechten: Gaat snel in discussie, vind snel dat hij achtergesteld wordt. Kan hierom erg boos worden: verbale en fysieke agressie. Heeft overal een weerwoord op.	
OVERLEVING	Controleverlies	Zichzelf onder controle houden: ☐ Dwangmatig gedrag: met zijn ogen MOETEN knippen. ☐ Erg vasthouden aan dagplanning. De ander onder controle houden door: ☐ Veel “bemoeien” met de ander.	☐ Chaos creëren in afspraken: Afspraken die met een begeleider gemaakt zijn ter discussie stellen bij een andere begeleider.	
STRESS	Lichaam	☐ Terugtrekken naar een aparte ruimte.	☐ Aangaan van confrontatie met leerlingen en begeleiding.	

Werkblad begeleidingsplan leerling 1

Overzicht van het gedrag: Wat herken je?	Inzicht in de betekenis van het gedrag: Welke <u>spanningsbron</u> lokt het gedrag uit:	Uitzicht op ander gedrag: Welke <u>begeleidingshandvatten</u> passen hier bij?
<u>Angst:</u> Mijden: ☐ Erg gericht op eten. ☐ Moeite met veranderingen Bestrijden: ☐ Kapot maken van bezittingen van anderen. ☐ Gooien met voorwerpen/materialen. ☐ Fysieke agressie: Schoppen, slaan. ☐ Verbaal agressief; schelden. ☐ Fysieke angstequivalenten: Zeer beweeglijk, grote ogen.	<u>Prikkels:</u> ☐ Bang om iets te kort te komen. ☐ Niet weten wat er van hem verwacht wordt. ☐ Niet consequent handelen van de begeleiding. ☐ Schoolwerk: Angst om fouten te maken.	<u>Angst reduceren d.m.v.:</u> ☐ Heldere rollen van de mensen om hem heen. ☐ Structuur in de dag aanbrengen. ☐ Het bieden en respecteren van een eigen plek. ☐ Voorspelbaarheid in gedrag en communicatie bieden. ☐ Omgevingsprikkels en sociale prikkels terugdringen.
<u>Relaties:</u> Mijden: ☐ Geen diepe relaties aangaan ☐ Geen contactgroei ☐ Oppervlakkig blijven in contacten	<u>Affecties:</u> ☐ Relaties zijn bedreigend. ☐ Geen autonomie.	<u>Een werkrelatie aangaan d.m.v.:</u> ☐ Het benoemen en erkennen van de emotie van leerling 1. Emoties van leerling 1 niet beoordelen (dat komt door...) of veroordelen (dat is niet goed, want ...) ☐ Affectief neutrale benadering: bewust zijn van eigen emoties (boosheid/irritatie) ☐ Ongemerkt de regie voeren: De

		leerling zelf het gevoel geven dat hij zelf de regie blijft houden. (Methodiek oplossingsgericht werken)
<u>Geweten:</u> Mijden: ☐ Liegen: Leerling 1 liegt niet maar “vergeet” wel eens wat. In zijn beleving gebeuren dingen vaak anders dan de werkelijkheid. (Bijv. bij ruzie kan hij vergeten dat hij de aanleiding geweest kan zijn; de ander begint. ☐ Ontkomen: Vind het snel oneerlijk als een ander iets mag en hij niet. ☐ Stiekem gedrag: Leerling 1 doet niet iets met opzet stiekem. Hij reageert erg vanuit zichzelf en als iets anders meer oplevert voor hem dan afgesproken dan vergeet hij de afspraak. Bestrijden: ☐ Provoceren?? ☐ Gezag aanvechten: Gaat snel in discussie, vindt snel dat hij achtergesteld wordt. Kan hierom erg boos worden: verbale en fysieke agressie. Heeft overal een weerwoord op.	<u>Regels en gezag:</u> ☐ Regels ☐ Waar hij lust aan beleeft is goed en wat hem onlust geeft, is kwaad.	<u>Achtergebleven gewetensontwikkeling ondersteunen d.m.v.:</u> ☐ Het aantal regels beperkt en overzichtelijk houden. ☐ Verantwoordelijkheid te geven aan de leerling, maar nooit zonder controle. ☐ Helder zijn over je controles die worden uitgevoerd (‘zichtbare flitspalen’) ☐ Toezicht te houden: controle vraag toezicht, of in ieder geval om regelmatig in het zicht te zijn van de begeleider ☐ De begeleiding moet er voor zorgen dat gewenst gedrag voor de cliënt wat oplevert. Dit kan door middel van - Een systematisch beloningsysteem - Veel sociale beloningen (bijv. compliment, een duim opsteken). - Het laten verdienen van privileges.

<u>Overlevingsdrang:</u> Mijden: Zichzelf onder controle houden: ☐ Dwangmatig gedrag: MOETEN knipperen met zijn ogen. ☐ Erg vasthouden aan de dagplanning. De ander onder controle houden door: ☐ Veel “bemoeien” met de ander. Bestrijden: ☐ Chaos creëren in afspraken: Afspraken die met een begeleider gemaakt zijn ter discussie stellen bij een andere begeleider.	<u>Controleverlies:</u> ☐ Onduidelijkheid in het gedrag van anderen. ☐ Onduidelijkheid in het programma.	<u>Overlevingsgedrag herkennen en erkennen d.m.v.:</u> ☐ Begeleiders zijn duidelijk en geven concrete antwoorden. ☐ Aanreiken van handvatten voor gewenst, maar wel proactief en assertief gedrag: ☐ Handvatten vanuit SOVA-training. ☐ Cognitieve aanpak: 5-G's: - Gebeurtenis - Gedachte - Gevoel - Gedrag - Gevolgen
<u>Stress:</u> Mijden: ☐ Terugtrekken naar een aparte ruimte. Bestrijden: ☐ Aangaan van confrontatie met leerlingen en begeleiding.	<u>Eigen lichaam:</u> ☐ Tics ☐ Zeer beweeglijk, grote onrust, niet stil kunnen zitten.	<u>Stress Laten afvloeien d.m.v.:</u> ☐ Lichamelijke inspanning: - Gym - Wandelen/fietsen/skelteren ☐ Lichamelijk ontspanning: - Yoga ☐ Lezen in een aparte ruimte.

Bijlage 4: ARGOS-begeleidingsplan leerling 2**HERKENNEN**

	Wat gebeurt er?	Kruis het gedrag aan wat je herkent en schrijf er wat voorbeelden bij.	Knelpuntenanalyse: Nummer van 1 t/m 5
ANGST	De cliënt heeft existentiële angst; Alles en iedereen wordt ervaren als bedreiging.	Angst is herkenbaar in: ☐ Gedrag: Niet tot werken komen, niet naar andere activiteiten gaan, (over) schreeuwen, heel zacht praten, krampachtig vasthouden aan de dagplanning, verbale en fysieke agressie. Kapot scheuren van zijn werk, krassen over zijn werk. ☐ Fysieke angstequivalenten: Handen voor de ogen, in zichzelf wegkruipen, “verwilderde blik”, snel rondkijken.	1.
RELATIE	De cliënt gaat doorgaans alleen lichte oppervlakkige contacten aan en ervaart diepere of affectieve relaties als bedreigend.	De cliënt heeft moeite met de volgende relaties: ☐ Affectieve relaties: Kan weinig met emoties die betrekking hebben op een ander (Bijvoorbeeld als je zegt dat je boos op hem bent). Zijn grootste vriend is een iemand in een rolstoel die op geen enkele wijze een gevaar voor hem vormt: hij praat niet, vraagt niets van hem. ☐ Strenge en sturende begeleiders: Roept weerstand en opstand bij hem op; wordt boos (verbale en fysieke agressie), komt niet tot werken, “vlucht” weg.	5.
GEWETEN	De gewetensontwikkeling van de cliënt is niet op gang gekomen. De morele redenering van de cliënt is als volgt: Waar hij lust aan beleeft, is goed; wat hem onlust geeft, is kwaad.	De cliënt heeft een achtergebleven gewetensontwikkeling, dit is herkenbaar door: ☐ Geen spijt of berouw tonen: Hij lijkt wel spijt en berouw te tonen en zegt ook sorry. Het is moeilijk in te schatten of het “aangeleerd” gedrag is en of ze het gebruikt om onder de consequenties uit te komen. ☐ Niet aan afspraken houden: als de afspraak een voordeel voor hem oplevert zal hij zich er zeker aan houden, als hij er voor zijn gevoel nadeel van ondervindt dan zal hij zeker proberen om er onderuit te komen.	4.

OVERLEVING	De cliënt vertoont ‘survivors’-gedrag. Hij houdt zich staande door de wereld om zich heen constant onder controle te houden.	Overlevingsgedrag is te herkennen in het volgende gedrag: ☐ De omgeving onder controle proberen te houden: Hij is in de klas erg gericht op de regels. Hij houdt enorm in de gaten of iedereen er zich aan houdt en “bemoeit” zich veel met anderen. ☐ Het initiatief bij zichzelf leggen: Is bijvoorbeeld erg gericht op het beloningssysteem. Als hij twijfelt of de beloning op deze dag gehaald gaat worden dan begint hij te schelden zodat hij zeker weet dat het hem niet meer lukt.	2.
STRESS	De cliënt heeft meer stress dan een gemiddelde andere cliënt en raakt dit minder makkelijk kwijt via de ‘normale’ weg van contact en geborgenheid.	De stress is merkbaar in: ☐ Lichamelijke verschijnselen: Overal pijnntjes ☐ Prikkelbaarheid: Kan uit het “niets ontploffen.	3.

BEGRIJPEN

	Spanningsbron	Mijden	Bestrijden	Wat is de functie van het gedrag van de cliënt?
ANGST	Prikkels.	☐ Terugtrekken: zich terugtrekken in een andere ruimte, in zichzelf gekeerd, heel zacht praten. ☐ Moeite met veranderingen: vastklampen aan dagplanning. ☐ Gefixeerd op eten	☐ Kapot maken van bezittingen van zichzelf of van anderen: Kapot maken van eigen werk, krassen over het werk. ☐ Gooien met voorwerpen/materialen. ☐ Fysieke agressie: Schoppen, slaan. ☐ Met deuren slaan. ☐ Verbaal agressief; schelden.	
RELATIE	Affectieve relaties.	☐ Geen diepe relaties aangaan. ☐ Oppervlakkig blijven in contacten.	☐ Aantrekken en afstoten. ☐ Onder iemands huid kruipen: claimen. ☐ Geweld gebruiken naar mensen die in een relatie .met hem staan.	
GEWETE	Regels.	☐ Ontkomen: Als hij kan probeert hij onder regels en afspraken uit te komen die hem voor zijn gevoel niets opleveren.		

OVERLEVING	Controleverlies	Zichzelf onder controle houden: ☐ Dwangmatig gedrag. De ander onder controle houden door: ☐ Bazig dominant gedrag: De omgeving onder controle proberen te houden; Hij is in de klas erg gericht op de regels. Hij houdt enorm in de gaten of iedereen er zich aan houdt en “bemoeit” zich veel met anderen.	☐ Chaos creëren in relaties: Begeleiding afwijzen, niet willen werken met begeleiding; bang om zelf afgewezen te worden. ☐ Chaos creëren in de agenda: Zich onttrekken aan bepaalde activiteiten op de dagplanning. ☐ Chaos creëren in afspraken: Bij iedereen gaan shoppen om voor elkaar te krijgen dat bepaalde afspraken voor hem gunstig uitpakken of onder afspraken uit te komen. ☐ Is erg gericht op het beloningssysteem. Als hij twijfelt of de beloning op deze dag gehaald gaat worden dan begint hij te schelden zodat hij zeker weet dat het hem niet meer lukt.	
STRESS	Lichaam	☐ Hoofdpijn, trillen, opgetrokken schouders.	☐ Over eigen (pijn)grenzen gaan: Op vingers bijten tot ze bloeden. ☐ Nagels bijten. ☐ Automutilleren (zichzelf beschadigen).	

Werkblad begeleidingsplan leerling 2

Overzicht van het gedrag: Wat herken je?	Inzicht in de betekenis van het gedrag: Welke <u>spanningsbron</u> lokt het gedrag uit:	Uitzicht op ander gedrag: Welke <u>begeleidingshandvatten</u> passen hier bij?
<u>Angst:</u> Mijden: ☐ Terugtrekken: zich terugtrekken in een andere ruimte, in zichzelf gekeerd, heel zacht praten. ☐ Moeite met veranderingen: vastklampen aan dagplanning. ☐ Gefixeerd op eten. Bestrijden: ☐ Kapot maken van bezittingen van zichzelf of van anderen: Kapot maken van eigen werk, krassen over het werk. ☐ Gooien met voorwerpen/materialen. ☐ Fysieke agressie: Schoppen, slaan. ☐ Met deuren slaan. ☐ Verbaal agressief; schelden. ☐ Fysieke angstequivalenten: Handen voor de ogen, in zichzelf wegkruipen, “verwilderde blik”, snel rondkijken.	<u>Prikkels:</u> ☐ Bang om iets te kort te komen. ☐ Niet weten wat er van hem verwacht wordt. ☐ Niet consequent handelen van de begeleiding. ☐ Schoolwerk: Angst om fouten te maken. ☐ Interactie van andere leerlingen. ☐ Angst voor het onbekende; niet weten wat er gaat komen. Onvoldoende vertrouwen in de ander.	<u>Angst reduceren d.m.v.:</u> ☐ Heldere rollen van de mensen om hem heen. ☐ Structuur in de dag aanbrengen: - Visuele dagplanning waaraan ook gehouden wordt. Bij directe verandering wordt dit samen visueel zichtbaar gemaakt. - Tijdig voorbereiden van al bekende veranderingen in de planning. - Visueel maken van tijdsduur van een activiteit; time timer. - Nieuwe activiteiten doorspreken: Wat gaat er gebeuren, wie zijn erbij, wanneer, vanuur totuur, wat wordt er van hem verwacht. ☐ Het bieden en respecteren van een eigen plek. ☐ Het geven van (letterlijk) ruimte. ☐ Voorspelbaarheid in gedrag en communicatie bieden. ☐ Omgevingsprikkels en sociale prikkels terugdringen: - Niet te drukke agenda. -

<u>Relaties:</u> Mijden: ☐ Geen diepe relaties aangaan. ☐ Oppervlakkig blijven in contacten. Bestrijden: ☐ Aantrekken en afstoten. ☐ Onder iemands huid kruipen: claimen. ☐ Geweld gebruiken naar mensen die in een relatie met hem staan.	<u>Affecties:</u> ☐ Relaties zijn bedreigend. ☐ Geen neutrale houding van de begeleiding. ☐ Geen autonomie	<u>Een werkrelatie aangaan d.m.v.:</u> ☐ Het benoemen en erkennen van de emotie van leerling 2. Emoties van leerling 2 niet beoordelen (dat komt door...) of veroordelen (dat is niet goed, want ...) ☐ Affectieve neutrale benadering: zoveel mogelijk je eigen emoties niet tonen (angst/irritatie/boosheid/macht/medelijden). Begeleider moet in staat zijn tot zelfreflectie en eigen emoties kunnen herkennen en daar professioneel mee omgaan. ☐ Ongemerkt de regie voeren: De leerling zelf het gevoel geven dat hij zelf de regie blijft houden. (Methodiek oplossingsgericht werken) ☐ Jezelf niet in het conflict betrekken maar een derde persoon creëren. (Hiermee kom je naast de leerling te staan ipv tegenover hem. Bijv. Het moet niet van mij maar het mag niet van de school).
<u>Geweten:</u> Mijden: ☐ Ontkomen: Als hij kan probeert hij onder regels en afspraken uit te komen die hem voor zijn gevoel niets opleveren.	<u>Regels en gezag:</u> ☐ Iedere regel of afspraak kan een spanningsbron zijn: Hoe meer regels, hoe meer stress. Hoe meer regels, hoe minder duidelijkheid. ☐ Weinig vertrouwen in zichzelf. ☐ Waar hij lust aan beleeft is goed en wat hem onlust geeft, is kwaad.	☐ <u>Achtergebleven gewetensontwikkeling ondersteunen d.m.v.:</u> ☐ Het aantal regels beperkt en overzichtelijk houden. ☐ De begeleiding moet er voor zorgen dat gewenst gedrag voor de cliënt wat oplevert. Dit kan door middel van:

		- Een systematisch beloningsstelsel dat consequent ingezet wordt. - Veel sociale beloningen (bijv. compliment, knuffel, een duim opsteken), waarbij je benoemt welk gedrag beloont wordt. - Het laten verdienen van privileges.
<u>Overlevingsdrang:</u> Mijden: Zichzelf onder controle houden: ☐ Dwangmatig gedrag ☐ Eigen rituelen hebben De ander onder controle houden door: ☐ Bazing dominant gedrag ☐ Overbezorgd of overbehulpzaamgedrag ?? Bestrijden: ☐ Chaos creëren in relaties: Begeleiding afwijzen, niet willen werken met begeleiding; bang om zelf afgewezen te worden. ☐ Chaos creëren in de agenda: Zich onttrekken aan bepaalde activiteiten op de dagplanning. ☐ Chaos creëren in afspraken: Bij iedereen gaan shoppen om voor elkaar te krijgen dat bepaalde afspraken voor hem gunstig uitpakken of onder afspraken uit te komen. ☐ Is erg gericht op het	<u>Controleverlies:</u> ☐ Onduidelijkheid in het gedrag van anderen. ☐ Onduidelijkheid in het programma.	<u>Overlevingsgedrag herkennen en erkennen d.m.v.:</u> ☐ Begeleiders zijn duidelijk en geven concrete antwoorden. ☐ Benoemen van gewenst gedrag en hierop belonen. ☐ Consequent handelen van de begeleiding. ☐ Aanreiken van handvatten voor gewenst, maar wel proactief en assertief gedrag: Cognitieve aanpak: 5-G's: - Gebeurtenis - Gedachte - Gevoel - Gedrag - Gevolgen

beloningssysteem. Als hij twijfelt of de beloning op deze dag gehaald gaat worden dan begint hij te schelden zodat hij zeker weet dat het hem niet meer lukt.		
<u>Stress:</u> Mijden: ☐ Terugtrekken in eigen ruimte. Bestrijden: ☐ Over eigen (pijn)grenzen gaan: Op vingers bijten tot ze bloeden. ☐ Nagels bijten. ☐ Automutilleren.	<u>Eigen lichaam:</u> ☐ Grote onrust/ pijn ☐ Stress niet kunnen reguleren. ☐ Pijn die hij wel aan kan. Met het stressgevoel dat hij zelf voelt, daar kan hij niets mee.	<u>Stress Laten afvloeien d.m.v.:</u> ☐ Lichamelijke inspanning: - Wandelen/fietsen. ☐ Lichamelijk ontspanning: - Yoga - Handmassage/voetenbad. ☐ Muziek luisteren/filmpjes kijken.

Bijlage 5: ARGOS-begeleidingsplan leerling 3**HERKENNEN:**

	Wat gebeurt er?	Kruis het gedrag aan wat je herkent en schrijf er wat voorbeelden bij.	Knelpuntenanalyse: Nummer van 1 t/m 5
ANGST	De cliënt heeft existentiële angst; Alles en iedereen wordt ervaren als bedreiging.	Angst is herkenbaar in: ☐ Gedrag: Maakt eigen werk kapot en spullen kapot. Weigert om naar nieuwe activiteiten te gaan buiten de klas. Loopt weg uit situaties. Komt niet tot werken. Hij dreigt met slaan. ☐ Fysieke angstequivalenten: Grote ogen, wit wegtrekken, verstarring van gezichtsuitdrukking,.	2.
RELATIE	De cliënt gaat doorgaans alleen lichte oppervlakkige contacten aan en ervaart diepere of affectieve relaties als bedreigend.	De cliënt heeft moeite met de volgende relaties: ☐ Affectieve relaties: Heel erg bezig zijn met mensen die dichtbij komen. De relatie wordt meer voor hem dan een werkrelatie. Hij wil een stel worden of wenst dat de persoon dichtbij zijn moeder is. Hij blijft vriendschapverzoeken sturen via facebook en cadeaus geven zelfs na meerdere malen uitgelegd te hebben dat het niet kan. ☐ Streng en sturende begeleiders: I heeft moeite met te streng begeleiders. Hij wordt opstandig als je te dicht op zijn huid zit. Accepteert niet altijd dat er bijvoorbeeld instructie gegeven wordt.	1.

GEWETEN	De gewetensontwikkeling van de cliënt is niet op gang gekomen. De morele redenering van de cliënt is als volgt: Waar hij lust aan beleeft, is goed; wat hem onlust geeft, is kwaad.	De cliënt heeft een achtergebleven gewetensontwikkeling, dit is herkenbaar door: ☐ Geen spijt of berouw tonen. ☐ Niet aan afspraken houden.	5.
OVERLEVING	De cliënt vertoont 'survivors'-gedrag. Hij houdt zich staande door de wereld om zich heen constant onder controle te houden.	Overlevingsgedrag is te herkennen in het volgende gedrag: ☐ De omgeving onder controle proberen te houden: Hij wil graag de rol van begeleider overnemen; noemt de begeleiding ook collega's. ☐ Het initiatief bij zichzelf leggen : Niet reageren op de begeleiding. Zichzelf terugtrekken in een aparte ruimte. ☐ Masculiniteit: hiërarchisch denken: Teamleider VSO staat in hoog aanzien.	3.
STRESS	De cliënt heeft meer stress dan een gemiddelde andere cliënt en raakt dit minder makkelijk kwijt via de 'normale' weg van contact en geborgenheid.	De stress is merkbaar in: ☐ Lichamelijke verschijnselen ☐ Prikkelbaarheid	4.

BEGRIJPEN:

	Spanningsbron	Mijden	Bestrijden	Wat is de functie van het gedrag van de cliënt?
ANGST	Prikkels	☐ Terugtrekken, niet tot activiteit komen; bang om iets fout te doen. ☐ Moeite met veranderingen. ☐ Vasthouden aan dagplanning.	☐ Kapot maken van bezittingen van zichzelf: Het werk dat hij aan het doen is, telefoon, horloge. ☐ Kapot maken van bezittingen van anderen: Pen. ☐ Dreigt met slaan.	
RELATIE	Affectieve relaties		☐ Aantrekken en afstoten: Heel hoffelijk naar zowel begeleiding als medeleerlingen. Zeer negatief over zichzelf uitlaten, dreigen zichzelf wat aan te doen. ☐ Onder iemands huid kruipen; claimen van personen. ☐ Te dichtbij willen komen; zoekt veel lichamelijk contact. ☐ Iemands zwakke plek zoeken. ☐ Verbaal geweld gebruiken naar mensen die in een relatie met hen staan. ☐ Dreigen met slaan.	

GEWETEN	Regels	☐ Liegen: Hij vertelt niet altijd de waarheid omdat hij bang is voor de naar hij verwacht negatieve gevolgen. ☐ Ontkomen: Als het mogelijk is zal hij proberen om onder regels uit te komen waar hij geen voordeel in ziet.	☐ Provoceren: Zich bewust niet aan een afspraak houden en kijken wat je reactie is; bijvoorbeeld zijn telefoon in zijn broekzak doen en aan je laten zien en deze weigeren in de la te leggen zoals afgesproken. ☐ Gezag aanvechten. ☐ Oppositioneel gedrag: juist als iets niet mag het toch doen.	
OVERLEVING	Controleverlies	Zichzelf onder controle houden: ☐ Niet reageren op de begeleiding. Zichzelf terugtrekken in een aparte ruimte. De ander onder controle houden door: ☐ Bazig dominant gedrag: willen bepalen op welke manier dingen gebeuren. Negeren. ☐ Overbezorgd of overbehulpzaamgedrag: Hij wil graag de rol van begeleider overnemen; noemt de begeleiding ook collega's.	☐ Chaos creëren in relaties: Iemand afwijzen voordat hij afgewezen kan worden. Een begeleider verlaat over een paar weken de groep. I geeft haar een brief waarin staat dat hij haar haat. ☐ Chaos creëren in de agenda: Proberen om aan bepaalde activiteiten op het planbord uit te komen. ☐ Chaos creëren in afspraken: Afspraken die met een begeleider gemaakt zijn ter discussie stellen bij een andere begeleider.	

STRESS	Lichaam	☐ Lichamelijke verschijnselen: Maagpijn, zweten, hoofdpijn, trillen. ☐ Prikkelbaarheid: Soms plotselinge omslag in stemming, kan niets hebben en snel boos.	☐ Thrillseeking: Tot laat in de nacht gewelddadige videospellen spelen (18+) ☐ Automutieren: Met het hoofd op tafel/deur/muur bonken, zichzelf beschadigen.	

Werkblad begeleidingsplan leerling 3

Overzicht van het gedrag: Wat herken je?	Inzicht in de betekenis van het gedrag: Welke <u>spanningsbron</u> lokt het gedrag uit:	Uitzicht op ander gedrag: Welke <u>begeleidingshandvatten</u> passen hier bij?
<u>Angst:</u> Mijden: ☐ Terugtrekken, niet tot activiteit komen; kan er niet tegen als hij fouten maakt. ☐ Moeite met veranderingen Bestrijden: ☐ Kapot maken van bezittingen van zichzelf. ☐ Dreigt met slaan ☐ Fysieke angstequivalenten: Grote ogen, wit wegtrekken, verstarring van gezichtsuitdrukking.	<u>Prikkels:</u> ☐ Mijden en bestrijden van negatieve prikkels. ☐ Angst voor het onbekende; niet weten wat er gaat komen. Onvoldoende vertrouwen in de ander. ☐ I is bang dat er dingen fout gaan; dat hij gedrag gaat vertonen dat niet geaccepteerd wordt. Onvoldoende vertrouwen in het zelf, in het vermogen om zelf met spanning te kunnen omgaan. ☐ Niet weten wat er van hem verwacht wordt.	<u>Angst reduceren door middel van:</u> ☐ Heldere rollen van de mensen om hem heen. (Duidelijke rollen binnen het begeleidingsteam; afspraken worden met één persoon gemaakt) ☐ Structuur in de dag aanbrengen: - Visuele dagplanning waaraan ook gehouden wordt. - Veranderingen tijdig en visueel aangeven. - Nieuwe activiteiten doorspreken: Wat gaat er gebeuren, wie zijn erbij, wanneer, vanuur totuur, wat wordt er van hem verwacht. ☐ Het bieden en respecteren van een eigen plek. ☐ Geven van (letterlijke) ruimte. ☐ Voorspelbaarheid in gedrag en communicatie bieden.

<u>Relaties:</u> Bestrijden: ☐ Aantrekken en afstoten: Heel hoffelijk naar zowel begeleiding als medeleerlingen. Zeer negatief over zichzelf uitlaten, dreigen zichzelf wat aan te doen. ☐ Onder iemands huid kruipen; claimen van personen ☐ Te dichtbij willen komen; zoekt veel lichamelijk contact. ☐ Iemands zwakke plek zoeken?? ☐ Verbaal geweld gebruiken naar mensen die in een relatie met hen staan ☐ Dreigen met slaan.	<u>Affecties:</u> ☐ Relaties zijn bedreigend. ☐ Weinig autonomie. ☐ Geen neutrale houding van de begeleiding.	<u>Een werkrelatie aangaan door middel van:</u> ☐ Het benoemen en erkennen van de emotie van leerling 3. Emoties niet beoordelen (dat komt door...) of veroordelen (dat is niet goed, want ...) ☐ Affectief neutrale benadering: bewust zijn van eigen emoties (irritatie/medelijden/boosheid/macht/angst) maar deze op de achtergrond plaatsen. Begeleider moet in staat zijn tot zelfreflectie en eigen emoties kunnen herkennen en daar professioneel mee omgaan. ☐ Ongemerkt de regie voeren: De leerling zelf het gevoel geven dat hij zelf de regie blijft houden. (Methodiek oplossingsgericht werken) ☐ Jezelf niet in het conflict betrekken maar een derde persoon creëren.
<u>Geweten:</u> Mijden: ☐ Liegen: Hij vertelt niet altijd de waarheid omdat hij bang is voor de naar hij verwacht negatieve gevolgen. ☐ Ontkomen: Als het mogelijk is zal hij proberen om onder regels uit te komen waar hij geen voordeel in ziet. Bestrijden: ☐ Provoceren: Zich bewust niet aan een	<u>Regels en gezag:</u> ☐ Iedere regel of afspraak kan een spanningsbron zijn: Kan ik mij hieraan houden en hoe dan? Hoe meer regels, hoe meer stress. Hoe meer regels, hoe minder duidelijkheid. ☐ Weinig vertrouwen in zichzelf.	<u>Achtergebleven gewetensontwikkeling ondersteunen d.m.v.:</u> ☐ Het aantal regels beperkt en overzichtelijk houden. ☐ Verantwoordelijkheid te geven aan I. maar nooit zonder controle. ☐ Helder zijn over je controles die worden uitgevoerd ('zichtbare flitspalen'). ☐ Gewenst gedrag moet voor I wat opleveren. Dit kan door middel van

afpraak houden en kijken wat je reactie is; bijvoorbeeld zijn telefoon in zijn broekzak doen en aan je laten zien en deze weigeren in de la te leggen zoals afgesproken. ☐ Gezag aanvechten. ☐ Oppositioneel gedrag: juist als iets niet mag het toch doen?		- Veel sociale beloningen - Het laten verdienen van privileges door middel van een systematisch beloningssysteem dat consequent gehanteerd wordt. - Sociale beloningen zoals duim, complimenten.
<u>Overlevingsdrang:</u> Mijden: Zichzelf onder controle houden: ☐ Niet reageren op de begeleiding. Zichzelf terugtrekken in een aparte ruimte. De ander onder controle houden door: ☐ Bazig dominant gedrag: willen bepalen op welke manier dingen gebeuren. Negeren. ☐ Overbezorgd of over-behulpzaam gedrag: Hij wil graag de rol van begeleider overnemen; noemt de begeleiding ook collega's. Bestrijden: ☐ Chaos creëren in relaties: Iemand afwijzen voordat hij afgewezen kan worden. Een begeleider verlaat over een paar weken de groep. I geeft haar een brief waarin staat dat hij haar haat. ☐ Chaos creëren in de agenda: Proberen om aan bepaalde activiteiten op het planbord uit te komen;	<u>Controleverlies:</u> ☐ I. is bang dat hij zijn eigen gedrag niet onder controle kan houden. ☐ Onduidelijkheid in het gedrag van anderen. ☐ Onduidelijkheid in het programma.	<u>Overlevingsgedrag herkennen en erkennen d.m.v.:</u> ☐ Begeleiders zijn duidelijk en geven concrete antwoorden. ☐ Aanreiken van handvatten voor gewenst, maar wel proactief en assertief gedrag: Cognitieve aanpak: 5-G's: - Gebeurtenis - Gedachte - Gevoel - Gedrag - Gevolgen

☐ Chaos creëren in afspraken: Afspraken die met een begeleider gemaakt zijn ter discussie stellen bij een andere begeleider.		
<u>Stress:</u> Mijden: ☐ Lichamelijke verschijnselen: Maagpijn, zweten, hoofdpijn. ☐ Prikkelbaarheid: Soms plotselinge omslag in stemming, kan niets hebben en snel boos. Bestrijden: ☐ Thrillseeking: Tot laat in de nacht gewelddadige videospellen spelen (18+) ☐ Automutieren: Met het hoofd op tafel bonken, zichzelf beschadigen.	<u>Eigen lichaam:</u> 1. Niet kunnen reguleren van stress. Onvoldoende mogelijkheden om de spanning te laten afvloeien. 2. Pijn die hij wel aan kan. Met het stressgevoel dat hij zelf voelt, daar kan hij niets mee.	<u>Stress Laten afvloeien d.m.v.:</u> ☐ Lichamelijke inspanning: - Gym - Wandelen/fietsen. - Zwaar werk laten doen. ☐ Lichamelijk ontspanning: - Yoga ☐ Muziek luisteren

Bijlage 6: YSR en TRF Leerling 1**Eerste afname:**

Naam :	Leerling 1
Onderzoeksdatum :	03-02-2014
Leerling van :	P
Groep :	Klas

Resultaten van de YSR en de TRF voor kinderen van resp. 11-18 en 6-18 jaar

De YSR (Youth Self Report) en TRF (Teacher Report Form) zijn vragenlijsten waarmee op een gestandaardiseerde wijze een beeld kan worden verkregen van probleemgedrag en/of emotionele problemen van een kind vanuit de beleving van de leerling zelf en van de leerkracht.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van 8 schalen die zijn te verdelen in 2 dimensies, namelijk internaliserend en externaliserend gedrag, respectievelijk naar binnen en naar buiten gericht gedrag. De vragenlijst is ingevuld door Leerling 1 zelf en door zijn leerkracht, de klassenassistent en medewerker kinder- en jeugdzorg.

	Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Internaliserend	Angstig/depressief	Normaal gebied	Normaal gebied
	Teruggetrokken/depressief	Normaal gebied	Normaal gebied
	Lichamelijke klachten	Grensgebied	Normaal gebied
	Sociale problemen	Grensgebied	Normaal gebied
	Denkproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Aandachtsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Externaliserend	Normafwijkend gedrag	Normaal gebied	Normaal gebied
	Agressief gedrag	Klinisch gebied	Normaal gebied
Totaal	Internaliseren	Normaal gebied	Normaal gebied
	Externaliseren	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Totaal	Klinisch gebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Uit de scores van Leerling 1 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan denkproblemen, aandachtsproblemen, en agressief gedrag. Volgens hem zelf zijn er geen aanwijzingen om te denken aan problemen zoals boven genoemd. Bij het team ligt zowel het externaliserend alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Beide gebieden worden eveneens door Leerling 1 als 'normaal' omschreven. Beiden beoordelen de internaliserende problematiek als 'normaal'.

Een indeling van de vragen over gedrag die nauw aansluit bij het classificatiesysteem van de DSM leidt tot de zogenaamde DSM-schalen:

Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Affectieve problemen	Normaal gebied	Normaal gebied
Angstproblemen	Normaal gebied	Grensgebied
Lichamelijke problemen	Grensgebied	Normaal gebied
Aandachtstekort/Hyperactiviteitsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Oppositieel-opstandige problemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Gedragsproblemen	Grensgebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Uit deze gegevens blijkt dat het team bij Leerling 1 m.n. denkproblemen, aandachtsproblemen, en agressief gedrag signaleert. Volgens Leerling 1 zelf zijn er geen aanwijzingen om te denken aan deze problemen. Bij het team ligt zowel het externaliserend alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Beide gebieden worden eveneens door Lorenzo als 'normaal' beschreven. Beiden beoordelen de internaliserende problematiek als 'normaal'.

Voor wat betreft de aan de DSM-IV schalen gerelateerde problemen, scoort Leerling 1 volgens het team op de schalen op de schalen aandachtstekort-/hyperactiviteits- en oppositieel-opstandige problemen in het klinische gebied, terwijl hij volgens zijn eigen beoordeling op alle schalen in het normale gebied scoort. Alleen voor wat betreft angstproblemen zijn er volgens hem beperkte aanwijzingen om hier aan te denken. De overige probleemgebieden worden door beiden verschillend beoordeeld.

Tweede afname:

Naam :	Leerling 1
Onderzoeksdatum :	09-05-2014
Leerling van :	P.
Groep :	Klas

Onderzoeksgegevens:

Resultaten van de YSR en de TRF voor kinderen van resp. 11-18 en 6-18 jaar

De YSR (Youth Self Report) en TRF (Teacher Report Form) zijn vragenlijsten waarmee op een gestandaardiseerde wijze een beeld kan worden verkregen van probleemgedrag en/of emotionele problemen van een kind vanuit de beleving van de leerling zelf en van de leerkracht.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van 8 schalen die zijn te verdelen in 2 dimensies, namelijk internaliserend en externaliserend gedrag, respectievelijk naar binnen en naar buiten gericht gedrag. De vragenlijst is ingevuld door Lorenzo zelf en door zijn leerkracht en de klassenassistent en medewerker kinder- en jeugdzorg.

	Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Internaliserend	Angstig/depressief	Grensgebied	Normaal gebied
	Teruggetrokken/depressief	Normaal gebied	Normaal gebied
	Lichamelijke klachten	Normaal gebied.	Normaal gebied
	Sociale problemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Denkproblemen	Normaal gebied	Normaal gebied

	Aandachtsproblemen	Grensgebied	Normaal gebied
Externaliserend	Normafwijkend gedrag	Grensgebied	Normaal gebied
	Agressief gedrag	Klinisch gebied	Normaal gebied
Totaal	Internaliseren	Grensgebied.	Normaal gebied
	Externaliseren	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Totaal	Klinisch gebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Uit de scores van Leerling 1 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan sociale problemen en agressief gedrag. Volgens hem zelf zijn er geen aanwijzingen om te denken aan problemen zoals boven genoemd. Bij het team ligt zowel de externaliserende alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Beide gebieden worden eveneens door leerling 1 als 'normaal' omschreven. De internaliserende problematiek wordt door Leerling 1 als 'normaal' beoordeeld terwijl het team aangeeft dat dit in het grensgebied ligt.

Een indeling van de vragen over gedrag die nauw aansluit bij het classificatiesysteem van de DSM leidt tot de zogenaamde DSM-schalen:

Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Affectieve problemen	Normaal gebied	Normaal gebied
Angstproblemen	Klinisch gebied(n.	Grensgebied
Lichamelijke problemen	Normaal gebied(gr.	Normaal gebied
Aandachtstekort/Hyperactiviteitsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Oppositieel-opstandige problemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Gedragsproblemen	Grensgebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Wanneer de scores van het team worden gerelateerd aan de DSM-IV schalen (de DSM-IV is een classificatiesysteem van psychische problemen), dan scoort Leerling 1 op de schalen angstproblemen, aandachtstekort-/hyperactiviteits- en oppositieel-opstandige problemen in het klinische gebied.

Volgens zijn eigen beoordeling scoort hij op alle schalen in het normale gebied. Alleen voor wat betreft angstproblemen zijn er volgens hem beperkte aanwijzingen om hier aan te denken.

Bijlage 7: YSR en TRF Leerling 2**Eerste afname:**

Naam :	Leerling 2
Onderzoeksdatum :	14-02-2014
Leerling van :	P.
Groep :	Klas

Onderzoeksgegevens:**Resultaten van de YSR en de TRF voor kinderen van resp. 11-18 en 6-18 jaar**

De YSR (Youth Self Report) en TRF (Teacher Report Form) zijn vragenlijsten waarmee op een gestandaardiseerde wijze een beeld kan worden verkregen van probleemgedrag en/of emotionele problemen van een kind vanuit de beleving van de leerling zelf en van de leerkracht.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van 8 schalen die zijn te verdelen in 2 dimensies, namelijk internaliserend en externaliserend gedrag, respectievelijk naar binnen en naar buiten gericht gedrag. De vragenlijst is ingevuld door leerling 2 zelf en door zijn leerkracht, klassenassistent en medewerker kinder- en jeugdzorg.

	Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Internaliserend	Angstig/depressief	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Teruggetrokken/depressief	Grensgebied	Normaal gebied
	Lichamelijke klachten	Normaal gebied	Normaal gebied
	Sociale problemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Denkproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Aandachtsproblemen	Grensgebied	Normaal gebied
Externaliserend	Normafwijkend gedrag	Grensgebied	Normaal gebied
	Agressief gedrag	Klinisch gebied	Grensgebied
Totaal	Internaliseren	Klinisch gebied	Grensgebied
	Externaliseren	Klinisch gebied	Grensgebied
	Totaal	Klinisch gebied	Grensgebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Uit de scores van Leerling 2 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan angstig/depressief gedrag, sociale problemen, denkproblemen en agressief gedrag. Volgens Leerling 2 zelf zijn er geen aanwijzingen om aan genoemde problemen te denken.

Een indeling van de vragen over gedrag die nauw aansluit bij het classificatiesysteem van de DSM leidt tot de zogenaamde DSM-schalen:

Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Affectieve problemen	Grensgebied	Normaal gebied
Angstproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Lichamelijke problemen	Normaal gebied	Normaal gebied
Aandachtstekort/Hyperactiviteitsproblemen	Grensgebied	Normaal gebied
Oppositieel-opstandige problemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Gedragsproblemen	Grensgebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Wanneer de scores van het team worden gerelateerd aan de DSM-IV schalen (de DSM-IV is een classificatiesysteem van psychische problemen), dan scoort Leerling 2 op de schalen angstproblemen en oppositieel opstandige problemen in het klinische gebied d.w.z. zeer frequent en veel aanwezig is in vergelijking met andere leeftijdsgenoten. Op de schalen affectieve problemen, aandachtstekort/ hyperactiviteitsproblemen en gedragsproblemen liggen de scores in het in het klinisch grensgebied d.w.z dat er op deze 3 gebieden problemen te zien zijn maar ze nog binnen de toelaatbare grenzen liggen. Opvallend is dat Leerling 2 op alle schalen zelf geen problematische gedrag ervaart. Zijn zelfbeeld wijkt dus ernstig af van de wijze waarop het team naar hem kijkt.

Tweede afname:

Naam :	Leerling 2
Onderzoeksdatum :	09-05-2014
Leerling van :	P.
Groep :	Klas

Onderzoeksgegevens:

Resultaten van de YSR en de TRF voor kinderen van resp. 11-18 en 6-18 jaar

De YSR (Youth Self Report) en TRF (Teacher Report Form) zijn vragenlijsten waarmee op een gestandaardiseerde wijze een beeld kan worden verkregen van probleemgedrag en/of emotionele problemen van een kind vanuit de beleving van de leerling zelf en van de leerkracht.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van 8 schalen die zijn te verdelen in 2 dimensies, namelijk internaliserend en externaliserend gedrag, respectievelijk naar binnen en naar buiten gericht gedrag. De vragenlijst is ingevuld door Leerling 2 zelf en door haar leerkracht, klassenassistent en medewerker kinder- en jeugdzorg.

	Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Internaliserend	Angstig/depressief	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Teruggetrokken/depressief	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Lichamelijke klachten	Normaal gebied	Normaal gebied
	Sociale problemen	Klinisch gebied	Klinisch gebied
	Denkproblemen	Grensgebied	Normaal gebied
	Aandachtsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Externaliserend	Normafwijkend gedrag	Grensgebied	Normaal gebied
	Agressief gedrag	Klinisch gebied	Normaal gebied

Totaal	Internaliseren	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Externaliseren	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Totaal	Klinisch gebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Uit de scores van Leerling 2 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan angstig/depressief en teruggetrokken/depressief gedrag, sociale- en aandachtsproblemen en agressief gedrag. Volgens hem zelf zijn er geen aanwijzingen om aan genoemde problemen te denken, uitgezonderd de sociale problematiek die zij zelf eveneens als liggend in het klinisch gebied beoordeelt..

Een indeling van de vragen over gedrag die nauw aansluit bij het classificatiesysteem van de DSM leidt tot de zogenaamde DSM-schalen:

Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Affectieve problemen	Grensgebied	Normaal gebied
Angstproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Lichamelijke problemen	Normaal gebied	Normaal gebied
Aandachtstekort/Hyperactiviteitsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Oppositieel-opstandige problemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Gedragsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Wanneer de scores het team worden gerelateerd aan de DSM-IV schalen (de DSM-IV is een classificatiesysteem van psychische problemen), dan scoort Leerling 2 op de schalen angstproblemen, aandachtstekort/hyperactiviteitsproblemen, oppositieel opstandige problemen en gedragsproblemen in het klinische gebied. Opvallend is dat Leerling 2 zelf op alle schalen in het normale gebied scoort. Volgens haar zijn er dus geen aanwijzingen om aan bovenstaande te denken.

Bijlage 8: YSR en TRF leerling 3**Eerste afname:**

Naam :	Leerling 3
Onderzoeksdatum :	03-02-2014
Leerling van :	P.
Groep :	Klas

Onderzoeksgegevens:**Resultaten van de YSR en de TRF voor kinderen van resp. 11-18 en 6-18 jaar**

De YSR (Youth Self Report) en TRF (Teacher Report Form) zijn vragenlijsten waarmee op een gestandaardiseerde wijze een beeld kan worden verkregen van probleemgedrag en/of emotionele problemen van een kind vanuit de beleving van de leerling zelf en van de leerkracht.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van 8 schalen die zijn te verdelen in 2 dimensies, namelijk internaliserend en externaliserend gedrag, respectievelijk naar binnen en naar buiten gericht gedrag. De vragenlijst is ingevuld door leerling 3 zelf en door zijn leerkracht, klassenassistent en medewerker kinder- en jeugdzorg.

	Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Internaliserend	Angstig/depressief	Klinisch gebied	Grensgebied
	Teruggetrokken/depressief	Normaal gebied	Grensgebied
	Lichamelijke klachten	Grensgebied	Klinisch gebied
	Sociale problemen	Grensgebied	Grensgebied
	Denkproblemen	Klinisch gebied	Grensgebied
	Aandachtsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Externaliserend	Normafwijkend gedrag	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Agressief gedrag	Klinisch gebied	Grensgebied
Totaal	Internaliseren	Klinisch gebied	Klinisch gebied
	Externaliseren	Klinisch gebied	Klinisch gebied
	Totaal	Klinisch gebied	Klinisch gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Uit de scores van Leerling 3 blijkt dat er volgens zijn leerkracht aanwijzingen zijn om te denken aan angstig/depressief gedrag, denkproblemen, aandachtsproblemen, normafwijkend en agressief gedrag. Hij zelf heeft hij vooral veel last van lichamelijke klachten. Bij zowel het team als Leerling 3 liggen zowel het internaliserend, externaliserend alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Wat betreft de overige probleemgebieden beoordelen beiden dit verschillend.

Een indeling van de vragen over gedrag die nauw aansluit bij het classificatiesysteem van de DSM leidt tot de zogenaamde DSM-schalen:

Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Affectieve problemen	Klinisch gebied	Klinisch gebied
Angstproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Lichamelijke problemen	Normaal gebied	Klinisch gebied
Aandachtstekort/Hyperactiviteitsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Oppositieel-opstandige problemen	Grensgebied	Normaal gebied
Gedragsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Wanneer de scores van het team worden gerelateerd aan de DSM-IV schalen (de DSM-IV is een classificatiesysteem van psychische problemen), dan scoort Leerling 3 op de schalen affectieve problemen, angstproblemen en aandachtstekort-/hyperactiviteits- en gedragsproblemen in het klinische gebied.

Volgens zijn eigen beoordeling scoort hij op de schalen affectieve problemen en lichamelijke problemen in het klinische gebied. Alleen voor wat betreft affectieve problemen zijn er volgens beiden duidelijke aanwijzingen om hier aan te denken. De overige probleemgebieden worden door beiden verschillend beoordeeld.

Het zelfbeeld van Leerling 3 wijkt duidelijk af van hoe het team naar hem kijkt.

Tweede afname:

Naam :	Leerling 3
Onderzoeksdatum :	07-05-2014
Leerling van :	P.
Groep :	Klas

Onderzoeksgegevens:

Resultaten van de YSR en de TRF voor kinderen van resp. 11-18 en 6-18 jaar

De YSR (Youth Self Report) en TRF (Teacher Report Form) zijn vragenlijsten waarmee op een gestandaardiseerde wijze een beeld kan worden verkregen van probleemgedrag en/of emotionele problemen van een kind vanuit de beleving van de leerling zelf en van de leerkracht.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van 8 schalen die zijn te verdelen in 2 dimensies, namelijk internaliserend en externaliserend gedrag, respectievelijk naar binnen en naar buiten gericht gedrag. De vragenlijst is ingevuld door leerling 3 zelf en door zijn leerkracht, klassenassistent en medewerker kinder- en jeugdzorg.

	Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Internaliserend	Angstig/depressief	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Teruggetrokken/depressief	Normaal gebied	Grensgebied
	Lichamelijke klachten	Normaal gebied	Normaal gebied
	Sociale problemen	Klinisch gebied	Normaal gebied

	Denkproblemen	Grensgebied	Normaalgebied
	Aandachtsproblemen	Grensgebied	Normaal gebied
Externaliserend	Normafwijkend gedrag	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Agressief gedrag	Klinisch gebied	Normaal gebied
Totaal	Internaliseren	Klinisch gebied	Grensgebied
	Externaliseren	Klinisch gebied	Normaal gebied
	Totaal	Klinisch gebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Uit de scores van Leerling 3 blijkt dat er volgens het team aanwijzingen zijn om te denken aan angstig/depressief gedrag, sociale problemen, normafwijkend en agressief gedrag. Volgens Leerling 3 zelf zijn er weinig aanwijzingen om te denken aan bovenstaande. In beperkte mate is hier volgens hem sprake van op het gebied van teruggetrokken/depressief gedrag. Bij het team liggen zowel het internaliserend, externaliserend alsook de totale problematiek in het klinische gebied. Leerling 3 zelf beoordeelt zowel de externaliserende als de totale problematiek als normaal. Alleen de internaliserende problematiek beoordeelt hij als liggend in het grensgebied.

Een indeling van de vragen over gedrag die nauw aansluit bij het classificatiesysteem van de DSM leidt tot de zogenaamde DSM-schalen:

Schaal	TRF leerkracht	YSR leerling
Affectieve problemen	Klinisch gebied	Grens gebied
Angstproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied
Lichamelijke problemen	Normaal gebied	Normaal gebied
Aandachtstekort/Hyperactiviteitsproblemen	Grensgebied(kl)	Normaal gebied
Oppositieel-opstandige problemen	Grensgebied	Normaal gebied
Gedragsproblemen	Klinisch gebied	Normaal gebied

++ klinisch bereik; + grensgeval klinisch bereik; - niet significant

Wanneer de scores van het team worden gerelateerd aan de DSM-IV schalen (de DSM-IV is een classificatiesysteem van psychische problemen), dan scoort Leerling 3 op de schalen affectieve problemen, angstproblemen en gedragsproblemen in het klinische gebied. Volgens zijn eigen beoordeling scoort hij op alle schalen in het normale gebied, uitgezonderd affectieve problemen waarbij hij in het grensgebied scoort.

Bijlage 9: Data en analyse klimaatschaal leerlingen**Voor het onderzoek:**

School: P

Versie: Algemene vragenlijst

Schooljaar: 2013/2014

Periode: van 1-2-2014 to 15-3-2014

Klassen: Klas

Deze analyse gaat over de beleving van de leerlingen op P. en betreft de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties en de sfeer in de klas. De Klimaatschaal is afgenomen bij 3 leerlingen.

In tabel 2 zien we de verdeling van de 3 leerlingen per klas. Er is 1 klas waarin het algemeen deel is afgenomen.

Tabel 2: klas	
Klas	Aantal
Klas	3

In tabel 3 en 4 zien we de verdeling van de genormeerde scores voor 1 groepen van P. op de gebieden Kwaliteit van de Onderlinge leerling-relaties en Sfeer in de klas.

Tabel 3: Kwaliteit van de Onderlinge leerling-relaties		
Score	Betekenis	Aantal
1	zeer laag	0
2	Laag	0
3	ondergemiddeld	1
4	Gemiddeld	2
5	bovengemiddeld	0
6	Hoog	0
7	Zeër hoog	0

Interpretatie:

0 leerlingen geven aan de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn leerlingen die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 2 leerlingen geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als voldoende tot zeer goed. Er is 1 leerlingen die twijfelachtig (=3) scoort.

Tabel 4: Sfeer in de klas		
Score	Betekenis	Aantal
1	zeer laag	0
2	Laag	1

3	ondergemiddeld	0
4	Gemiddeld	1
5	bovengemiddeld	0
6	Hoog	0
7	Zeer hoog	1

Interpretatie:

1 leerling ofwel geeft aan de sfeer in de klas zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Deze leerling is van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 2 leerlingen geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de sfeer in de klas als voldoende tot zeer goed. Er zijn 0 leerlingen die twijfelachtig (=3) scoren.

Data en analyse klimaatschaal leerlingen na 3 maanden inzet ARGOS-methodiek

School: P

Versie: Algemene vragenlijst

Schooljaar: 2013/2014

Periode: van 3-5-2014 to 15-5-2014

Klassen: Klas

Deze analyse gaat over de beleving van de leerlingen op P. en betreft de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties en de sfeer in de klas.

De Klimaatschaal is afgenomen bij 3 leerlingen van P.

Tabel 1: geslacht leerling	
Geslacht	Aantal
M	3

In tabel 2 zien we de verdeling van de 3 leerlingen per klas. Er is 1 klas waarin het algemeen deel is afgenomen.

Tabel 2: klas	
Klas	Aantal
Klas	3

In tabel 3 en 4 zien we de verdeling van de genormeerde scores voor 1 groepen van P. op de gebieden Kwaliteit van de Onderlinge leerling-relaties en Sfeer in de klas.

Tabel 3: Kwaliteit van de Onderlinge leerling-relaties		
Score	Betekenis	Aantal
1	zeer laag	0
2	Laag	0
3	Ondergemiddeld	1
4	Gemiddeld	2
5	Bovengemiddeld	0
6	Hoog	0
7	Zeer hoog	0

Interpretatie:

0 leerlingen geven aan de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn leerlingen die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 2 van de 3 leerlingen geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als voldoende tot zeer goed. Er zijn 1 leerlingen (= 33,3 %) die twijfelachtig (=3) scoren.

Tabel 4: Sfeer in de klas		
Score	Betekenis	Aantal
1	zeer laag	0
2	Laag	0
3	Ondergemiddeld	0
4	Gemiddeld	0
5	Bovengemiddeld	2
6	Hoog	1
7	Zeer hoog	0

Interpretatie:

0 leerlingen geven aan de sfeer in de klas zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn leerlingen die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. Alle drie de leerlingen geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de sfeer in de klas als voldoende tot zeer goed. Er zijn 0 leerlingen die twijfelachtig (=3) scoren.

Bijlage 10: Data en analyse klimaatschaal team**Voor het onderzoek:**

School: P

Versie: Algemene vragenlijst

Schooljaar: 2013/2014

Periode: van 1-2-2014 to 15-3-2014

Klassen: Klas

Deze analyse gaat over de beleving van de begeleiding op P. en betreft de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties en de sfeer in de klas. De Klimaatschaal is afgenomen bij 6 begeleiders.

In tabel 2 zien we de verdeling van de 6 begeleiders per klas. Er is 1 klas waarin het algemeen deel is afgenomen.

Tabel 2: klas	
Klas	Aantal
Klas	6

In tabel 3 en 4 zien we de verdeling van de genormeerde scores van 1 groep op de gebieden Kwaliteit van de Onderlinge leerling-relaties en Sfeer in de klas.

Tabel 3: Kwaliteit van de Onderlinge leerling-relaties		
Score	Betekenis	Aantal
1	zeer laag	1
2	laag	1
3	ondergemiddeld	3
4	gemiddeld	1
5	bovengemiddeld	0
6	hoog	0
7	Zeer hoog	0

Interpretatie:

2 begeleiders geven aan de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn begeleiders die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 1 begeleider geeft aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als voldoende tot zeer goed. Er zijn 3 begeleiders die twijfelachtig (=3) scoren.

Tabel 4: Sfeer in de klas		
Score	Betekenis	Aantal
1	zeer laag	0
2	laag	1
3	ondergemiddeld	2
4	gemiddeld	2
5	bovengemiddeld	0
6	hoog	1
7	Zeer hoog	0

Interpretatie:

1 begeleider geeft aan de sfeer in de klas zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Deze begeleider is van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 3 begeleiders geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de sfeer in de klas als voldoende tot zeer goed. Er zijn 2 begeleiders die twijfelachtig (=3) scoren.

Data en analyse klimaatschaal team na 3 maanden inzet ARGOS-methodiek:

School: P

Versie: Algemene vragenlijst

Schooljaar: 2013/2014

Periode: van 3-5-2014 to 15-5-2014

Klassen: Klas

Deze analyse gaat over de beleving van de begeleiding op P. en betreft de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties en de sfeer in de klas. De Klimaatschaal is afgenomen bij 6 begeleiders.

In tabel 2 zien we de verdeling van de 6 begeleiders per klas. Er is 1 klas waarin het algemeen deel is afgenomen.

Tabel 2: klas	
Klas	Aantal
Klas	6

In tabel 3 en 4 zien we de verdeling van de genormeerde scores van 1 groep op de gebieden Kwaliteit van de Onderlinge leerling-relaties en Sfeer in de klas.

Tabel 3: Kwaliteit van de Onderlinge leerling-relaties		
Score	Betekenis	Aantal
1	zeer laag	0
2	laag	0
3	ondergemiddeld	2
4	gemiddeld	2
5	bovengemiddeld	1
6	hoog	0
7	Zeer hoog	1

Interpretatie:

0 begeleiders geven aan de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Dit zijn begeleiders die van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 4 begeleiders geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als voldoende tot zeer goed. Er zijn 2 begeleiders die twijfelachtig (=3) scoren.

Tabel 4: Sfeer in de klas		
Score	Betekenis	Aantal
1	zeer laag	0
2	laag	1

3	ondergemiddeld	0
4	gemiddeld	2
5	bovengemiddeld	3
6	hoog	0
7	Zeer hoog	0

Interpretatie:

1 begeleider geeft aan de sfeer in de klas zeer laag of laag (= zorgelijk) te vinden. Deze begeleider is van mening zijn dat er onvoldoende duidelijkheid en rust heerst in de klas. 5 begeleiders geven aan wel een goede orde, structuur en rust te ervaren: zij ervaren de sfeer in de klas als voldoende tot zeer goed. Er zijn 0 begeleiders die twijfelachtig (=3) scoren.

Bijlage 11: ARGOS-begeleidingsplan: op welk gebied wordt ingezet

Rol van de leerkracht

Pedagogisch klimaat

Sociaal Emotioneel Leren

Overzicht van het gedrag: Wat herken je?	Inzicht in de betekenis van het gedrag: Welke <u>spanningsbron</u> lokt het gedrag uit:	Uitzicht op ander gedrag: Welke <u>begeleidingshandvatten</u> passen hier bij?
<u>Angst:</u> Mijden: ☐ Erg gericht op eten. ☐ Moeite met veranderingen Bestrijden: ☐ Kapot maken van bezittingen van anderen. ☐ Gooien met voorwerpen/materialen. ☐ Fysieke agressie: Schoppen, slaan. ☐ Verbaal agressief; schelden. ☐ Fysieke angstequivalenten: Zeer beweeglijk, grote ogen.	<u>Prikkels:</u> ☐ Bang om iets te kort te komen. ☐ Niet weten wat er van hem verwacht wordt. ☐ Niet consequent handelen van de begeleiding. ☐ Schoolwerk: Angst om fouten te maken.	<u>Angst reduceren d.m.v.:</u> ☐ Heldere rollen van de mensen om hem heen. ☐ Structuur in de dag aanbrengen. ☐ Het bieden en respecteren van een eigen plek. ☐ Voorspelbaarheid in gedrag en communicatie bieden. ☐ Omgevingsprikkels en sociale prikkels terugdringen.
<u>Relaties:</u> Mijden: ☐ Geen diepe relaties aangaan ☐ Geen contactgroei ☐ Oppervlakkig blijven in contacten	<u>Affecties:</u> ☐ Relaties zijn bedreigend. ☐ Geen autonomie.	<u>Een werkrelatie aangaan d.m.v.:</u> ☐ Het benoemen en erkennen van de emotie van O. Emoties van O. niet beoordelen (dat komt door...) of veroordelen (dat is niet goed, want ...) ☐ Affectief neutrale benadering: bewust zijn van eigen emoties (boosheid/irritatie)

		☐ Ongemerkt de regie voeren: De leerling zelf het gevoel geven dat hij zelf de regie blijft houden. (Methodiek oplossingsgericht werken)
<u>Geweten:</u> <u>Mijden:</u> ☐ Liegen: O. liegt niet maar “vergeet” wel eens wat. In zijn beleving gebeuren dingen vaak anders dan de werkelijkheid. (Bijv. bij ruzie kan hij vergeten dat hij de aanleiding geweest kan zijn; de ander begint. ☐ Ontkomen: Vind het snel oneerlijk als een ander iets mag en hij niet. ☐ Stiekem gedrag: O. doet niet iets met opzet stiekem. Hij reageert erg vanuit zichzelf en als iets anders meer oplevert voor hem dan afgesproken dan vergeet hij de afspraak. <u>Bestrijden:</u> ☐ Provoceren?? ☐ Gezag aanvechten: Gaat snel in discussie, vindt snel dat hij achtergesteld wordt. Kan hierom erg boos worden: verbale en fysieke agressie. Heeft overal een weerwoord op.	<u>Regels en gezag:</u> ☐ Regels ☐ Waar hij lust aan beleeft is goed en wat hem onlust geeft, is kwaad.	<u>Achtergebleven gewetensontwikkeling ondersteunen d.m.v.:</u> ☐ Het aantal regels beperkt en overzichtelijk houden. ☐ Verantwoordelijkheid te geven aan de leerling, maar nooit zonder controle. ☐ Helder zijn over je controles die worden uitgevoerd (‘zichtbare flitspalen’) ☐ Toezicht te houden: controle vraag toezicht, of in ieder geval om regelmatig in het zicht te zijn van de begeleider ☐ De begeleiding moet er voor zorgen dat gewenst gedrag voor de cliënt wat oplevert. Dit kan door middel van - Een systematisch beloningssysteem - Veel sociale beloningen (bijv. compliment, een duim opsteken). - Het laten verdienen van privileges.

<u>Overlevingsdrang:</u> <u>Mijden:</u> Zichzelf onder controle houden: ☐ Dwangmatig gedrag: MOETEN knippen met zijn ogen. ☐ Erg vasthouden aan de dagplanning. De ander onder controle houden door: ☐ Veel “bemoeien” met de ander. <u>Bestrijden:</u> ☐ Chaos creëren in afspraken: Afspraken die met een begeleider gemaakt zijn ter discussie stellen bij een andere begeleider.	<u>Controleverlies:</u> ☐ Onduidelijkheid in het gedrag van anderen. ☐ Onduidelijkheid in het programma.	<u>Overlevingsgedrag herkennen en erkennen d.m.v.:</u> ☐ Begeleiders zijn duidelijk en geven concrete antwoorden. ☐ Aanreiken van handvatten voor gewenst, maar wel proactief en assertief gedrag: ☐ Handvatten vanuit SOVA-training. ☐ Cognitieve aanpak: 5-G's: - Gebeurtenis - Gedachte - Gevoel - Gedrag - Gevolgen
<u>Stress:</u> <u>Mijden:</u> ☐ Terugtrekken naar een aparte ruimte. ☐ <u>Bestrijden:</u> ☐ Aangaan van confrontatie met leerlingen en begeleiding.	<u>Eigen lichaam:</u> ☐ Tics ☐ Zeer beweeglijk, grote onrust, niet stil kunnen zitten.	<u>Stress Laten afvloeien d.m.v.:</u> ☐ Lichamelijke inspanning: - Gym - Wandelen/fietsen/skelteren ☐ Lichamelijk ontspanning: - Yoga ☐ Lezen in een aparte ruimte.

