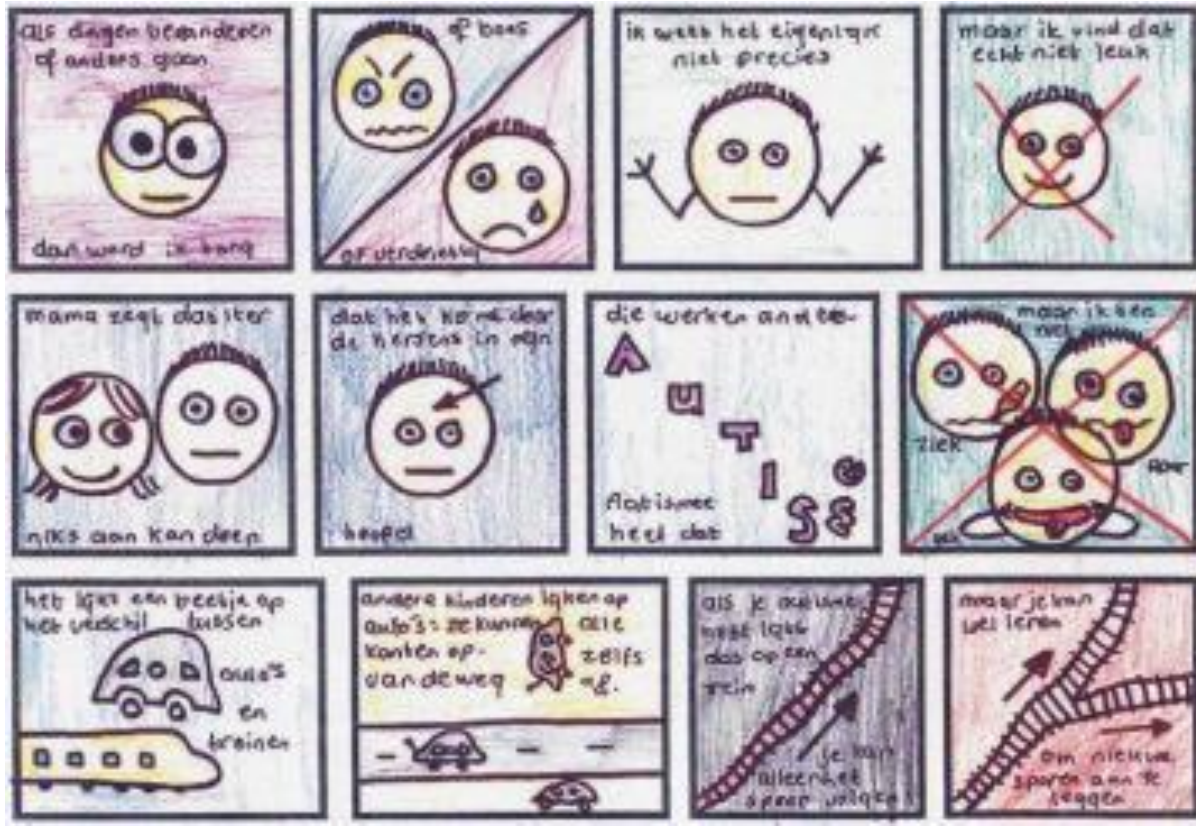


Actie, Reactie!

Een onderzoek op de Berg en Boschool, gericht op hoe leerkrachten aan leerlingen met een autismespectrumstoornis kunnen leren omgaan met reactieve agressie.



Master Sen Gedragsspecialist

ENSO-PGO 2013

Naam: Martin van Ierland

Studentnummer: S1052490

Inleverdatum: 29 september 2013 (herkansing)

Docent: Henriette Hoogenkamp

Inhoudsopgave

	blz.
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
<i>1.1 Verlegenheidsituatie</i>	5
1.1.1 Berg en Boshschool	5
1.1.2 Huidige situatie omtrent de aanpak van agressie	5
1.1.3 Schoolvisie op agressief gedrag	5
1.1.4 Time-out gegevens	6
1.1.5 Handelingsverlegenheid bij leerkrachten	6
<i>1.2 Doelstelling van het onderzoek</i>	7
<i>1.3 Onderzoeksvragen</i>	7
1.3.1 Centrale vraagstelling	7
1.3.2 Onderzoeksvraag 1	7
1.3.3 Onderzoeksvraag 2	7
1.3.4 Onderzoeksvraag 3	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
<i>2.1 Wat zijn de pedagogische onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS op de Berg en Boshschool?</i>	9
2.1.1 Inleiding	9
2.1.2 Autisme	9
2.1.3 Verklaringsmodellen	9
2.1.3.1 Theory of mind	10
2.1.3.2 Centrale coherentie	10
2.1.3.3 Executieve functies	10
2.1.4 Communicatie	10
2.1.5 Onderwijsbehoeften en ASS	11
<i>2.2 Hoe kan omgaan met agressieproblematiek ingebed worden in de huidige aanpak van de Berg en Boshschool?</i>	12
2.2.1 Inleiding	12
2.2.2 Sociale informatieverwerkingstheorie	12
2.2.3 Agressief gedrag	12
2.2.4 Autisme en agressief gedrag	13
<i>2.3 Wat is er nodig om agressief gedrag bij leerlingen op de Berg en Boshschool te voorkomen en de leerlingen hiermee leren om te gaan op geaccepteerde wijze?</i>	13
2.3.1 Inleiding	13
2.3.2 SWPBS	13
2.3.3 Sociaal-emotioneel leren	14
2.3.4 Verbeteren van sociale informatieverwerking	15
2.3.5 Gedragstherapeutische programma's	16
2.3.6 Leerkrachtgedrag	16

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek	17
3.1 Onderzoeksgroep	17
3.2 Onderzoeksopzet	17
3.3 Instrumenten	17
3.4 Het verzamelen van gegevens	18
3.5 Het verwerken van gegevens	18
Hoofdstuk 4 Resultaten van het onderzoek	19
4.1 Documentenanalyse	19
4.1.1 Schoolondersteuningsplan	19
4.1.2 Veiligheidsbeleidsplan 2009	22
4.1.3 Veiligheidsplan februari 2009	22
4.2 Uitkomsten interview orthopedagoog	22
4.3 Belangrijkste uitkomsten vragenlijsten	23
4.3.1 Stelling: schoolbrede afspraken omtrent agressie	23
4.3.2 Stelling: agressie in het huidige basisleerklimaat	24
4.3.3 Stelling: kennis van het Schoolondersteuningsplan	24
4.3.4 Emotiethermometer	25
4.3.5 Fysieke agressie	25
4.3.6 Verbale agressie tegen personen	26
4.3.7 Materiële agressie	27
4.3.8 Psychische agressie	27
4.3.9 Non-verbale agressie	28
4.3.10 Uitkomsten open vragen	28
5. Conclusies, aanbevelingen en discussie	30
5.1 Conclusie per onderzoeksvraag	30
5.2 Aanbevelingen	32
5.3 Discussie	34
6. Literatuurlijst	35
7. Bijlagen	37
Bijlage 1	37
Bijlage 2	42
Bijlage 3	45
Bijlage 4	48
Bijlage 5	50
Bijlage 6	53
Bijlage 7	55
Bijlage 8	67

Samenvatting

Dit is een praktijkgericht onderzoek ter afronding van de masteropleiding Special Education Needs (SEN) gedragspecialist. Het onderzoek is gericht op leerlingen met een stoornis binnen het autistisch spectrum die reactief agressief gedrag vertonen. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op de Berg en Boschool in Houten. Het doel van het onderzoek is: het doen van aanbevelingen aan de Berg en Boschool omtrent aanpak, interventies en begeleiding van leerkrachten met betrekking tot de aanpak van agressie-incidenten bij leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). Vanuit deze doelstelling is de volgende centrale vraagstelling opgesteld: “Welke aanpak, interventies en begeleiding kunnen leerkrachten van de Berg en Boschool inzetten om het aantal agressie-incidenten en de ernst van agressie-incidenten bij leerlingen met een ASS af te laten nemen?”

Om tot een antwoord te komen op de vraagstelling is er een literatuuronderzoek uitgevoerd. Daarnaast is er onderzoek gedaan naar hoe leerkrachten momenteel handelen bij agressie en welke ondersteuningsbehoeften leerkrachten hebben. Er heeft een interview plaatsgevonden met de orthopedagoog van de school en er zijn vragenlijsten ingevuld door 10 leerkrachten (N=10).

Bij leerlingen met een ASS is het van belang om rekening te houden met de kenmerken van ASS en de hieruit volgende beperkingen in sociale vaardigheden, communicatie en gedragspatronen. Vanuit deze beperkingen kunnen onderwijsbehoeften worden opgesteld. Naast gemeenschappelijke behoeften hebben leerlingen met een ASS individuele onderwijsbehoeften. De leerkrachten en de school dienen hierop in te spelen. Leerlingen met een ASS tonen veelal reactieve agressie. Reactieve agressie vergt een specifieke aanpak van leerkrachten om de agressie te verminderen. Daarbij is het voor de school van belang om agressief gedrag schoolbreed aan te pakken en een positief en veilig leerklimaat te creëren in de school. Agressie is niet alleen een gevolg van kenmerken van de leerling, maar hangt samen met de interactie met de omgeving. Voor leerkrachten en scholen is het daarom van belang om hier rekening mee te houden bij het uitvoeren van interventies om agressie te verminderen. Uit de vragenlijsten is gebleken dat er inconsistent wordt gehandeld met betrekking tot de aanpak van de agressie bij leerlingen. Daarnaast geven leerkrachten aan meer ondersteuning te wensen als het gaat om het handelen bij agressie-incidenten.

Er wordt geadviseerd om een agressieprotocol op te stellen. Een agressieprotocol zorgt ervoor dat er een schoolbrede aanpak gehanteerd kan worden, zodat er consistentier wordt gehandeld door leerkrachten. Een agressieprotocol vergroot de kans dat het aantal agressie-incidenten en de ernst van de agressie-incidenten afneemt bij leerlingen met een ASS.

1. Inleiding

1.1 Verlegenhedsituatie

1.1.1 Berg en Boschschool

De Berg en Boschschool behoort tot het samenwerkingsverband REC4 'T Gooi, Utrecht en West –Veluwe. Dit is een samenwerkingsverband van primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO). De Berg en Boschschool biedt onderwijs aan leerlingen met gedrags- en psychiatrische problemen en richt zich op leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). De leerlingen functioneren op tenminste een beneden gemiddeld niveau en hebben een intelligentiequotiënt (IQ) van minimaal 80 (Berg en Boschschool, 2012). De Berg en Boschschool heeft twee locaties, in Bilthoven en in Houten. Het onderzoek is gericht op de locatie in Houten. Deze locatie telt op 1 oktober 2012, 92 leerlingen, verdeeld over zeven klassen. De teamsamenstelling bestaat uit 12 leerkrachten (waaronder de onderzoeker), 14 onderwijsassistenten, een teamleider, een orthopedagoog, een intern begeleider (IB), een ambulant begeleider en de directeur van de afdeling SO. Binnen de Berg en Boschschool vindt zes keer per jaar een studiedag plaats, waarbij alle leerkrachten aanwezig dienen te zijn. De kern van de missie van de Berg en Boschschool is een school zijn, die evenwicht wil creëren tussen het halen van kerndoelen, certificaten en diploma's en het ontwikkelen van levensvaardigheden. Het doel van de missie is dat leerlingen zich zo zelfstandig mogelijk kunnen redden in de maatschappij (Berg en Boschschool, 2012).

1.1.2 Huidige situatie omtrent de aanpak van agressie

Er is op de Berg en Boschschool een protocol aanwezig waarin staat hoe te handelen bij het verwijderen of schorsen van een leerling. Dit protocol treedt in werking als er sprake is van ernstig ongewenst gedrag door een leerling, waarbij psychisch en/of lichamelijk letsel aan derden is toegebracht (Berg en Boschschool, 2009). In dit protocol staat globaal beschreven hoe er wordt omgegaan met grensoverschrijdend en agressief gedrag in het algemeen. Veelal wordt er bij grensoverschrijdend gedrag, zoals agressie, in de klas de methode 'Switch' uitgevoerd (Berg en Boschschool, 2012; Van der Wolf & Van Beukering, 2011). Bij agressie-incidenten dient de leerling direct naar de 'Time-out' gestuurd te worden. De Time-out is een aparte plek in de school waar de leerling de mogelijkheid krijgt om tot rust te komen (Berg en Boschschool, 2012).

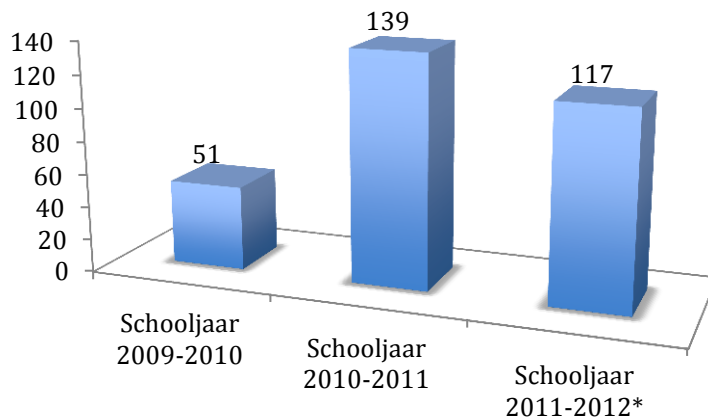
1.1.3 Schoolvisie op agressief gedrag

Externaliserend probleemgedrag is probleemgedrag dat zich naar buiten richt. Dit kan variëren van aandachtsproblemen tot agressief, asociaal en delinquent gedrag. Internaliserend gedrag is probleemgedrag dat naar binnen is gericht zoals angst of faalangst, depressieve gevoelens, lage zelfwaardering, obsessief of compulsief gedrag en somatische klachten (Smeets, Van der Veen, Derricks & Roeleveld, 2007). In de schoolgids van de Berg en Boschschool staat de volgende aanpak bij meer extreem externaliserend probleemgedrag beschreven:

Bij ernstige fysieke en/of verbale agressie van een leerling, nemen we contact op met de ouders. De leerling krijgt een Time-out, wat wil zeggen dat hij/zij een dag thuis blijft om tot rust te komen. Ook medeleerlingen en/of het personeel krijgen dan de kans het incident te verwerken. Deze procedure kan twee of drie keer herhaald worden. Bij blijvend ernstige agressie-incidenten worden ouders opnieuw uitgenodigd op school en wordt overgegaan tot een schorsing van maximaal drie weken. De leerling krijgt werk mee voor thuis en de Onderwijsinspectie wordt hierover geïnformeerd. Wanneer de agressie blijft bestaan, kan worden overgegaan tot verwijdering van school. (p. 14)

1.1.4 Time-out gegevens

Wanneer een leerling wordt verwijderd uit de klas voor een Time-out, wordt dit doorgaans geregistreerd door de Time-out medewerkers. De registratie van het schooljaar 2011-2012 blijkt incompleet. Er is ten opzichte van het schooljaar 2009-2010 een duidelijke toename te zien van het aantal geregistreerde agressie-incidenten (zie figuur 1.). Het aantal verwijderingen die gepaard zijn gegaan met verbale of fysieke agressie naar medeleerlingen en leerkrachten, is toegenomen in vergelijking met het schooljaar 2009/2010 (Time-out registratie 2009-2011, Berg en Boshschool, 2011). De problematiek van met name nieuwe leerlingen die worden aangenomen op de Berg en Boshschool dreigt steeds complexer te worden. Vanuit de regelgeving Passend onderwijs krijgt de school minder invloed op het eigen aannamebeleid (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, z.j.). Dit zou kunnen betekenen dat via aanmeldformulieren van de Commissie van begeleiding (CVB) leerlingen worden aangemeld met naast een ASS diagnose ook (heftige) agressieproblematiek. De agressieproblematiek is bij deze leerlingen niet direct toe te schrijven aan de kenmerken van ASS. Het beleid met betrekking tot de aanname van nieuwe leerlingen wordt in de toekomst minder bepaald door de Commissie van begeleiding van de Berg en Boshschool (notulen, 30-08-2012). Dit heeft waarschijnlijk als gevolg dat er meer agressie-incidenten binnen de school kunnen gaan plaatsvinden. Hierdoor is het belangrijk dat er voldoende aandacht wordt besteed aan de aanpak van agressieproblematiek op de Berg en Boshschool.



Figuur 1. Aantal agressie-incidenten Berg en Boshschool

*meting is gebaseerd op de maanden augustus tot en met november 2011

1.1.5 Handelingsverlegenheid bij leerkrachten

Op de Berg en Boshschool is maandelijks een teamvergadering. Hierin is het onderwerp agressie regelmatig besproken. In deze vergaderingen hebben alle leerkrachten van de Berg en Boshschool aangegeven dat de agressie is toegenomen ten opzichte van 2009-2010 (notulen, 28-11-2011). Daarnaast geven alle leerkrachten aan het gevoel te hebben dat het agressieve gedrag van leerlingen heftiger wordt en de agressie bij leerlingen langer duurt dan voorgaande schooljaren (Berg en Bosch, 2012). De leerkrachten van de Berg en Boshschool geven aan niet goed te weten hoe te moeten handelen, als een situatie met een agressieve leerling escaleert (notulen, 28-11-2011; notulen, 24-08-2012). Beslissingen omtrent de aanpak van de agressieve uitingen van leerlingen dienen leerkrachten in een fractie van een seconde te nemen. Er zijn verschillende reacties mogelijk, afhankelijk van die situatie. In de huidige situatie neemt de leerkracht naar eigen inzicht een beslissing. Er zijn geen concrete richtlijnen en

handvatten beschikbaar over het omgaan met agressief gedrag bij leerlingen met een ASS. Dit veroorzaakt de huidige verlegenheids situatie.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

De doelstelling van het onderzoek is het doen van aanbevelingen aan de Berg en Boshschool ten aanzien van aanpak, interventies en begeleiding, die leerkrachten kunnen inzetten bij leerlingen met een stoornis binnen het autistisch spectrum. Dit heeft als doel om agressief gedrag te reduceren en een veilig schoolklimaat te creëren voor alle leerlingen.

1.3 Onderzoeksvragen

Naar aanleiding van de verlegenheids situatie zijn de volgende onderzoeksvragen ontstaan om de doelstelling van het onderzoek te behalen:

1.3.1 Centrale vraagstelling

Welke aanpak, interventies en begeleiding kunnen leerkrachten van de Berg en Boshschool inzetten om het aantal agressie-incidenten en de ernst van agressie-incidenten bij leerlingen met een ASS af te laten nemen?

1.3.2 Onderzoeksvraag 1

Wat zijn de pedagogische onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS op de Berg en Boshschool?

Deelvragen literatuur onderzoeksvraag 1:

1. Wat verstaat de literatuur onder een autismespectrumstoornis (ASS)?
2. Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen met een ASS?
3. Welke behoeften hebben leerlingen met een ASS met betrekking tot een veilig pedagogisch klimaat?

Deelvragen praktijk onderzoeksvraag 1:

1. Wat verstaat de Berg en Boshschool onder de juiste schoolomgeving voor een leerling met een ASS?
2. Wat is de huidige aanpak van leerkrachten van de Berg en Boshschool omtrent ASS-problematiek?
3. Wat is de kennis van de leerkrachten van de Berg en Boshschool die aanwezig en gebruikt wordt met betrekking tot ASS?
4. Wat is de visie en van de leerkrachten van de Berg en Boshschool die aanwezig en gebruikt wordt met betrekking tot ASS?

1.3.3 Onderzoeksvraag 2:

Hoe kan omgaan met agressieproblematiek ingebed worden in de huidige aanpak van de Berg en Boshschool?

Deelvragen literatuur onderzoeksvraag 2:

1. Wat verstaat de literatuur onder agressief gedrag?
2. Wat is in de literatuur beschreven over agressief gedrag bij leerlingen met een ASS?

Deelvragen praktijk onderzoeksvraag 2:

1. Wat is de visie van de leerkrachten van de Berg en Boshschool op agressief gedrag bij leerlingen bij leerlingen met een ASS?
2. Wat is de kennis van de leerkrachten van de Berg en Boshschool wat betreft agressief gedrag bij leerlingen met een ASS?
3. Wat verstaat de Berg en Boshschool onder agressief gedrag?

4. Wat is de huidige aanpak van de Berg en Boschool bij agressief gedrag van leerlingen?

1.3.4 Onderzoeksvraag 3:

Wat is er nodig om agressief gedrag bij leerlingen op de Berg en Boschool te voorkomen en de leerlingen hiermee om te leren gaan op geaccepteerde wijze?

Deelvragen literatuur onderzoeksvraag 3

1. Wat is er bekend over schoolbrede interventies omtrent agressie bij leerlingen?
2. Wat is er bekend over interventies omtrent leerlingen met een ASS?
3. Waar moet een goede interventie voor leerlingen met een ASS en agressief gedrag aan voldoen?
4. Welk leerkrachtgedrag is er nodig om een goede interventie in te zetten met betrekking tot ASS en agressie?
5. Hoe leer je, als leerkracht, leerlingen met een ASS sociaal geaccepteerde manieren te gebruiken om met hun emoties om te gaan in de klas?

Deelvragen praktijk onderzoeksvraag 3

1. Wat is het huidige basisleerklimaat van de Berg en Boschool?
2. Wat moet er veranderd en/of uitgebreid worden om het huidige basisleerklimaat passend te maken voor de omgang met leerlingen met een ASS agressieproblematiek?
3. Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten van de Berg en Boschool om agressief gedrag af te laten nemen?

2. Theoretisch kader

Het theoretisch kader zal vanuit de (inter)nationale literatuur antwoord geven op de onderzoeksvragen. In paragraaf 2.1 wordt de vraag: 'Wat zijn de pedagogische onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS op de Berg en Boschool?' beantwoord. In paragraaf 2.2 wordt de vraag: 'Hoe kan omgaan met agressieproblematiek ingebed worden in de huidige aanpak van de Berg en Boschool?' beantwoord. In paragraaf 2.3 wordt antwoord gegeven op de vraag: 'Wat is er nodig om agressief gedrag bij leerlingen op de Berg en Boschool te voorkomen en de leerlingen hiermee om te leren gaan op geaccepteerde wijze?'

2.1 Wat zijn de pedagogische onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS op de Berg en Boschool?

2.1.1 Inleiding

Leerlingen met een ASS hebben beperkingen op het gebied van sociale interactie, verbale- en non-verbale communicatie. Omdat een ASS invloed heeft op de ontwikkeling en het handelen van de leerling, uit de stoornis zich per individu zeer verschillend (Van Lieshout, 2009). Dit maakt dat leerlingen met een ASS specifieke, individuele onderwijsbehoeften hebben. Een onderwijsbehoefte geeft aan wat een leerling nodig heeft om een bepaald onderwijsdoel te behalen. Onderwijsbehoeften kunnen zowel didactisch als pedagogisch van aard zijn. Het gaat bij een onderwijsbehoefte om afstemming en wisselwerking tussen de leerling, de groep van de leerling, de leerkracht, de ouders en de school (Pameijer, Van Beukering & De Lange 2009).

2.1.2 Autisme

Autisme en aanverwante contactstoornissen vallen onder een spectrum van stoornissen welke worden aangeduid als 'pervasive developmental disorders'. In het Nederlandse taalgebied spreken we over autismespectrumstoornissen (ASS) (Schothorst et al., 2009). Een ASS wordt gediagnostiseerd volgens het Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-Text Revised, APA, 2000). ASS zijn in de DSM-IV-TR (APA, 2000) in verschillende syndromen te onderscheiden: autistische stoornis, stoornis van Rett, desintegratie stoornis van de kindereleeftijd, stoornis van Asperger en pervasieve ontwikkelingsstoornis 'niet anders omschreven' (PDD-NOS) (Van der Wolf & Van Beukering, 2011). De DSM-IV-TR hanteert de volgende criteria voor de autistische stoornis:

1. Kwalitatieve tekortkomingen in sociaal interactief gedrag.
2. Kwalitatieve tekortkomingen in de communicatie.
3. Beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten.

De bijbehorende items van de criteria zoals omschreven in de DSM-IV-TR (APA, 2000) zijn terug te vinden in bijlage 8.

2.1.3 Verklaringsmodellen

Om pedagogische onderwijsbehoeften bij leerlingen met een ASS te bepalen, kunnen de volgende drie cognitieve theorieën geraadpleegd worden. Deze cognitieve theorieën zijn de Theory of mind (TOM), Centrale coherentie (CC) en de Executieve functies (EF) (Van Berckelaer-Onnes, 2008; Van Lieshout, 2009). De drie theorieën gaan in op de afwijkende cognitieve stijl bij leerlingen met een ASS. De cognitieve theorieën proberen een verklaring te geven voor het gedrag van mensen met een ASS. De modellen geven alle drie geen verklaring die volledig dekkend is. In de volgende paragraaf worden de drie verklaringsmodellen beschreven.

2.1.3.1 Theory of Mind

Het eerste verklaringsmodel omvat de Theory of Mind. De Theory of Mind (TOM) is het vermogen dat een persoon heeft om zich in een ander te verplaatsen (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Leerlingen met een ASS lijken zich weinig bewust te zijn van de sociale rol van emoties, hetgeen voortkomt uit de achterstand die leerlingen met een ASS hebben in het herkennen en begrijpen van emoties van anderen (Begeer, Rieffe & Meerum Terwogt, 2003). Leerlingen met een ASS zijn tevens niet in staat om gedachten, wensen, intenties en perspectieven van anderen aan zichzelf toe te schrijven (Baron-Cohen et al., 1985). Door deze tekorten kunnen sociale problemen ontstaan (Begeer et al., 2003). Bij leerlingen met een ASS wordt aangenomen dat de TOM niet ontbreekt, maar dat de ontwikkeling van de TOM afwijkend is ten opzichte van leerlingen zonder een ASS diagnose en tevens later op gang komt (Daems, Vandenbosch & Pieters 2003; Noens & Van IJzendoorn, 2008).

2.1.3.2 Centrale coherentie

Het tweede model omvat de Centrale coherentie (CC). Dit is het vermogen om de samenhang tussen afzonderlijke stimuli te zien en deze te integreren tot een groter geheel. Leerlingen met een ASS hebben moeite om de samenhang te zien vanwege een sterke focus op losse, lokale details, waardoor het geheel van de situatie niet altijd wordt overzien (Frith, 2003; Happe & Frith, 2006). De sterke focus op details speelt ook een rol in sociale situaties, zoals bij het waarnemen van gezichten. Door de focus op details en gebrekkige integratie interpreteren deze leerlingen emoties behorend bij de gezichtsuitdrukking vaak verkeerd (Begeer et al., 2003). Leerlingen met een ASS kunnen overspoeld worden met sociale informatie en daardoor het overzicht over de situatie kwijtraken. Daardoor zijn leerlingen met een ASS niet altijd goed in staat om gedrag van anderen op de juiste wijze te interpreteren (Begeer et al., 2003). In een onoverzichtelijke situatie raakt de leerling met een ASS in verwarring en reageert vervolgens traag en sociaal ongepast (Begeer et al., 2003; Van Lieshout, 2009; Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

2.1.3.3 Executieve functies

Het derde model gaat in de op de Executieve functies (EF) van leerlingen met een ASS. EF zijn de hersenfuncties die betrekking hebben op het anticiperen, plannen, organiseren en oplossen van complexe informatie (Van Lieshout, 2009). Volgens Van Overveld (2012) zijn de EF belangrijk voor het uitvoeren van sociaal en doelgericht gedrag. De ontwikkeling van de EF heeft onder meer invloed op het werkgeheugen, impulscontrole en cognitieve flexibiliteit (Prins, Ponsioen & Ten Brink, 2011). Een leerling met een ASS heeft veel moeite met het opnemen en verwerken van complexe informatie (Kerig & Wenar, 2006; Van Lieshout, 2009). Dit heeft als gevolg dat leerlingen met een ASS vaak in paniek raken of blokkeren bij veranderingen of onverwachte situaties en vervolgens niet in staat zijn om het gedrag en emoties te reguleren (Hill, 2004; Hermans-Franssen & Zuylen, 2007; Van Berckelaer-Onnes, 2008). Leerlingen met een ASS kunnen star gedrag vertonen en zich rigide vast blijven houden aan routines, rituelen en gedragspatronen. Dit kan tot gevolg hebben dat leerlingen met een ASS onaangepast reageren in de omgang met andere personen.

2.1.4 Communicatie

Naast de beschreven verklaringsmodellen speelt ook de communicatie een belangrijke rol bij het bepalen van de onderwijsbehoeften voor leerlingen met een ASS. Communicatie kan op vier verschillende niveaus plaatsvinden (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002):

1. Sensatieniveau. De interactie komt vanzelfsprekend tot stand in het eerste levensjaar. Voorbeelden van interactie zijn: huilen en zuigen.
2. Presentatieniveau. De informatie wordt waargenomen in een concrete context. Voorbeelden van interactie zijn: brabbelen en wijzen.

3. Representatieniveau. Er is sprake van verbeeldend vermogen. Een voorbeeld van interactie is: het bespreken van een symbool dat niet aanwezig is.
4. Meta-representatieniveau. Er kan een andere betekenis schuilgaan achter een boodschap. Voorbeelden van dit type interactie zijn: uitdrukkingen en gezegdes.

Leerlingen met een ASS bereiken het metapresentatie niveau vaak niet (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). Dit heeft tot gevolg dat het op de juiste wijze decoderen van boodschappen niet altijd lukt, omdat de leerlingen met een ASS het doel van een boodschap niet herkennen en taal letterlijk nemen (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002; Van Lieshout, 2009). Een boodschap kan door leerlingen met een ASS verkeerd geïnterpreteerd worden, met gedragsproblemen tot gevolg (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

2.1.5 Onderwijsbehoeften en ASS

Alle leerlingen hebben behoefte aan een veilig pedagogisch klimaat, dat geldt ook voor leerlingen met een ASS. Een veilig pedagogisch klimaat is volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009):

Een goed pedagogisch klimaat wordt gekenmerkt door een goed contact tussen leerlingen en de leraar en tussen groepsgenoten onderling, zodat alle leerlingen ervaren dat ze erbij horen en dat ieders aanwezigheid en bijdrage ertoe doen. Dat leerlingen zich competent voelen en zelfstandig leren functioneren zijn aspecten hiervan. (p. 68).

Voor leerlingen met een ASS is het van belang dat de leerkracht rekening houdt met de problematiek van de TOM, CC en EF. De leerkracht dient rekening te houden met de individuele- en gemeenschappelijke pedagogische onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS (Noens & Van IJendoorn, 2008). Een voorbeeld van gemeenschappelijke onderwijsbehoeften is het vergroten van de cognitieve vaardigheden. Dit omvat ordenen en structureren van de leeromgeving en het handhaven van duidelijke regels (Noens & Van IJendoorn, 2008). Het vergroten van sociaal-emotionele vaardigheden kan een bijdrage leveren aan het verminderen van problemen in sociale interacties en de problemen in de communicatie. Om problemen in sociale interacties in de klas te verminderen kan het gedrag van leerlingen expliciet benoemd worden door de leerkracht en sociaal gedrag kan worden voorgedaan door de leerkracht (Noens & Van IJendoorn, 2008; Van Lieshout, 2009).

Om de cognitieve en sociale vaardigheden te versterken, hebben leerlingen met een ASS onderstaande gemeenschappelijke onderwijsbehoeften:

- Directe instructie en model leren, hetgeen inhoudt dat vaardigheden worden aangeleerd en expliciet benoemd worden door de leerkracht, op het moment dat de vaardigheid wordt toegepast door de leerling
- Leren in kleine groepen en aandacht voor de sociale context waarbinnen geleerd wordt
- Visuele ondersteuning of non-verbale ondersteuning
- Het benoemen van gevoelens door de leerkracht, waardoor de leerling emoties kan leren onderscheiden
- Het voordoen van gewenst gedrag en dit benoemen
- Het creëren van structuur door duidelijkheid en voorspelbaarheid in tijd, ruimte en activiteit
- Voorkomen en reduceren van angst en stress
- Begeleiding bij het ontdekken van samenhang in de leerstof
- Begeleiding bij de transfer van het geleerde naar andere (praktijk)situaties
- Vergroten van de competentie en van de motivatie om iets nieuws en onbekends te leren

Uit de literatuur blijkt dat de bovenstaande onderwijsbehoeften de belangrijkste voorbeelden zijn van gemeenschappelijke onderwijsbehoeften die gelden voor de meerderheid van de leerlingen met een ASS (Clijsen & Leenders, 2006; Noens & Van IJzendoorn, 2008; Van Lieshout, 2009). Door als leerkracht rekening te houden met de individuele- en gemeenschappelijke onderwijsbehoeften is het mogelijk om een veilig pedagogisch klimaat te creëren voor leerlingen met een ASS.

2.2 Hoe kan omgaan met agressieproblematiek ingebed worden in de huidige aanpak van de Berg en Boschschool?

2.2.1 Inleiding

Leerlingen met een ASS die agressie vertonen op school kunnen handelingsverlegenheid bij leerkrachten veroorzaken. In deze paragraaf wordt vanuit de literatuur beschreven wat ten grondslag ligt aan agressief gedrag en hoe dit kan ontstaan bij leerlingen met een ASS.

2.2.2 Sociale informatieverwerkingstheorie

De sociale informatieverwerkingstheorie van Dodge (Crick & Dodge, 1994) beschrijft de cognitieve handelingen die een persoon nodig heeft om sociale informatie te kunnen waarnemen en verwerken. Volgens Merk, Orobio de Castro, Koops & Matthys (2004) is het adequaat verwerken van sociale informatie van belang om te kunnen handelen zonder agressie in te zetten. Het sociale informatieverwerkingsmodel kan worden benaderd vanuit een sociaalecologische benadering. Deze benadering houdt in dat in het geval van agressie bij een leerling, er altijd sprake is van een wisselwerking tussen agressie-bevorderende kenmerken van de leerling en de omgeving van de leerling (Goei & Kleijnen, 2009; Van der Ploeg, 2007). De wisselwerking tussen de leerling en de omgeving vindt met name plaats in de omgeving op microniveau, de meest nabije omgeving van de leerling. Bij dit niveau gaat het om: ouders, leerkrachten, familie, vrienden, broers en zussen (Van der Wolf & Van Beukering, 2011). Het sociale informatieverwerkingsmodel van Dodge (1986) in Van Manen (2001) bestaat uit zes stappen, welke in zeer korte tijd in het brein van de leerling worden doorlopen:

1. Het decoderen van sociale tekens.
2. Het interpreteren van sociale informatie
3. Het zoeken naar de juiste respons voor het sociale probleem
4. Het evalueren en selecteren van de optimale respons
5. Het uitvoeren van de gekozen oplossing
6. Het evalueren van de uitvoering en terugkoppelen naar stap 1.

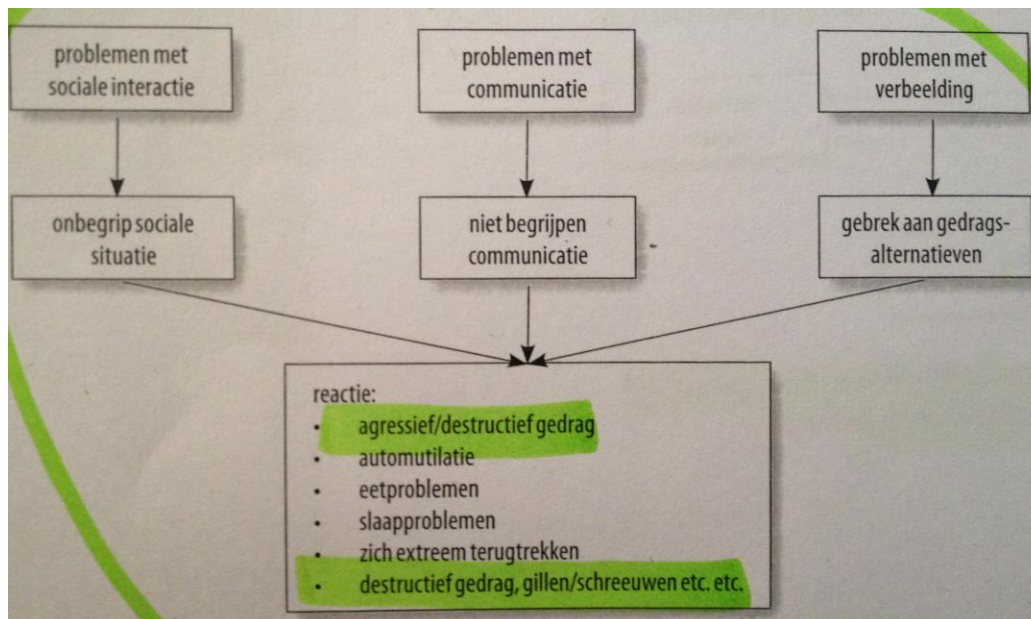
Volgens Merk en collega's (2004) verwerken agressieve leerlingen informatie in sociale situaties anders dan andere leerlingen en wijken af van de bovenstaande stappen.

2.2.3 Agressief gedrag

Merk en collega's (2004) verstaan onder agressief gedrag, gedrag dat bedoeld is om een ander te schaden en deze ook daadwerkelijk schaadt. Merk en collega's (2004) en Goei en Kleijnen (2009) maken onderscheid tussen reactieve agressie en proactieve agressie. Reactieve agressie heeft als kenmerk dat het een defensieve, heftige, impulsieve boze reactie is vanuit frustratie bij de persoon zelf. Reactieve agressie wordt gestuurd door emoties en is vaak een gevolg van zwakke emotieregulatie (Pouw, Rieffe, Oosterveld, Huskens & Stockmann, 2013). Te lang oogcontact of een gebaar van een medeleerling, een botsing op de gang of een verkeerd woord, kan al voldoende aanleiding zijn om een heftige, agressieve reactie te uiten (Van Overveld, 2012). Bij proactieve agressie wordt door de persoon op doordachte wijze agressie ingezet om een specifiek doel te bereiken. Proactieve agressie wordt minder gestuurd vanuit directe emoties en wordt bewust als machtsmiddel en vaak zonder schuldbesef ingezet (Goei & Kleijnen, 2009; Merk et al., 2004; Van Overveld, 2012).

2.2.4 Autisme en agressief gedrag

Het uiten van agressief gedrag is een veel voorkomend probleem bij leerlingen met een ASS (Pouw et al., 2013). In figuur 2 tonen Noens en Van IJendoorn (2008) op welke manier de gedragskenmerken, die horen bij een ASS, kunnen leiden tot agressief gedrag. Leerlingen met een ASS vertonen veelal reactieve agressie (Pouw et al., 2013). Leerlingen met een ASS die reactieve agressie vertonen, hebben volgens Pouw en collega's (2013) als kenmerkend gedrag controleverlies, vertonen van impulsieve reacties en moeite met het reguleren van emoties. Het agressieve gedrag komt vaak voort uit onmacht, omdat de leerling niet weet hoe anders te moeten reageren (Van Overveld, 2012). Door als school rekening te houden met de aard van agressie bij leerlingen met een ASS kunnen interventies hierop worden afgestemd.



Figuur 2: Schematische weergave van het ontstaan van gerelateerd probleemgedrag bij ASS (Noens & Van IJendoorn, 2008. p.175).

2.3 Wat is er nodig om agressief gedrag bij leerlingen op de Berg en Boschool te voorkomen en de leerlingen hiermee om te leren gaan op geaccepteerde wijze?

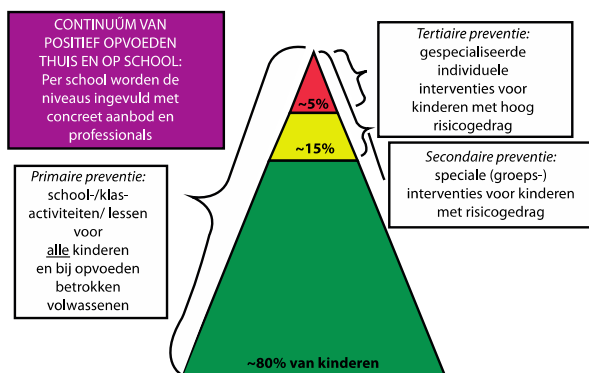
2.3.1 Inleiding

In deze paragraaf worden verschillende interventies beschreven en wordt bekeken in hoeverre deze zijn toe te passen op leerlingen met (reactieve) agressieproblematiek.

2.3.2 SWPBS

Een schoolbrede interventie om probleemgedrag te verminderen is het School Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) (Goei et al., 2010; Goei & Kleijnen, 2009). SWPBS is een preventieve benadering die schoolbreed wordt ingezet en is gericht op zowel de schoolcultuur als op gedragsondersteuning van leerlingen. Het doel van SWPBS is om schoolbreed een positief leerklimaat te realiseren waarin alle leerlingen optimaal kunnen profiteren van het onderwijs (Goei et al., 2010; Goei & Kleijnen, 2009). SWPBS gaat uit van een positieve bekrachtiging van het gedrag van de leerlingen om een positief leerklimaat te creëren. Wanneer positief gedrag op expliciete en gestructureerde wijze gestimuleerd

wordt, maken leerlingen zich dit gewenste gedrag eigen (Goei et al., 2010). De interventie dient zoveel mogelijk gericht te worden op de preventie en niet op het achteraf oplossen van problemen. Om de preventie op juiste wijze in te kunnen zetten, kan er gebruik gemaakt worden van een gelaagde zorgstructuur. Dit houdt in dat het mogelijk is om preventies op drie verschillende niveaus in te richten volgens het 'three-tier model' (figuur 3). De primaire en secundaire sector is bestemd voor 95% van alle leerlingen van een school. De tertiaire sector is gericht op ongeveer 5% van de leerlingen, voor deze leerlingen dient een aparte aanpak te worden opgesteld. Bij deze aanpak kunnen externe betrokkenen als andere leerkrachten, ouders, klasgenoten worden ingezet (Van Overveld, 2010, 2012).



Figuur 3: Three-tier model (Goei et al., 2010)

SWPBS is geen kant-en-klaar programma of lesmethode, maar een raamwerk, waar elke school op zijn eigen manier invulling aan kan geven (Goei et al., 2010). Er zijn echter vijf kenmerkende elementen, die SWPBS succesvol maken:

1. Schoolbrede aanpak: schoolbreed sociale vaardigheden en sociaal gedrag aanleren vanuit schoolbreed gedragen kernprincipes (wees veilig, wees respectvol, wees verantwoordelijk) en vanuit deze principes heldere regels voor het daadwerkelijke gedrag binnen de schoolse setting;
2. Preventie: preventie van gedragsproblemen door leerlingen expliciet op positieve wijze gewenst gedrag aan te leren;
3. Positieve benadering en het onderwijzen van verwachtingen: aandacht geven aan goed uitgevoerd gedrag, bijvoorbeeld geef vier complimenten t.o.v. één kritiekpunt;
4. Data-driven decision making: tweemaal per jaar via de SWPBS-monitor (gedrags)gegevens verzamelen op leerling-, klas- en schoolniveau en deze gegevens gebruiken om SWPBS bij te sturen;
5. Samenwerking met ouders en ketenpartners.

Het 'three-tier model' wordt ingezet bij SWPBS met als doel om gedragsproblemen in de klas te voorkomen (Goei et al., 2010; Goei & Kleijnen, 2009).

2.3.3 Sociaal-emotioneel leren

Sociaal-emotioneel leren (SEL) (Van Overveld, 2010, 2012) is een ontwikkelingsproces waarmee fundamentele levensvaardigheden worden aangeleerd, zoals het goed kunnen omgaan met vriendschappen, met schoolwerk en met zichzelf. Van Overveld (2012) beschrijft vijf groepen van sociaal emotionele competenties en daarbij behorende gedragsdoelen voor leerlingen.

1. Besef hebben van jezelf: het inschatten van eigen gevoelens en kennis hebben van eigen interesses, waarden en krachten.
2. Zelfmanagement: zelfregulatie en impulscontrole.

3. Besef hebben van de ander: empathie tonen, perspectief nemen en verschillen tussen anderen herkennen en waarderen.
4. Relaties kunnen hanteren: relaties aangaan en onderhouden, gebaseerd op samenwerking, sociale druk weerstaan, conflicten oplossen.
5. Keuzes kunnen maken: met de juiste aandacht voor jezelf en de ander, verantwoordelijkheid voor eigen gedrag.

Het ontwikkelen van zelfregulatie en zelfcontrole kan ertoe bijdragen dat agressief gedrag afneemt bij leerlingen (Van Manen, 2001; Van Overveld, 2012; Van der Ploeg, 2007). Het SEL programma gaat in op omgaan met emoties en stress, de relaties tussen gedrag, gedachten en het begrijpen van gedrag. Het gaat tevens in op het kunnen verzenden van zowel verbale als non-verbale boodschappen (Van Overveld, 2012). Omdat SEL ingaat op communicatieproblemen, het reguleren van emoties van de leerling zelf en van anderen lijkt het SEL programma geschikt voor leerlingen met een ASS. Het is volgens Van Overveld (2012) mogelijk om als school een eigen leerlijn op te zetten waarin rekening wordt gehouden met de kerndoelen. Dit kost echter veel tijd en expertise. Een voorbeeld van een programma waarin SEL volgens Van Overveld (2012) kan worden toegepast is Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD). PAD is een evidence-based methode ter bevordering van sociale en emotionele competenties voor leerlingen binnen het (regulier en speciaal) basisonderwijs en in scholen voor speciaal onderwijs (Goei & Kleijnen, 2009). PAD heeft met name positieve effecten op het voorkomen van reactieve agressie bij leerlingen.

2.3.4 Verbeteren van sociale informatieverwerking

Bij leerlingen met een ASS leidt een gebrekkige emotieregulatie tot agressief gedrag (Noens & Van IJzendoorn, 2008; Pouw et al., 2013). Door de zelfregulatie te vergroten bij leerlingen met een ASS is het waarschijnlijk dat het agressieve gedrag afneemt en de veiligheid van de leeromgeving toeneemt (Van Overveld, 2012). Volgens Van Overveld (2012) zijn er zeven interventies mogelijk, die aansluiten op het informatieverwerkingsmodel van Dodge (Van Manen, 2001), met betrekking tot de verbetering van emotieregulatie en reactieve agressie voor leerlingen:

- 1 Oefenen met waarnemen in verschillende omgevingen, zoals de klas, de gang en het plein. De bedoeling is om de aandacht te verleggen van vijandige interpretaties naar neutrale interpretaties.
- 2 Lessen in het herkennen van lichaamstaal, intonatie en expressie. De bedoeling is om te gaan herkennen wat het betekent als een ander naar je lacht, iets zegt of een gebaar maakt.
- 3 Bewust worden van innerlijke en uiterlijke signalen van het eigen lichaam, die voorafgaan aan een emotionele uitbarsting.
- 4 Manieren zoeken om de heftige emotie te reguleren, zoals bijvoorbeeld diep ademen, een Time-out nemen, weglopen uit de situatie.
- 5 Woedebeheersing aanleren door zachtjes, of in je hoofd, tegen jezelf te praten. De leerling spreekt zichzelf toe met woorden of korte zinnen, zoals 'stoppen', 'tot tien tellen' of 'ik luister even niet'.
- 6 Een emotiewoordenschat aanleren, met behulp van emotiekaartjes en deze emotiekaartjes leren toepassen.
- 7 Leren om te zeggen wat de situatie, of de reactie van de ander, teweegbrengt. Dit kan ondersteund worden door een emotiethermometer.

2.3.5 Gedragstherapeutische programma's

Bij het inzetten van schoolbrede interventies dient rekening gehouden te worden met de kernproblematiek van leerlingen met een ASS en reactieve agressie. Het gedrag dient benaderd te worden vanuit de verklaringsmodellen rondom de EF, CC en TOM. Omdat probleemgedrag bij leerlingen met een ASS zich bij elke leerling anders kan uiten, dienen de interventies op de individuele mogelijkheden van de leerlingen te worden afgestemd (Noens & Van IJendoorn, 2008). Wat wordt afgeraden bij agressie-incidenten, is een harde aanpak. Straffen na agressie is namelijk slechts van tijdelijke aard en kan zelfs leiden tot een toename van agressie (Van der Ploeg, 2007). De meest doeltreffende aanpak is een groepsbenadering gecombineerd met een individuele aanpak (Van der Wolf & Van Beukering, 2011). Interventies voor leerlingen met een ASS zijn veelal gericht op het aanleren van sociaal-emotionele competenties. Daarnaast is het van belang om deze leerlingen inzicht te geven in redenen voor sociaal gedrag. Deze cognitieve benadering blijkt doeltreffend te zijn bij leerlingen met een ASS (Van der Wolf & Van Beukering, 2011). Hierbij is het belangrijk oog te hebben voor de beperkingen van leerlingen met een ASS met betrekking tot sociale informatieverwerking (Van Lieshout, 2009).

Voorbeelden van effectieve gedragstherapeutische programma's, volgens Van der Wolf en Van Beukering (2011), voor leerlingen met een ASS zijn:

- Het trainen van cognitieve herstructurering
- Het trainen van het herkennen van boosheid
- Het trainen van probleemoplossende vaardigheden
- Het trainen van sociale vaardigheden

Deze trainingen komen terug in methodes waarbinnen SEL kan worden toegepast (Van Overveld, 2012).

2.3.6 Leerkrachtgedrag

De leerkracht is de meest belangrijke factor voor de ontwikkeling van de leerling (Marzano, Marzano & Pickering, 2010). De leerkracht fungeert als rolmodel en laat positief gedrag zien aan de leerlingen. Dit is de meest basale manier om gedragsproblemen aan te pakken en te voorkomen. Enkele voorbeelden van hoe een leerkracht positief gedrag kan laten zien zijn (Noens & Van IJendoorn, 2008; Van der Wolf & Van Beukering, 2011; Van Overveld, 2012):

1. Respect tonen
2. Eerlijk zijn
3. Humor tonen
4. Relativeringsvermogen tonen
5. Vertrouwen wekken bij leerlingen
6. Positieve verwachtingen uitspreken
7. De leerling individueel corrigeren en gedragsalternatieven bieden
8. Inzicht hebben in de factoren binnen het autistisch spectrum, die het agressieve gedrag veroorzaken (CC, EF, TOM).

Door als leerkracht inzicht te hebben in de factoren binnen het autistisch spectrum (CC, EF, TOM) die het agressieve gedrag mogelijk veroorzaken, kunnen er individuele doelen worden opgesteld. De doelen worden geclusterd zodat er een interventie kan worden ingezet die voor de hele groep wordt ingezet. Bij reactieve agressie is het ten slotte van belang dat de leerkracht het gedrag afwijst en niet de persoon (Van Lieshout, 2009).

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksgroep

Tijdens dit onderzoek is ervoor gekozen om de leerkrachten van de Berg en Boschool te bevragen naar de ervaringen met betrekking tot de aanpak van agressie op school. In dit onderzoek worden er vragen gesteld aan de leerkrachten om inzicht te krijgen in de visie en het handelen van de leerkrachten op de Berg en Boschool met betrekking tot de aanpak en het voorkomen van agressie-incidenten. Het team dat werkzaam is in Houten bestaat uit 12 leerkrachten waarvan er 10 mee werken aan het onderzoek (N=10). Daarnaast wordt er een interview gehouden met de orthopedagoog van de locatie Houten van de Berg en Boschool. Tijdens het interview wordt onderzocht wat de huidige protocollen en schooldocumenten met betrekking tot agressie inhouden en wat de visie van de orthopedagoog is op de huidige aanpak van agressief gedrag van leerlingen.

3.2 Onderzoeksopzet

Dit praktijkgericht onderzoek vindt plaats op basis van een verlegenheidsituatie op de Berg en Boschool. Het onderzoek is alleen toepasbaar op de Berg en Boschool in Houten. Een praktijkgericht onderzoek is context gebonden, tijdsgebonden en cultuurgebonden. Door onderzoek te doen in de praktijk en een literatuuronderzoek, kan er een antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag die betrekking heeft op de verlegenheidsituatie (Harinck, 2009). Het onderzoek richt zich op het handelen van de leerkracht met betrekking tot agressief gedrag van leerlingen en wat de visie van leerkrachten hier op is. Het onderzoek vindt plaats om te onderzoeken of de visie en het handelen van de leerkracht overeen komt met de wijze van handelen, zoals omschreven in het Schoolondersteuningsplan, het Protocol schorsing en verwijdering en het Veiligheidsbeleidsplan van de Berg en Boschool. Er is onderzocht welke delen uit het Schoolondersteuningsplan betrekking hebben op probleemgedrag en agressie.

3.3 Instrumenten

Om informatie te achterhalen met betrekking tot de visie en het handelen van leerkrachten met betrekking tot agressie, is gebruik gemaakt van vragenlijsten, die bij 12 leerkrachten worden afgenomen. Verder zal er een documentenanalyse plaatsvinden. De documentenanalyse moet antwoord bieden op een aantal deelvragen. Verder wordt er onderzocht wat de huidige situatie is met betrekking tot handelen bij agressie-incidenten. Tot slot wordt er een semigestructureerd interview afgenomen met de orthopedagoog van de Berg en Boschool. Tijdens het interview worden de bevindingen van de orthopedagoog met betrekking tot het handelen van leerkrachten tijdens agressie-incidenten onderzocht. Daarnaast wordt er door het afnemen van het interview onderzocht wat er volgens de orthopedagoog veranderd moet worden binnen de Berg en Boschool met betrekking tot de aanpak en het voorkomen van agressie. Bij de leerkrachten wordt er gebruik gemaakt van een vragenlijst. Het eerste onderdeel van de vragenlijst onderzoekt de visie van de leerkracht met betrekking tot verschillende vormen van agressie. Het tweede onderdeel bestaat uit stellingen waarbij leerkrachten kunnen aangeven het eens, een beetje eens, een beetje oneens of oneens te zijn met bijvoorbeeld het inzetten van humor tijdens een agressie-incident. Het laatste onderdeel bestaat uit open vragen met betrekking tot agressief gedrag op de Berg en Boschool, hierbij is een voorbeelditem dat leerkrachten aan kunnen geven waar de leerkrachten ondersteuning bij nodig hebben. Bij dit onderdeel wordt onderzocht in hoeverre de literatuur overeenkomt met het handelen van de leerkrachten van de Berg en Boschool met betrekking tot de aanpak van agressie-incidenten. Er wordt onderzocht wat er volgens leerkrachten schoolbreed veranderd kan worden om agressie-incidenten te laten afnemen. Tot slot wordt er onderzocht welke ondersteuning leerkrachten nodig hebben om goed te kunnen begeleiden. De verschillende onderdelen van de vragenlijsten zorgen voor zowel kwantitatieve gegevens als

kwalitatieve gegevens. Kwalitatieve gegevens zorgen ervoor dat het onderwerp van verschillende kanten kan worden onderzocht. Kwantitatieve gegevens zijn meetbare gegevens die bijna direct in een getal kunnen worden uitgedrukt (Harinck, 2009). De kwantitatieve gegevens komen terug in de vragenlijsten door stellingen en begrippen voor te leggen aan de leerkrachten. De leerkrachten kiezen daarbij het antwoord dat het meest van toepassing is, de gegevens worden in grafieken verwerkt.

3.4 Het verzamelen van gegevens

Om de gegevens te verzamelen, wordt de vragenlijst uitgedeeld aan alle leerkrachten die aanwezig zijn. Daarbij krijgen leerkrachten de keuze of er een papieren versie of digitale versie ingevuld gaat worden. Voor de leerkrachten die op het moment van uitdelen niet aanwezig zijn, wordt de vragenlijst via de mail gestuurd. Omdat er naar meningen, visie en handelen op agressie wordt gevraagd, is het voldoende om de vragenlijst een keer te laten invullen.

3.5 Het verwerken van gegevens

De gegevens uit de vragenlijsten worden verwerkt in drie overzichten. In het eerste en tweede overzicht worden de percentages aangegeven van de antwoorden die leerkrachten hebben gegeven. Bij deze overzichten gaat het om de kwantitatieve gegevens. Om de kwalitatieve gegevens te bundelen wordt er gebruik gemaakt van het geordende schoenendoos model. Dat houdt in dat vergelijkbare begrippen worden geclusterd (Harinck, 2009). Vervolgens wordt er geteld hoe vaak de geclusterde begrippen worden genoemd. Deze gegevens zijn terug te vinden in het derde overzicht. De overzichten zijn terug te vinden in bijlage 1. De belangrijkste gegevens uit de interviews worden meegenomen in de resultaten, de verschillen tussen de antwoorden uit het interview en de vragenlijsten worden meegenomen in de conclusie.

4. Resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste en opvallendste resultaten van het onderzoek besproken. De resultaten zijn weergegeven in aantallen. In paragraaf 4.1 wordt er ingegaan op de documentenanalyse, hiervoor zijn drie beleidsstukken onderzocht met betrekking tot agressie. In paragraaf 4.2 staat een verslag van het interview met de orthopedagoog. In paragraaf 4.3 zijn de resultaten terug te vinden van de vragenlijst die is afgenomen bij de leerkrachten van de Berg en Boschool. De originele vragenlijst is te vinden in bijlage 7.

4.1 Documentenanalyse

In deze paragraaf wordt besproken welke beleidsstukken van de Berg en Bosch er zijn onderzocht. De drie beleidsstukken die zijn onderzocht zijn: het Schoolondersteuningsplan, het Schoolveiligheidsplan en het Veiligheidsbeleidsplan. Vanuit de beleidsstukken worden delen van alle drie de onderzoeksvragen beantwoord.

4.1.1 Schoolondersteuningsplan

In het Schoolondersteuningsplan staat het schoolondersteuningsprofiel opgesteld, hierin is aangegeven welke extra zorg kan worden geboden door de school. De onderzoeker heeft onderzocht wat de Berg en Boschool heeft beschreven in het Schoolondersteuningsplan om een veilig klimaat te scheppen. Er wordt beschreven hoe er Switch en Time-out wordt toegepast op de Berg en Boschool en hoe het werken met het groeps- en individueel gericht pedagogisch en didactisch handelen (GIP) wordt uitgevoerd. Verder komen in het plan aan bod hoe er aan sociale vaardigheden wordt gewerkt en op welke wijze er data met betrekking tot sociale vaardigheden worden verzameld. Tot slot wordt er beschreven hoe er met intervisie wordt omgegaan.

Veilig klimaat

Voor zowel leerlingen als voor personeel is een veilig schoolklimaat een belangrijke voorwaarde om te kunnen functioneren. Voor leerlingen geldt dit tevens als voorwaarde om zich te kunnen ontwikkelen (Berg en Bosch, 2012). De Berg en Boschool is van mening dat het zelfbeeld en zelfvertrouwen van leerlingen kan groeien als leerlingen geholpen worden door leerkrachten om zelf oplossingen te bedenken in (complexe) sociale situaties. Om het onderwijs en de ontwikkeling van de leerlingen zo specifiek en optimaal mogelijk te maken, richt de Berg en Boschool het aanbod op zowel het behalen van didactische doelen als op het vergroten van levensvaardigheden en competenties. Daarbij wordt er bij voorkomende gedragsproblemen in eerste instantie gezocht in de wijze van informatieverwerking bij de leerlingen met een ASS. Een leerling begrijpt interacties en reacties van medeleerlingen vaak niet vanwege de problemen met de TOM. Dit houdt in dat de interacties verduidelijkt en begeleid worden en er gedragsalternatieven geboden worden door leerkrachten.

Basisleerklimaat

In het Schoolondersteuningsplan staat beschreven dat er op de Berg en Boschool wordt uitgegaan van een basisleerklimaat. Dit basisleerklimaat houdt in dat er rekening wordt gehouden met de leerlingen met een ASS, door in de klas voorspelbaarheid in tijd, ruimte en activiteiten te creëren en rekening te houden met het omgaan met elkaar. Daarbij is het streven dat de leerlingen met een ASS zo optimaal mogelijk kunnen profiteren van dit basisleerklimaat. Voor de leerlingen die niet optimaal kunnen profiteren van het basisleerklimaat, zijn zorgniveau 1 tot en met 3 gecreëerd.

Zorgniveaus

Er wordt in het Schoolondersteuningsplan beschreven wat de verschillende zorgniveaus betekenen. Zorgniveau 0 is de onderste laag, leerlingen profiteren volledig van het basisleerklimaat en hebben voldoende aan de zorg die in de klas wordt geboden. Zorgniveau 1 is de tweede laag. De leerlingen in dit zorgniveau profiteren voor 95% van het basisleerklimaat en de zorg die in de klas wordt geboden. Daarnaast is er voor de leerlingen in dit zorgniveau 5% aan individuele hulp buiten de klas nodig. Voorbeelden hiervan zijn: remedial teaching, fysiotherapie of logopedie. Zorgniveau 2 is de derde laag. De leerlingen in dit zorgniveau profiteren voor 80% van het basisleerklimaat en de zorg die in de klas wordt geboden. De 20% individuele hulp die buiten de klas wordt geboden, bestaat uit trainingen en therapieën die de leerling nodig heeft om verder tot ontwikkeling te kunnen komen. Voorbeelden hiervan zijn: sociale vaardigheidstraining, remedial teaching, logopedie en fysiotherapie. Tot slot is er de bovenste laag, zorgniveau 3. De leerlingen in dit zorgniveau profiteren voor 50% van het basisleerklimaat en de zorg in de klas. De overige 50% bestaat uit therapieën en trainingen buiten de klas, ook een Time-out en thuisonderwijs behoren tot dit zorgniveau (Berg en Bosch, 2012).

Switch en Time-out

Uit de analyse van het Schoolondersteuningsplan blijkt dat de Berg en Boschschool gebruik maakt van Switch en Time-out. Dit wordt ingezet om het aantal verwijderingen uit de klas te laten afnemen. Switch houdt in dat er door gebruik te maken van een vaste gestructureerde aanpak, wordt nagegaan wat de inbreng van de leerling en de inbreng van de leerkracht was tijdens de situatie. De Switch is een maatregel die is bedoeld om probleemgedrag te verminderen. De leerling krijgt op een plek buiten de klas de mogelijkheid om te herstellen. Het gedrag van zowel leerkracht als leerling wordt afgestemd waarna de leerling terug kan keren naar de klas. Om toekomstig probleemgedrag te voorkomen is het van belang dat er afstemming gevonden wordt tussen de leerkracht en de leerling. Deze afstemming is gericht op het gedrag van de leerling en het handelen van de leerkracht om er zo voor te zorgen dat het probleemgedrag van de leerling afneemt. De leerling krijgt geen aandacht en wordt weer beloond zodra de leerling weer in de klas is en positief gedrag vertoont. Wanneer een Switch onvoldoende resultaat oplevert, of wanneer de Switch niet kan worden ingezet vanwege ernstig probleemgedrag, kan de leerling tijdelijk worden opgevangen in een time-outruimte. Het doel van de Time-out is opvang van leerlingen die door verschillende omstandigheden niet kunnen functioneren in de klas. De opvang in de Time-out kan plaatsvinden in de vorm van preventieve opvang of voor de-escalatie opvang. De Time-out is er altijd op gericht dat een leerling terugkeert naar de klas. Om agressie te reduceren kan er op onschuldige wijze stoom worden afgeblazen door te schoppen of slaan tegen daarvoor bedoelde voorwerpen (Van der Ploeg, 2007).

GIP model

Uit de analyse van het Schoolondersteuningsplan blijkt dat de Berg en Boschschool werkt met het GIP model. Dit is te vinden in bijlage 6. Het GIP model staat voor: groeps- en individueel gericht pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht (Koelemij & Visser-Meijman, 2007). Het GIP model is een model voor scholen om te komen tot gedifferentieerd onderwijs waarbij didactiek met opvoeding wordt gecombineerd. Het GIP model werkt met vaste afspraken, regels en routines, waardoor de leerlingen weten waar ze aan toe zijn.

Werken aan sociale vaardigheden met levensvaardigheden

In het Schoolondersteuningsplan van de Berg en Boschschool staat beschreven dat de school het belangrijk vindt dat leerlingen zich vaardigheden eigen maken die nodig zijn in het dagelijks leven, in het omgaan met zichzelf en met anderen. Omdat leerlingen met een ASS de levensvaardigheden niet altijd vanzelfsprekend leren, besteedt de Berg en Boschschool hier gericht en systematisch aandacht aan. De

Berg en Boschool heeft een programma ontwikkeld waarmee de leerkracht levensvaardigheden kan bevorderen en ontwikkelen door systematisch te trainen. Het programma wordt schoolbreed uitgevoerd en elke schoolperiode wordt er gewerkt aan gemeenschappelijke doelen. De doelen behorend bij de levensvaardigheden zijn terug te vinden in bijlage 5. Aan elk doel wordt twee weken aandacht besteed aan de hand van twee levensvaardigheidslessen. Verder is er per doel een pictogram ontworpen dat in de klas wordt opgehangen. De leerkracht kan naar het levensvaardigheidsdoel verwijzen in dagelijkse situaties in de klas door gebruik te maken van het pictogram.

Onderwijsbehoeften

De Berg en Boschool beschrijft in het Schoolondersteuningsplan gemeenschappelijke onderwijsbehoeften voor leerlingen met ASS (Berg en Boschool, 2012). Gemeenschappelijke onderwijsbehoeften, gericht op leerlingen met externaliserend probleemgedrag, zijn volgens het Schoolondersteuningsplan van de Berg en Boschool:

- De leerling heeft een leerkracht nodig die oog heeft voor wat hij of zij lastig vindt en begrip heeft voor de leerling;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die een rustige en emotie-neutrale houding aanneemt;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die gedragsalternatieven biedt en daardoor duidelijk is in wat hij van de leerling verwacht;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die hem of haar begrenzing biedt door het aanbieden en consequent toepassen van gedragsregels binnen een vaste dagelijkse routine;
- De leerling heeft een instructie nodig die niet alleen auditief is, maar ook visueel en waarbij eenvoudige en eenduidige taal wordt gebruikt;
- De leerling heeft een instructie nodig waarbij eerder verworven basisvaardigheden worden geactiveerd;
- De leerling heeft een opdracht nodig die vaardigheden oefenen die een beroep doen op zelfregulering;
- De leerling heeft activiteiten nodig die tegemoetkomen aan zijn of haar bewegingsdrang;
- De leerling heeft activiteiten nodig die mogelijkheden tot ontlading bieden;
- De leerling heeft activiteiten nodig die hem of haar uitnodigen tot spel;
- De leerling heeft activiteiten nodig die hem of haar ruimte bieden voor keuze en inbreng;
- De leerling heeft materialen nodig die hem of haar uitnodigen tot experimenteren;
- De leerling heeft materialen nodig die het samenspel stimuleren;
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat gekenmerkt wordt door eenduidigheid;
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat hem of haar leert om emoties te verwoorden;
- De leerling heeft feedback nodig met veel positieve herhaling;
- De leerling heeft feedback nodig die het gewenste gedrag veelvuldig verwoordt en tevens alle deelstapjes die er al op lijken;
- De leerling heeft feedback nodig waarbij de succeservaringen worden benadrukt;
- De leerling heeft binnen een helder kader een stimulerende omgeving nodig;

De Berg en Boschool heeft meer onderwijsbehoeften beschreven, die niet specifiek zijn gericht op externaliserend probleemgedrag, deze zijn terug te vinden in bijlage 2 (Berg en Boschool, 2012).

Data registeren

De Berg en Boschool houdt de vorderingen van leerlingen in een leerlingvolgsysteem bij, zo blijkt uit analyse van het Schoolondersteuningsplan. Sinds januari 2012 werkt de Berg en Boschool met een sociale competentie observatielijst (SCOL). SCOL is een leerlingvolgsysteem voor onder meer sociale competenties afgestemd op het speciaal onderwijs. De sociale competenties die terugkomen in SCOL zijn: uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en bekritisieren van anderen,

verwerven en verwerken van informatie, ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar en zorg en waardering voor de leefomgeving (Joosten, 2006). De SCOL bestaat uit een scorelijst die tweemaal per jaar wordt ingevuld door de leerkracht. Het invullen van de lijsten gebeurt op grond van observaties en het beeld dat leerkracht van de leerling heeft. Na het invullen wordt er een analyse gemaakt van de gegevens, deze analyse vindt plaats op leerling- groeps- en schoolniveau. Na elke afname wordt er een vergelijking gemaakt met de vorige afname. Door te scoren via SCOL worden de sociale competenties van de leerlingen systematisch in kaart gebracht. SCOL wordt gebruikt om:

- De ontwikkeling van sociale competenties op groeps- of schoolniveau planmatig aan te pakken
- Met de resultaten op de SCOL de sociale competentie inhoudelijk vorm te geven
- Leerlingen, die extra ondersteuning nodig hebben, snel op het spoor te zijn.

Intervisie

In het Schoolondersteuningsplan staat beschreven dat de Berg en Boschool het belangrijk vindt dat leerkrachten kritisch zijn ten aanzien van de eigen aanpak in de klas. Wanneer er zich situaties voordoen die gecompliceerd zijn, wordt er binnen het team intervisie georganiseerd. Er wordt besproken hoe er gehandeld werd en er wordt gereflecteerd op de aanpak. Alle medewerkers van de school moeten in de gelegenheid zijn om, onder begeleiding van de intern begeleider en/of orthopedagoog, collega's om ondersteuning of advies te vragen. In het schooljaar 2012-2013 is intervisie niet structureel opgenomen in het rooster.

4.1.2 Schoolveiligheidsplan 2009

Er is een schoolveiligheidsplan ontwikkeld dat planmatig wordt uitgevoerd. Daarmee wil het personeel van de school onder meer agressie binnen de directe schoolomgeving zoveel mogelijk voorkomen. Daar waar zich incidenten voordoen, worden er door de school maatregelen getroffen om agressie te beperken en in de toekomst te voorkomen. De maatregelen voor het voorkomen en beperken van agressie-incidenten komen terug in het protocol schorsing en verwijdering. Dit protocol richt zich op het handelen na een agressie-incident en hoe te handelen met betrekking tot een leerling die geschorst of verwijderd dient te worden (bijlage 3; bijlage 4). Daarnaast maakt het inzetten van de Time-out deel uit van het huidige veiligheidsplan.

4.1.3 Veiligheidsbeleidsplan februari 2009

Het veiligheidsbeleidsplan van de Berg en Boschool richt zich op alle vormen van agressie die binnen of in de directe omgeving van de school voorkomen. Er kunnen maatregelen worden doorgevoerd om adequaat te handelen. Volgens de Berg en Boschool dient er bij elke maatregel rekening gehouden te worden met de leerlingenpopulatie en de daarmee samenhangende problematiek. Deze maatregel kan afwijken van de vastgelegde procedures en protocollen. Volgens het beleidsplan vereist het omgaan met leerlingen met een ASS een proactieve, situationele aanpak. Ter voorkoming van escalatie zal de aandacht met name gericht zijn op preventie van agressie-incidenten (bijlage 4).

4.2 Uitkomsten interview orthopedagoog

Uit het interview met de orthopedagoog zijn uitkomsten gekomen die kunnen bijdragen aan het verbeteren van de aanpak van agressief gedrag van leerlingen op de Berg en Boschool, namelijk:

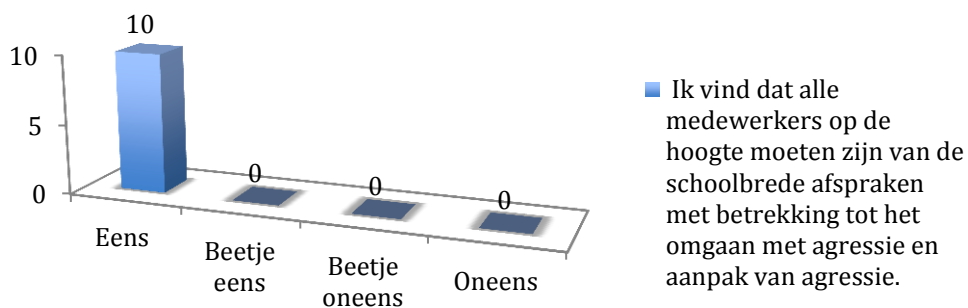
- De leerkrachten van de Berg en Boschool zullen meer informatie met elkaar uit dienen te wisselen met betrekking tot de aanpak van agressief gedrag in de klas. Leerkrachten kunnen zo meer van elkaar leren.

- Er zal ten aanzien van de huidige situatie meer uniformiteit gecreëerd moeten worden als het gaat om het handelen van leerkrachten met betrekking tot de aanpak van agressief gedrag. Deze uniformiteit kan worden vastgelegd in vaste afspraken. Wanneer een leerkracht wil afwijken van de vaste afspraken dient de leerkracht zich vervolgens te verantwoorden waarom er van de vaste afspraken wordt afgeweken.
- Feiten omtrent agressief gedrag moeten concreet worden genoteerd zodat niet alleen wordt uitgegaan van de aannames van leerkrachten.
- Er dienen meer prikkelvrije, zelfstandige plekken gecreëerd te worden waar de agressieve leerling tot rust kan komen.
- De orthopedagoog wil meer gelegenheid krijgen om zelf in de klassen te observeren en leerkrachten te coachen met betrekking tot de aanpak van agressief gedrag.

4.3 Belangrijkste uitkomsten vragenlijsten

Deze vragenlijst is aan 12 leerkrachten gegeven, daarvan is de respons 83%, dat wil zeggen dat 10 leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld (N=10). De vragenlijst bestaat uit drie onderdelen. Bij het eerste onderdeel vullen de leerkrachten in wat de visie is met betrekking tot verschillende vormen van agressie.

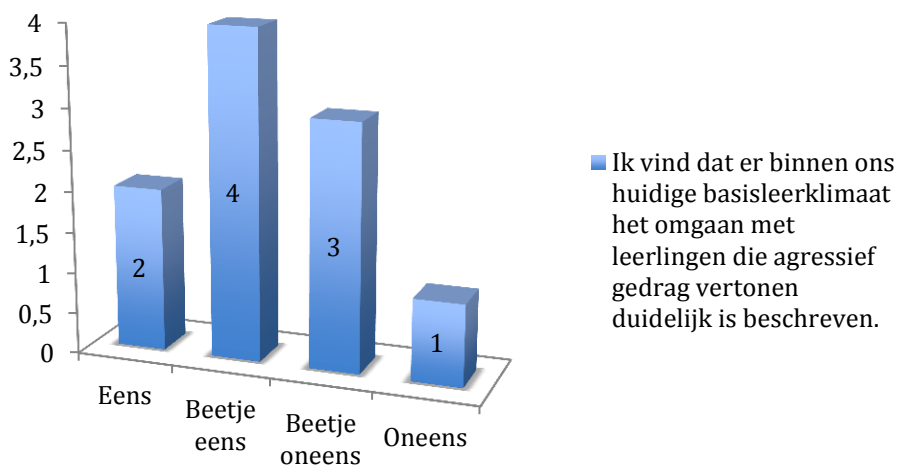
4.3.1 Stelling: schoolbrede afspraken omtrent agressie.



Figuur 4: Kennis van schoolbrede afspraken rondom agressie (N=10).

Uit de bovenstaande grafiek blijkt dat alle leerkrachten het eens zijn met de stelling dat alle medewerkers op de hoogte moeten zijn van schoolbrede afspraken met betrekking tot het omgaan en de aanpak van agressie.

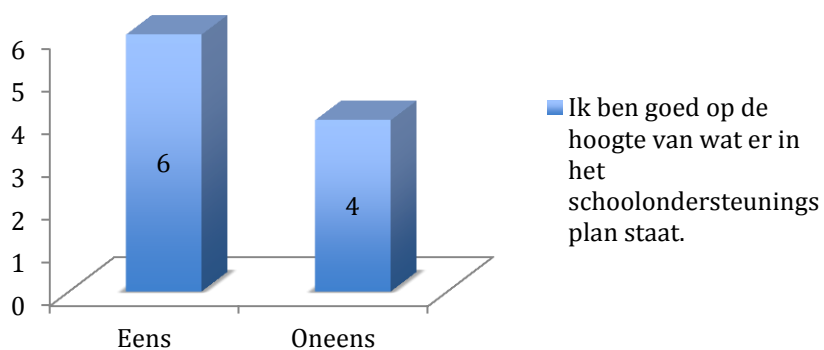
4.3.2 Stelling: Agressie in het huidige basisleerklimaat



Figuur 5: Agressie in het huidige basisleerklimaat (N=10).

Vier leerkrachten zijn het een beetje met de stelling eens, twee leerkrachten zijn het met de stelling eens. Drie leerkrachten zijn het er een beetje mee oneens en een leerkracht is het oneens met de stelling.

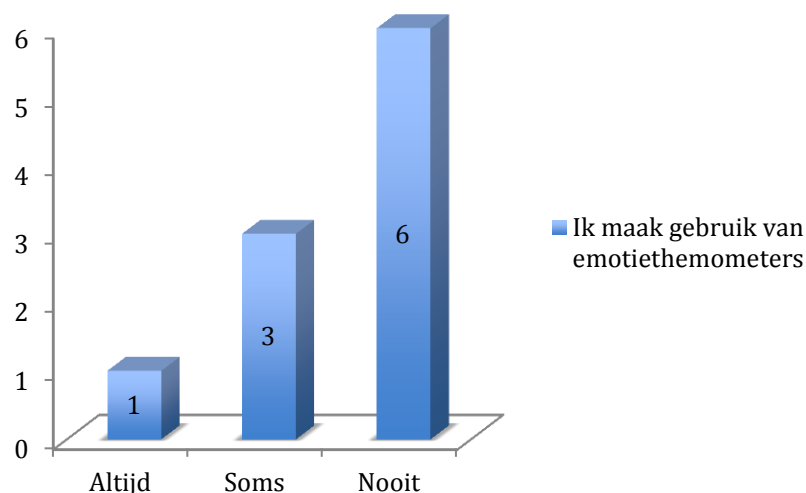
4.3.3 Stelling: Kennis van het Schoolondersteuningsplan



Figuur 6: Kennis met betrekking tot Schoolondersteuningsplan (N=10).

Bij deze stelling geven zes leerkrachten aan goed op de hoogte te zijn van het Schoolondersteuningsplan, vier leerkrachten geven aan hiervan niet goed op de hoogte te zijn.

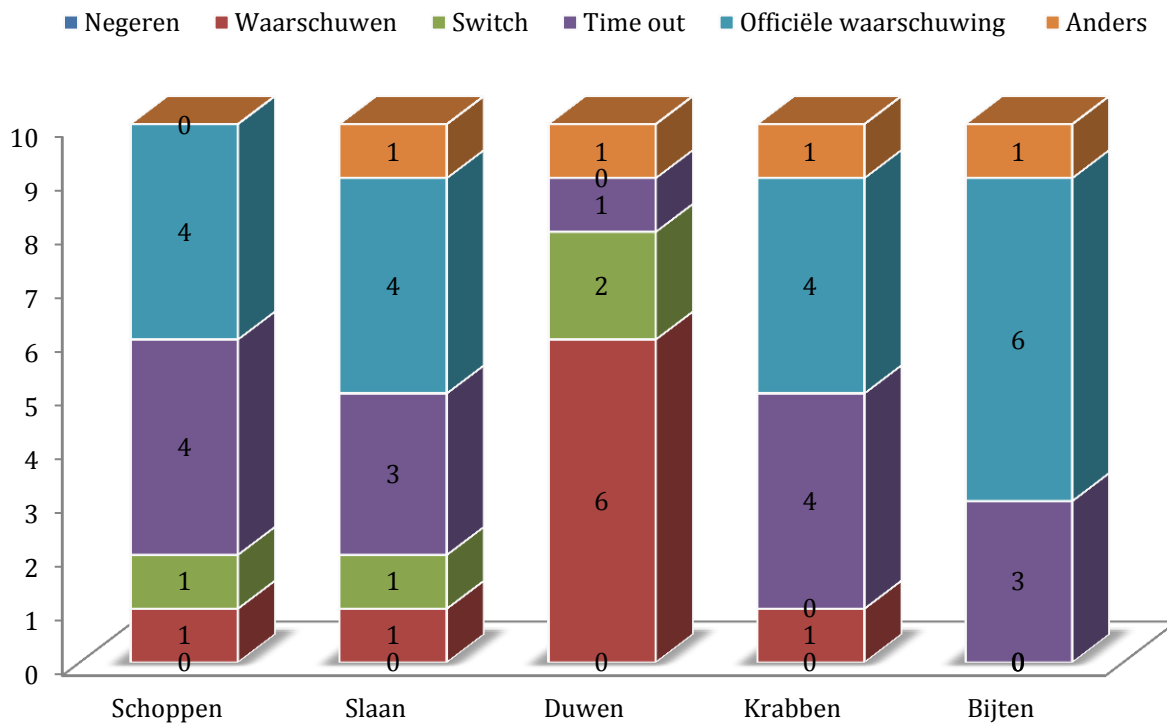
4.3.4 Emotiethermometer



Figuur 7: Gebruik van emotiethermometers (N=10).

Bij deze stelling is gevraagd welke leerkrachten gebruik maken van emotiethermometers. Een leerkracht geeft aan emotiethermometer te gebruiken ter visuele ondersteuning van emoties. Drie leerkrachten geven aan soms gebruik te maken van emotiethermometers en zes leerkrachten geven aan nooit gebruik te maken van emotiethermometers in de klas.

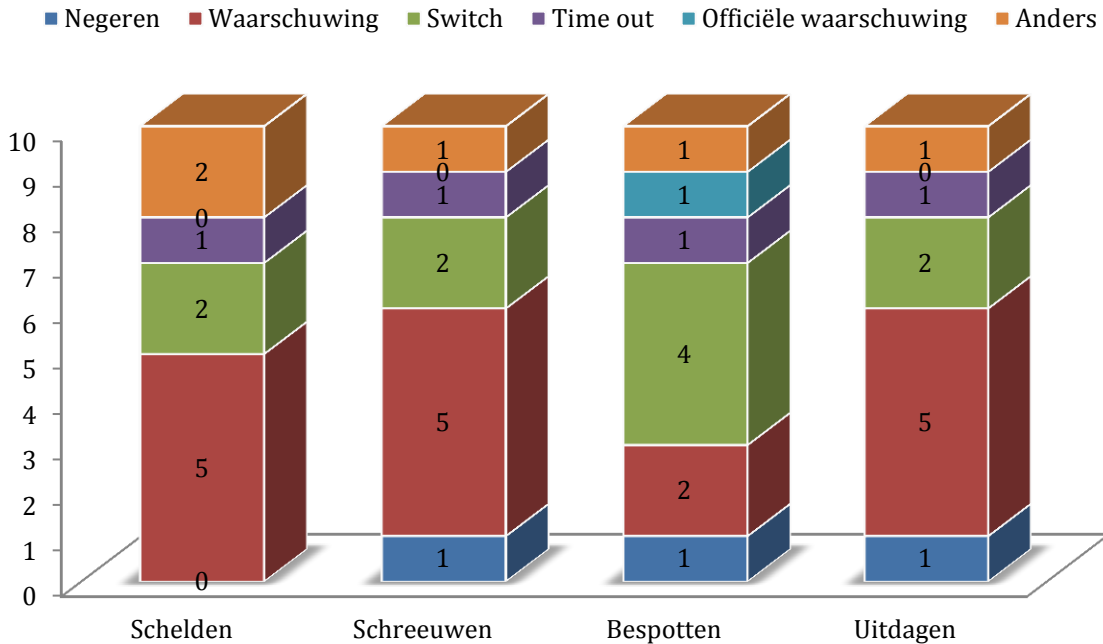
4.3.5 Fysieke agressie



Figuur 8: Visie van leerkrachten hoe te handelen bij fysieke agressie (N=10).

De visie van leerkrachten hoe te handelen bij fysieke agressie loopt uiteen, de grootste overlap zit bij duwen en bijten. Zes leerkrachten zijn van mening dat een leerling die een ander duwt, gewaarschuwd moet worden door de leerkracht. Bij een leerling die een ander bijt, zijn zes leerkrachten van mening dat de leerling een officiële waarschuwing moet krijgen. Wat verder opvalt, is dat de ondervraagde leerkrachten vinden dat fysieke agressie geen enkele keer genegeerd moet worden door leerkracht.

4.3.6 Verbale agressie tegen personen

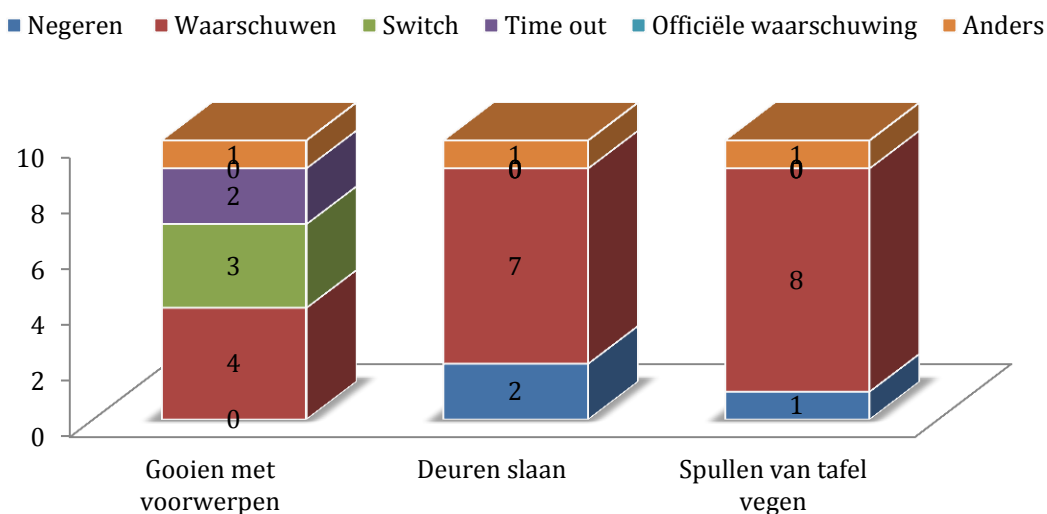


Figuur 9: Verbale agressie tegen personen (N=10).

Als het om verbale agressie gaat, is te zien dat er bij schreeuwen en uitdagen vijf leerkrachten van mening zijn dat de leerling gewaarschuwd moet worden. Vijf leerkrachten zijn van mening dat een leerling die scheldt genegeerd moet worden.

Een van de leerkrachten is van mening dat een leerling die een andere leerling bespot een officiële waarschuwing moet krijgen. Bij schelden, bespotten, schreeuwen en uitdagen is een leerkracht van mening dat de leerling een Time-out moet krijgen. Negen leerkrachten zijn van mening dat er geen gebruik gemaakt hoeft te worden van de Time-out als het gaat om verbale agressie tegen personen.

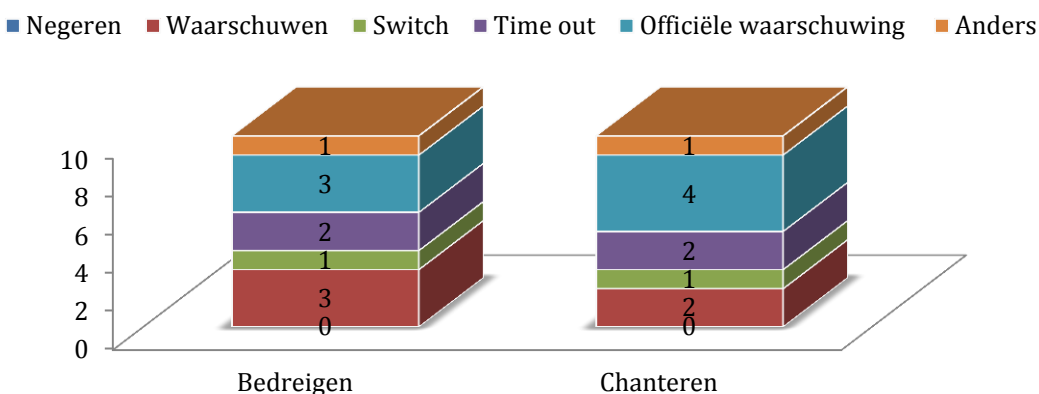
4.3.7 Materiële agressie



Figuur 10: Materiële agressie (N=10).

In het geval van deuren slaan zijn acht leerkrachten van mening dat een leerling gewaarschuwd moet worden. Bij spullen van tafel vegen zijn zeven leerkrachten van mening dat het waarschuwen van een leerling de juiste handeling is. Als het gaat om het gooien met voorwerpen zijn de meningen meer verdeeld en zijn vier leerkrachten van mening dat waarschuwen de beste handeling is. Drie leerkrachten zijn van mening dat de leerling een Switch moet krijgen, twee leerkrachten hebben negeren ingevuld.

4.3.8 Psychische agressie



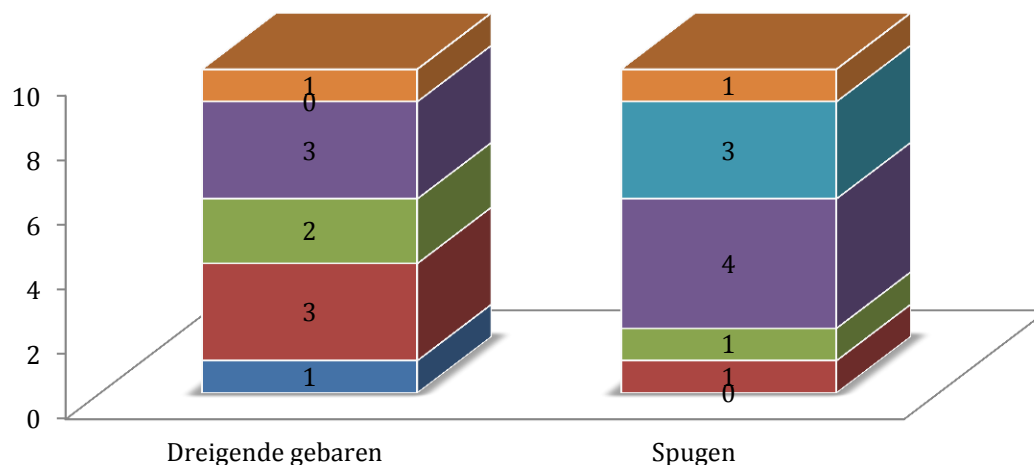
Figuur 11: Psychische agressie (N=10).

Zowel bij bedreigen als bij chanteren is er in figuur 11 enige verdeeldheid te zien. Als het om bedreigen gaat, zijn drie leerkrachten van mening dat er een waarschuwing moet worden gegeven. Een leerkracht zet een Switch in en drie leerkrachten zijn van mening dat er een officiële waarschuwing gegeven moet worden. Twee leerkrachten zijn van mening dat de leerling een Time-out moet krijgen.

Bij chanteren zijn vier leerkrachten van mening dat er een officiële waarschuwing gegeven moet worden, twee leerkrachten vullen Time-out of waarschuwen in en een leerkracht is van mening dat er een Switch gegeven moet worden.

4.3.9 Non-verbale agressie

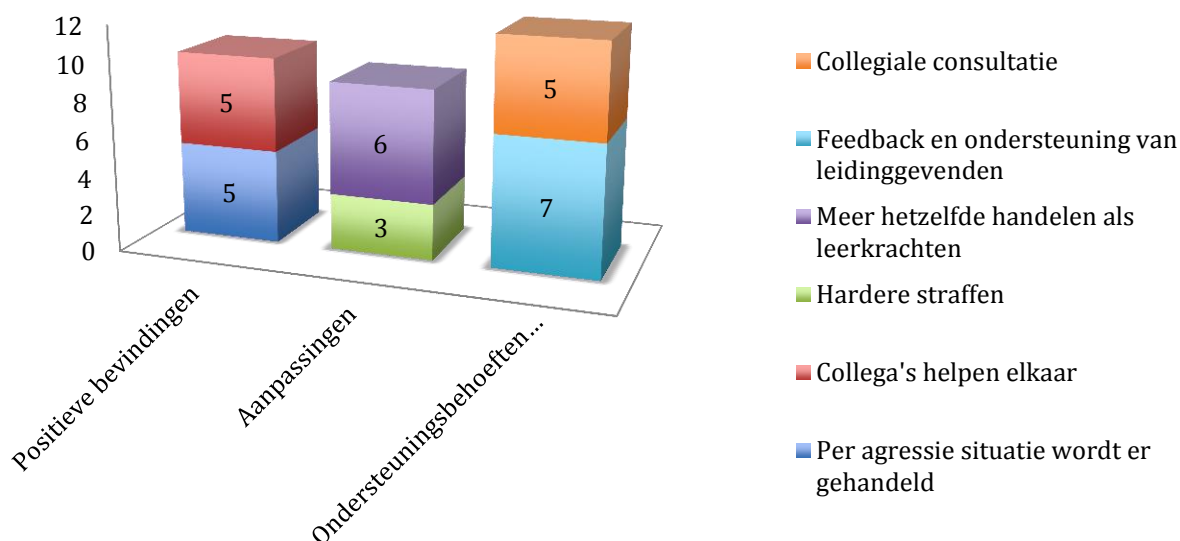
■ Negeren ■ Waarschuwen ■ Switch ■ Time out ■ Officiële waarschuwing ■ Anders



Figuur 12: Non verbale agressie (N=10).

Drie leerkrachten zijn van mening dat een waarschuwing de beste aanpak is, drie leerkrachten geven Time-out aan, twee leerkrachten zijn van mening dat Switch de beste aanpak is en een leerkracht geeft een waarschuwing aan. Bij spugen zijn drie leerkrachten van mening dat een leerling een officiële waarschuwing moet krijgen. Vier leerkrachten zijn van mening dat een leerling die spuugt een Time-out moet krijgen. Een leerkracht geeft bij het item spugen Switch aan en een leerkracht geeft waarschuwen aan.

4.3.10 Uitkomsten open vragen



Figuur 13: Uitkomsten open vragen (N=10).

In figuur 13 zijn de uitkomsten van de open vragen terug te vinden. De eerste open vraag gaat over wat de positieve bevindingen van leerkrachten zijn met betrekking tot agressie-incidenten.

Leerkrachten geven vijf keer aan dat er per incident anders wordt gehandeld en er wordt vijf keer aangegeven dat collega's elkaar helpen bij agressie-incidenten. Bij de tweede open vraag wordt aangegeven wat er volgens leerkrachten moet worden aangepast om agressie te verminderen. Bij deze vraag vullen drie leerkrachten in dat er harder gestraft moet worden en zes leerkrachten vullen in dat er meer hetzelfde gehandeld moet worden. Bij de derde open vraag wordt aangegeven wat de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten zijn om agressie beter te kunnen begeleiden. Bij deze vraag geven vijf leerkrachten aan behoefte te hebben aan collegiale consultatie en zeven leerkrachten geven aan meer feedback en ondersteuning van leidinggevenden nodig te hebben.

5. Conclusies, aanbevelingen en discussie

Centrale vraagstelling:

Welke aanpak, interventies en begeleiding kunnen leerkrachten van de Berg en Boschool inzetten om het aantal agressie-incidenten en de ernst van agressie-incidenten bij leerlingen met een ASS af te laten nemen?

Om antwoord te krijgen op de centrale vraagstelling worden de resultaten van het praktijkonderzoek en de uitkomsten van het literatuuronderzoek naast elkaar gelegd en worden er conclusies getrokken. Naar aanleiding van beschreven conclusies worden er aanbevelingen gedaan aan de Berg en Boschool.

5.1 Conclusie per onderzoeksvraag

1. Wat zijn de pedagogische onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS op de Berg en Boschool?

In het Schoolondersteuningsplan van de Berg en Boschool staat omschreven welke behoeften leerlingen met een ASS hebben. De onderwijsbehoeften volgens de Berg en Boschool komen overeen met de onderwijsbehoeften die beschreven zijn in de literatuur (Clijsen & Leenders, 2006; Noens & Van IJendoorn, 2008; Van Lieshout, 2009). In de dagelijkse praktijk houden de leerkrachten van de Berg en Boschool rekening met de gemeenschappelijke kenmerken van leerlingen met een ASS. Onderzoek onder leerkrachten in het speciaal onderwijs heeft aangetoond, dat wanneer de leeromgeving van leerlingen met een ASS wordt gestructureerd en geordend en er tevens duidelijke regels worden gehandhaafd, de autistische gedragssymptomen als geheel, milder worden (Noens & Van IJendoorn, 2008). In het Schoolondersteuningsplan van de Berg en Boschool staat beschreven wat het basisleerklimaat van de school inhoudt en hoe er gehandeld wordt. Het basisleerklimaat is een praktische uitwerking van ondersteuningsbehoeften voor leerlingen met een ASS. Het basisleerklimaat van de Berg en Boschool houdt rekening met de ASS-problematiek van de leerlingen en de algemene pedagogische onderwijsbehoeften die daarbij horen. De leeromgeving in de klas wordt door middel van structuur en ordening, voorspelbaar gemaakt met betrekking tot tijd, ruimte en activiteiten, dit komt overeen met wat Van Lieshout (2009) beschrijft omtrent voorspelbaarheid in de klas bij leerlingen met een ASS. Daarnaast wordt er ondersteuning geboden bij het rekening houden met elkaar (Berg en Boschool, 2012). Dit komt overeen met wat onder andere Noens en Van IJendoorn (2008) en Van Lieshout (2009) omschrijven, omtrent de onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS. Ten slotte wordt er veel aandacht besteed aan het verminderen van de problemen in sociale interactie en communicatie bij de leerlingen met een ASS op de Berg en Boschool, door het vergroten van de sociaal-emotionele vaardigheden. Dit komt eveneens overeen met de literatuur (Noens & Van IJendoorn, 2008). Voor de leerlingen die meer nodig hebben dan het basisleerklimaat biedt, zijn er verschillende zorgniveaus opgesteld. De indeling in de zorgniveaus hebben gevolgen voor de interventies die gepleegd worden per zorgniveau (Hoofdstuk 4.1 Basisleerklimaat). Hierin is ruimte voor de individuele pedagogische onderwijsbehoeften van de leerlingen met een ASS op de Berg en Boschool.

2. Hoe kan omgaan met agressieproblematiek ingebed worden in de huidige aanpak van de Berg en Boschool?

Uit de resultaten van het onderzoek op de Berg en Boschool blijkt dat alle leerkrachten van de Berg en Boschool van mening zijn dat medewerkers op de hoogte dienen te zijn van de schoolbrede afspraken rondom de aanpak van agressie. Echter blijkt, dat er in de huidige aanpak sprake is van inconsistentie in de visie en het handelen van leerkrachten op de Berg en Boschool bij leerlingen met agressieproblematiek. De leerkrachten van de Berg en Boschool handelen verschillend bij hetzelfde agressieve gedrag. Een deel van de leerkrachten geeft aan het positief te vinden dat er per agressie situatie anders wordt gehandeld omdat er volgens deze leerkrachten tegemoet wordt gekomen aan de individuele verschillen tussen leerlingen. Anderzijds wordt er door leerkrachten aangegeven dat er

behoefte is aan consistent handelen in situaties waarin leerlingen met een ASS agressief gedrag vertonen. Een aanzienlijk deel van de leerkrachten geeft tevens aan, niet voldoende kennis te hebben van het huidige Schoolondersteuningsplan. Hieruit blijkt dat er meer duidelijkheid en afstemming dient te komen. Daarnaast geeft de orthopedagoog aan dat leerkrachten onderling regelmatig informatie uit kunnen wisselen. Leerkrachten geven ook uiting aan de behoefte om collegiale consultatie. Uit het Schoolondersteuningsplan blijkt dat collegiale consultatie geen vast moment op het rooster heeft in het schooljaar 2012/ 2013. Leerkrachten van de Berg en Boschool geven tevens aan behoefte te hebben aan meer ondersteuning en begeleiding bij leerlingen die agressie vertonen, van leidinggevend, de orthopedagoog of de intern begeleider. De ondersteuning en begeleiding kan geboden worden door de orthopedagoog of intern begeleider door gezamenlijk op zoek te gaan naar de aard van agressie bij leerlingen met een ASS. De orthopedagoog van de Berg en Boschool geeft tevens aan meer begeleiding en ondersteuning te willen bieden aan leerkrachten van de Berg en Boschool.

3. Wat is er nodig om agressief gedrag bij leerlingen op de Berg en Boschool te voorkomen en de leerlingen hiermee om te leren gaan op geaccepteerde wijze?

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten van de Berg en Boschool verschillen in visie en aanpak met betrekking tot agressie. Een schoolbrede aanpak van agressie is echter het meest effectief (Goei & Kleijnen, 2009). Er is een verschil waarneembaar in het handelen van de leerkracht bij het inzetten van een Switch of een Time-out bij hetzelfde agressieve gedrag. Wat ontbreekt zijn duidelijke richtlijnen voor leerkrachten, die vermelden welke aanpak in het algemeen moet worden toegepast bij welk agressief gedrag. In het geval van een afwijkende aanpak kan de leerkracht gevraagd worden waarom deze betreffende leerling een andere aanpak nodig heeft. De Berg en Boschool werkt tevens aan het vergroten van levensvaardigheden. De registratie van data met betrekking tot het werken aan de levensvaardigheden lijkt te ontbreken. Er is een leerlingvolgsysteem voor sociale vaardigheden aanwezig, maar uit het onderzoek wordt echter niet geheel duidelijk hoe de data voor het leerlingvolgsysteem worden verzameld en geanalyseerd. Leerkrachten en de orthopedagoog geven aan dat er behoefte is aan extra ondersteuning van leerkrachten. Om de ondersteuning van leerkrachten goed uit te kunnen voeren is het van belang dat er wordt uitgegaan van concrete feiten zodat er geen aannames van leerkrachten worden meegenomen in de ondersteuning. Daarnaast blijkt uit het interview met de orthopedagoog dat het vooraf overdenken van probleemsituaties in de praktijk weinig wordt uitgevoerd. Collegiale consultatie en intervisie als vast moment op het rooster van leerkrachten invoeren, zou hierbij kunnen helpen. Leerkrachten geven in de open vragen aan dat er in sommige gevallen harder opgetreden zou mogen worden bij heftige agressie-incidenten. Dit komt niet overeen met wat Van der Ploeg (2007) schrijft over de aanpak van agressief gedrag. Leerlingen moeten ondersteund worden door de leerkrachten in het vergroten van de vaardigheden met betrekking tot emotieregulatie. Leerkrachten hebben interventies nodig die schoolbreed kunnen worden ingezet om de sociale informatieverwerking bij de leerlingen met ASS te vergroten.

5.2 Aanbevelingen

De aanbevelingen zijn bedoeld voor de Berg en Boschool vanaf het schooljaar 2013/2014 en hebben betrekking op de aanpak van reactieve agressie op school.

1. Agressieprotocol

Er zal een agressieprotocol moeten worden opgesteld waarin vermeld wordt hoe er gehandeld moet worden bij agressief gedrag van leerlingen. Er kan vermeld worden bij welk concreet gedrag een leerling naar de Time-out gaat, een Switch of een officiële waarschuwing krijgt. Het protocol dient opgezet te worden door leerkrachten, de orthopedagoog en de intern begeleider. Het maken van deze opzet kan tijdens een studiedag plaatsvinden. De directie dient het protocol goed te keuren. Om gehoor te geven aan individuele verschillen in diverse situaties, is het mogelijk van het protocol af te wijken. Een leerkracht dient dan goed te onderbouwen waarom er bij de betreffende leerling niet volgens het protocol is gehandeld. Het voordeel van deze procedure is dat er doordacht wordt gehandeld door de leerkracht, aangezien er bewust wordt afgeweken van het protocol.

2. Sociaal-emotioneel leren (SEL)

Om te werken aan levensvaardigheden dient er een SEL raamwerk worden ingevoerd waarbij sociale vaardigheden gestructureerd worden aangeboden. Een evidence-based SEL programma waarbij reactieve agressie afneemt is Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD). Het PAD programma is onder meer in te zetten in het speciaal onderwijs. PAD gaat in op communicatieproblemen en het reguleren van emoties van de leerling zelf en anderen en sluit tevens goed aan op gedragstherapeutische programma's (Goei & Kleijnen, 2009; Van Overveld, 2012). Het SEL programma is geschikt voor leerlingen met een ASS. De leerkrachten, onder begeleiding van de orthopedagoog en de teamleider, kunnen tijdens een studiedag in het schooljaar 2013/2014 de mogelijkheden voor PAD verder verkennen.

3. Gedragstherapeutische programma's

Een leerling met ASS heeft behoefte aan een leerkracht die steun biedt bij het omgaan met emoties door deze te benoemen. Daarnaast hebben leerlingen met een ASS behoefte aan begeleiding van sociale interacties. Het effect van straffen van agressief gedrag is van tijdelijke aard en kan er zelfs voor zorgen dat de agressie bij de leerling toeneemt (Van der Ploeg, 2007). In gedragstherapieën wordt de nadruk gelegd op het belonen bij het aanleren van sociale vaardigheden (Van der Ploeg, 2007). Effectieve gedragstherapeutische programma's voor leerlingen met een ASS zijn volgens Van der Wolf en Van Beukering (2011):

- Het trainen van cognitieve herstructurering
- Het trainen van het herkennen van boosheid
- Het trainen van probleemoplossende vaardigheden
- Het trainen van sociale vaardigheden

De school kan gedragstherapeutische programma's aanbieden om de sociale vaardigheden van leerlingen te vergroten. De leerkrachten en orthopedagoog kunnen onderzoeken welke methode het beste aansluit bij de bovengenoemde gedragstherapeutische programma's en geven een advies voor welk programma er gekozen wordt. De directie dient het gekozen programma goed te keuren. De orthopedagoog en intern begeleider zijn verantwoordelijk voor de keuze en invoering van het programma en het begeleiden en ondersteunen de leerkrachten na invoering van het programma.

4. Sociaal informatieverwerkingsmodel

Om leerlingen te ondersteunen bij het vergroten van de emotieregulatie zijn er een aantal interventies mogelijk die hiertoe bijdragen:

1. Oefenen met waarnemen in verschillende omgevingen, om de aandacht te verleggen van vijandige interpretaties naar neutrale interpretaties.
2. Lessen in lichaamstaal, intonatie en expressie, om te gaan herkennen wat het gedrag van een ander betekent.
3. Bewust worden van innerlijke en uiterlijke signalen van het eigen lichaam, die voorafgaan aan een emotionele uitbarsting.
4. Manieren zoeken om de heftige emotie te reguleren.
5. Woedebeheersing aan te leren door zachtjes, of in je hoofd, tegen jezelf te praten.
6. Een emotiewoordenschat aanleren, met emotiekaartjes en deze emotiekaartjes gebruiken.
7. Leren om te zeggen wat de situatie, of de reactie van de ander teweegbrengt, ondersteund door een emotiethermometer.

De bovenstaande interventies kunnen geïntroduceerd worden door de onderzoeker in samenwerking met de orthopedagoog en de intern begeleider. De interventies kunnen tijdens een studiedag in het schooljaar 2013/2014 worden voorgelegd zodat de interventies consistent kunnen worden toegepast door de leerkrachten. De omschreven interventies dienen in elke klas een vast moment op het rooster te krijgen. Er kan bijvoorbeeld wekelijks in de klas geoefend met de interventies tijdens de vaste momenten. De onderzoeker zorgt ervoor dat er bij elke interventie een pictogram wordt toegevoegd. De pictogrammen worden door de leerkracht in de klas opgehangen en besproken tijdens het vaste moment. De leerlingen worden visueel ondersteund in het uitvoeren van de bovenstaande interventies in dagelijkse situaties in de klas. De interventies worden maandelijks geëvalueerd door leerkrachten met de onderzoeker en de orthopedagoog. Leerkrachten registreren het aantal agressie-incidenten in de klas. Tijdens de evaluaties met de orthopedagoog en onderzoeker wordt er onderzocht of het aantal agressie-incidenten afneemt. De orthopedagoog, intern begeleider en de onderzoeker kunnen leerkrachten tijdens de vaste momenten op rooster ondersteunen met het uitvoeren van de interventies in de klas.

6. Collegiale consultatie en intervisie

Zowel collegiale consultatie als intervisie dienen elke maand een vast moment te krijgen in het rooster van leerkrachten, intern begeleider en orthopedagoog. Het consequent deelnemen aan collegiale consultatie en intervisie kan ervoor zorgen dat knellende werkvragen te voorkomen zijn (Hendriksen, 2000). Dit kan tevens een goede aanvulling zijn op de behoefte van leerkrachten om elkaar te helpen. Elkaar helpen tijdens agressie-incidenten, wordt door leerkrachten zelf namelijk aangegeven als een van de sterke punten van het team op de Berg en Boschool. Het vooraf of achteraf overdenken van probleemsituaties kan plaatsvinden tijdens collegiale consultatie. Dit overdenken zorgt ervoor dat leerkrachten zich bewust worden van het handelen en vergroot de mogelijkheden die leerkrachten hebben om agressief gedrag aan te pakken. Daarnaast kan er intervisie plaatsvinden, hierbij kan de orthopedagoog een ondersteunende, coachende rol hebben.

7. Schoolondersteuningsplan

Om de kennis van leerkrachten te vergroten en het handelen van leerkrachten consistent te krijgen moeten alle leerkrachten op de hoogte zijn van wat er in het Schoolondersteuningsplan is beschreven. Alle leerkrachten voeren uit wat er in het basisleerklimaat staat. Leerkrachten weten welke onderwijsbehoeften er zijn beschreven voor leerlingen met een ASS en hoe er aan deze onderwijsbehoeften tegemoet gekomen kan worden. Daarnaast weten leerkrachten hoe en wanneer de Switch en Time-out ingezet dienen te worden. De intern begeleider besteedt op een studiedag aandacht aan het basisleerklimaat, onderwijsbehoeften, Switch en Time-out en de aanpak van agressie zodat alle leerkrachten voldoende op de hoogte zijn om het op de juiste wijze uit te voeren. Tijdens de leerling bespreking wordt er met elk klassenteam geëvalueerd of het klassenteam, het basisleerklimaat op juiste wijze toepast in de klas.

5.3 Discussie

In dit onderzoek is de aanpak van agressief gedrag bij leerlingen met een ASS in het speciaal onderwijs bestudeerd. In dit onderzoek zijn enkele sterke en enkele minder sterke punten te benoemen. Veel literatuur is gericht op interventies voor leerlingen met ASS in het regulier onderwijs en niet op het een groep leerlingen met een ASS zoals in het speciaal onderwijs. Dit is op de Berg en Boschool wel het geval. Daardoor sluit de bestudeerde literatuur niet altijd direct aan bij de praktijk van de Berg en Boschool. Dit zorgt ervoor dat dit een vernieuwend onderzoek is, hetgeen als sterk punt beschouwd kan worden. Er hebben 10 van de 12 leerkrachten meegewerkt aan dit onderzoek, hetgeen een positief beeld is van de bereidwilligheid van leerkrachten om mee te denken over de aanpak van agressie bij leerlingen met een ASS. Als het onderzoek op meerdere scholen wordt uitgevoerd met een grotere groep leerkrachten neemt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek toe. Verder zijn onderwijsassistenten niet meegenomen in de onderzoeksgroep, omdat leerkrachten de eindverantwoordelijkheid hebben. De onderwijsassistenten zetten echter ook op eigen inzicht Switch of Time-out in. Daarom zou er vervolgonderzoek kunnen worden uitgevoerd naar de visie van onderwijsassistenten met betrekking tot agressie, Switch en Time-out om een completer beeld te krijgen.

Tijdens het onderzoek is er een nieuwe versie van het Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders uitgebracht, de DSM-V. De DSM-V, is niet meegenomen in dit onderzoek omdat alle huidige leerlingen op de Berg en Boschool zijn gediagnostiseerd volgens de DSM-IV-TR.

Tot slot zijn er in dit onderzoek geen leerlingen bevraagd over bevindingen met betrekking tot agressie. Dit zou het onderzoek sterker kunnen maken. Het is daarom aan te raden om vervolgonderzoek te doen naar de bevindingen van leerlingen met betrekking tot agressief gedrag op school. Daarbij kan onderzocht worden wat de bevindingen zijn van de leerlingen met betrekking tot de communicatie en het handelen van leerkrachten bij agressie van leerlingen. Pouw en collega's (2013) geven in het onderzoek aan dat er meer onderzoek moet worden gedaan naar de associatie en het observeren van emoties van anderen. Deze bevindingen zouden kunnen bijdragen aan het helpen van leerlingen met een ASS die reactieve agressie vertonen (Pouw et al., 2013). Als het om agressie gaat, volgt op elke actie een reactie. Door als leerkracht de juiste acties te kiezen, volgt er waarschijnlijk minder vaak een agressieve reactie.

6. Literatuur:

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV Text Revised*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Baren-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'Theory of Mind'? *Cognition*, 37-46.

Begeer, S., Rieffe, C., & Meerum Terwogt, M. (2003). Sociale-emotionele competentie van normaal intelligente kinderen met Autisme, *Wetenschappelijk tijdschrift voor Autisme*, 1-16.

Berg en Boschschool (2012). *Schoolondersteuningsplan Berg en Boschschool*.

Berg en Boschschool (2009). *Protocol schorsing en verwijdering van leerlingen Berg en Boschschool*.

Berckelaer – Onnes, I., van (2008). Autisme: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling. *Wetenschappelijk tijdschrift Autisme*, 44-57.

Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met Autisme in het voortgezet onderwijs*. Landelijk Netwerk Autisme. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Daems, J., Vandenbosch, K., & Pieters, G. (2003). Agressie bij het syndroom van Asperger: een literatuurbeschuwing, *Tijdschrift voor psychiatrie*, 45, 341-345.

Goei, S., & Kleijnen, R. (2009). *Eindrapportage: Literatuurstudie onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen"*. Zwolle: Windesheim.

Goei, S.L., Nelen, M., Oudheusden, M., van, Bruïne, E., de, Piscaer, E., Roozeboom, C., Schoorel, B., & Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: School-Wide Positive Behavior Support deel 1 en 2. *Remediaal*, 1, 12-17.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detailfocused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and developmental disorders*, 36, 5-25.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Hendriksen, J. (2000). *Collegiale consultatie: consult vragen, consult geven*. Baarn: Nelissen.

Hermans-Franssen, A., Zuylen, J. (2007). *Omgaan met Autisme in de klas*. Tilburg: Mesoconsult b.v.

Hill, E.L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 2, 6-32.

Joosten, F. (2006). *Verantwoording van de Sociale Competentie Observatielijst (SCOL)*, Rotterdam: CED groep.

Koelemij, T., & Visser-Meijman, M. (2007). Invoering van het gip-model op zmlk school de Ark, *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 24-34.

Lieshout, T., van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Manen, T., van (2001). *Zelfcontrole; Een sociaal- cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor elke leraar*. Vlissingen: Bazalt.

Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W., & Matthys, W. (2004). The distinction between reactive and proactive aggression: Utility for theory, diagnosis or treatment? *European Journal of developmental Psychology*, 197-220.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (z.j.). *Hoofdpunten wet passend onderwijs*. Geraadpleegd op 30-07-2013: <http://www.passendonderwijs.nl/hoe-werkt-passend-onderwijs/wat-is-passend-onderwijs/hoofdpunten-wetpassend-onderwijs/>

Noens, I.L.J., & Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2002). Communicatie bij mensen met Autisme en een verstandelijke beperking. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 4, 212-225.

Noens, I., IJzendoorn, R., van (2008). *Autisme in orthopedagogisch perspectief*. Amsterdam: Boom academic.

Overveld, K., van (2012). *Groepsplan gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Overveld, C., van (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 119-129.

Pameijer, N., Beukering, T., van, Lange, S., de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Ploeg, J.D., van der (2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Pouw, L., Rieffe, C., Oosterveld, P., Huskens, B., & Stockmann, L. (2013). Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1256–1266.

Prins, P., Ponsioen, A., & Brink, E., ten (2011). Gebruik je hersens! *Nederlands instituut voor psychologen. jaargang 46, 11*, 39-48.

Schothorst, P., Engeland H., van , Gaag, R.J., van der, Minderaa, R.B., Stockmann, A.P.A.M. Westermann, G.M.A., & Floor-Siebelink, H.A. (2009). *Richtlijn diagnostiek en behandeling Autisme-spectrumstoornissen bij kinderen en jeugdigen*. Enschede, Uitgeverij De Tijdstroom.

Smeets, E., Veen, van der, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*, ITS Radboud Universiteit Nijmegen, SCO Kohnstamm Instituut.

Wolf, K., van der, & Beukering, T., van (2011). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/ Den Haag: Acco.

Bijlagen

Bijlage 1:

Uitkomsten van de enquête.

	Negeren	Waarschuwing	Switch	Time-out	Officiële waarschuwing	Anders
Materiele agressie	10%	63,3%	10%	6,7%	0%	10%
1. Gooien met voorwerpen	0%	40%	30%	20%	0%	10%
2. Deuren slaan	20%	70%	0%	0%	0%	10%
3. Spullen van tafel vegen	10%	80%	0%	0%	0%	10%
Fysieke agressie gericht tegen ander	0%	18%	14%	30%	28%	8%
4. Schoppen	0% 0	10%	40%	40%	0%	0%
5. Slaan	0% 0	10%	10%	30%	40%	10%
6. Duwen	0% 0	60%	20%	10%	0%	10%
7. Krabben	0% 0	10%	0%	40%	40%	10%
8. Bijten	0% 0	0% 0	0%	30%	60%	10%
Verbale agressie tegen ander	7,5%	42,5%	25%	10%	2,5%	12,5%
9. Schelden	0%	50%	20%	10%	0%	20%
10. Schreeuwen	10%	50%	20%	10%	0%	10%
11. Bespotten	10%	20%	40%	10%	10%	10%
12. Uitdagen	10%	50%	20%	10%	0%	10%
Psychische agressie tegen persoon	0%	25%	10%	20%	35%	10%
13. Bedreigen	0%	30%	10%	20%	30%	10%
14. Chanteren	0%	20%	10%	20%	40%	10%

Non-verbale agressie tegen persoon	5%	20%	15%	35%	15%	10%
15. Dreigende gebaren	10%	30%	20%	30%	0%	10%
16. Spugen	0%	10%	10%	40%	30%	10%

Stellingen deel 1:	Eens	Beetje eens	Beetje oneens	oneens
Stellingen over de visie van de leerkracht.				
1. Ik vind dat alle medewerkers op de hoogte moeten zijn van de schoolbrede afspraken met betrekking tot het omgaan met agressie en aanpak van agressie.	100 %			
2. Ik ben op de hoogte van de aanpak die collega's hanteren bij een leerling die agressief gedrag vertoont.		70%	30%	
3. Ik ben in staat een agressieve leerling te helpen als ik weet waarom de leerling agressief gedrag vertoont.	80%	20%		
4. Ik vind dat evaluatie met collega's na agressie-incidenten altijd nodig is.	70%	20%		10%
5. Ik voel me na een agressieincident begrepen door de ouders van de leerling die agressief gedrag heeft vertoond.		70%	30%	
6. Ik vind dat er binnen ons huidige basisleerklimaat dat het omgaan met leerlingen die agressief gedrag vertonen duidelijk is beschreven.	20%	40%	30%	10%
7. Ik ben op de hoogte wanneer een agressieve leerling een officiële waarschuwing krijgt.	50%	20%	20%	10%
8. Ik vind het onzin dat we gele/ rode kaarten uitdelen na agressie-incidenten.	10%	10%	20%	60%

Stellingen deel 2:	<i>Altijd</i>	<i>Vaak</i>	<i>Soms</i>	<i>Nooit</i>
Stellingen over hoe de leerkracht handelt.				
1. Ik bied agressieve leerlingen gedragsalternatieven aan (bijvoorbeeld: stop-denk-doe, Time-out nemen, de ander negeren) aan.	30%	60%	10%	
2. Ik handel bij agressieve leerlingen altijd volgens hetzelfde patroon.	20%	70%	10%	
3. Ik negeer agressief gedrag van de leerling.		10%	60%	30%
4. Ik maak gebruik van emotiethermometers in de klas.	10%		30%	60%
5. Ik benoem het concrete ongewenste gedrag van de agressieve leerling.	30%	70%		
6. Ik waarschuw de leerling voordat ik hem naar de Time-out toe breng.	60%	30%		10%
7. Ik zet humor in tijdens een agressie incident om de agressieve leerling af te leiden.		10%	70%	20%
8. Ik stel zelf specifieke regels op voor de agressieve leerling.		40%	50%	10%
9. Ik stel samen met de agressieve leerling specifieke regels op voor de agressieve leerling.		60%	40%	
10. Ik reflecteer op mijn eigen aanpak na een agressie incident.	20%	70%	10%	
	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>		
1. Ik ben goed op de hoogte van wat er in het Schoolondersteuningsplan staat.	60%	40%		

Open vragen:

A: Wat gaat er volgens jou goed en moeten we volgens jou mee doorgaan als het gaat om het hanteren van agressie-incidenten en het omgaan met agressie-incidenten?

Overleg met ouders/ collega's/ orthopedagogen/ Intern begeleiders etc . (3x).

Altijd hetzelfde reageren (neutraal) volgens vast patroon. (4x).

Er wordt per situatie gekeken wat de rede van agressie is. (5x).

Collega's helpen tijdens of na het incident. (5x).

B: Wat is volgens jou de beste aanpak als het gaat om handelen tijdens een agressie incident op de Berg en Boschool? En waarom vind je dat?

Het gedrag van de leerling benoemen met een rustige stem en neutrale houding. (5x).

Het agressieincident achteraf bespreken (2x).

De agressieve leerling uit de situatie halen (2x).

Vertel aan collega's die helpen wat je aan het doen bent en wat je gaat doen, ondertitel je handelen (2x).

Voorspelbaar blijven voor de leerling (1x).

Bij de-escaleren zo min mogelijk fysiek ingrijpen (5x).

Meer mogelijkheden tot Time-out creëren zodat de leerling kan resetten (1x).

Leerkracht uit de situatie halen, kan als een rode lap werken op de agressieve leerling (1x).

C: Wat zou er schoolbreed veranderd moeten worden op de Berg en Boschool, als het gaat om handelen na een agressie incident?

Leerkrachten moeten beter op de hoogte zijn van protocol hoe er schoolbreed gehandeld wordt m.b.t. agressie (2x).

Tijd nemen voor zowel de agressor als het slachtoffer (1x).

Ouder meer betrekken na agressie-incidenten en samen consequenties opstellen voor de leerling (1x).

Meer intervisie/ collegiale consultatie, meer gebruik maken van de kennis van collega's (4x).

Eerder een officiële waarschuwing geven aan de agressieve leerling (3x).

Alle agressie-incidenten registreren, niet alleen in de Time-out (2x).

D: Wat zou er schoolbreed op de Berg en Boschool veranderd moeten worden , als het gaat om het verminderen van/ tegengaan van agressie?

Trainingen voor leerkrachten en personeel over hoe om te gaan met agressie (1x).

Voorlichting vanuit andere (SO) scholen over omgang/ preventie van agressie (1x).

Leerkrachten onderling aanpakken laten uitwisselen (2x).

Leerlingen niet alleen laten in vrije situaties (1x).

Strengere consequenties/ hardere aanpak agressie (3x).

Studiedag houden waarbij agressie centraal staat (1x).

Meer stroomlijnen, hetzelfde handelen, schoolbrede aanpak en hierover communiceren binnen het team (6x).

E: Welke ondersteuning heb je als leerkracht nodig om agressieve leerlingen beter te kunnen begeleiden?

Feedback en ondersteuning van leidinggevend en orthopedagoog/lb om vertrouwen te vergroten (7x).

Meer intervisie, supervisie, collegiale consultatie (5x).

Uniformiteit omtrent de grenzen bij agressieve leerlingen (2x).

Meer hulp van orthopedagoog tijdens een agressieincident (1x).

Mogelijkheid tot adempauze/ Time-out voor de leerkracht na een agressieincident (1x).

Bij teveel agressie samen met omgeving op zoek naar oplossingen buiten de klas (1x).

F: Ruimte voor verdere aanvullingen of opmerkingen met betrekking tot agressief gedrag en agressieve leerlingen.

Reactie van de leerkracht is afhankelijk van hoe je op dat moment in je vel zit (1x).

Welk stappenplan voer je uit bij een agressieincident? (2x).

Nieuwe leerkrachten steunen en duidelijk laten weten hoe te handelen bij agressie (1x).

Bijlage 2:

Onderwijsbehoeften van de leerlingen van de Berg en Boschool.

De leerlingen waarbij het internaliserende gedrag op de voorgrond staat hebben over het algemeen de volgende onderwijsbehoeften:

- De leerling heeft een leerkracht nodig bij wie het bieden van veiligheid voorop staat door het aanbieden van structuur, regelmaat en voorspelbaarheid;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die steun biedt bij het omgaan met emoties door deze te benoemen, het (gedeeltelijke) onvermogen van de leerling om emoties te benoemen herkent en serieus neemt en nabijheid en begeleiding biedt in sociale interacties; en
- De leerling heeft een leerkracht nodig die de leerling niet alleen verbale ondersteuning biedt, maar de leerling bijvoorbeeld ook ondersteunt door middel van gebaren, pictogrammen of voorwerpen.
- De leerling heeft een instructie nodig die niet alleen auditief is, maar ook visueel en waarbij eenvoudige en eenduidige taal wordt gebruikt; en
- De leerling heeft een instructie nodig die ondersteuning biedt bij het toepassen van een nieuwe vaardigheid.
- De leerling heeft een opdracht nodig die in eerste instantie op of net onder het niveau ligt zodat de leerling succeservaringen op kan doen;
- De leerling heeft een opdracht nodig die in kleine stapjes wordt aangeboden; en
- De leerling heeft een opdracht nodig die zijn spelrepertoire uitbreidt.
- De leerling heeft activiteiten nodig die aansluiten bij zijn of haar belevingswereld; en
- De leerling heeft activiteiten nodig die de denkhandelingen concreet ondersteunen met materiaal.
- De leerling heeft materialen nodig die hem of haar uitnodigen tot experimenteren;
- De leerling heeft materialen nodig die de (ontluikende) gecijferdheid en geletterdheid stimuleren; en
- De leerling heeft materialen nodig die ordelijk en op een vaste plaats te vinden zijn.
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat gekenmerkt wordt door eenduidigheid; en
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat hem of haar leert om emoties te verwoorden.
- De leerling heeft feedback nodig die alle deelstapjes benoemt en complimenteert;
- De leerling heeft feedback nodig waarbij de inzet wordt benadrukt; en
- De leerling heeft feedback nodig waarbij de succeservaring wordt benadrukt.
- De leerling heeft een prikkelarme omgeving nodig.

De leerlingen waarbij het externaliserende gedrag op de voorgrond staat hebben over het algemeen de volgende onderwijsbehoeften:

- De leerling heeft een leerkracht nodig die oog heeft voor wat hij of zij lastig vindt en begrip heeft voor de leerling;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die een rustige en emotieneutrale houding aanneemt;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die gedragsalternatieven biedt en daardoor duidelijk is in wat hij van de leerling verwacht; en
- De leerling heeft een leerkracht nodig die hem of haar begrenzing biedt door het aanbieden en consequent toepassen van gedragsregels binnen een vaste dagroutine.
- De leerling heeft een instructie nodig die niet alleen auditief is, maar ook visueel en waarbij eenvoudige en eenduidige taal wordt gebruikt;
- De leerling heeft een instructie nodig waarbij eerder verworven basisvaardigheden worden geactiveerd; en
- De leerling heeft een instructie nodig die stimuleert tot het bedenken van eigen voorbeelden.
- De leerling heeft een opdracht nodig die liggen in de zone van naaste ontwikkeling en hem of haar uitdagen in de ontwikkeling; en
- De leerling heeft een opdracht nodig die vaardigheden oefenen die een beroep doen op zelfregulering.

- De leerling heeft activiteiten nodig die tegemoetkomen aan zijn of haar bewegingsdrang;
- De leerling heeft activiteiten nodig die mogelijkheden tot ontlading bieden;
- De leerling heeft activiteiten nodig die hem of haar uitnodigen tot spel;
- De leerling heeft activiteiten nodig die hem of haar ruimte bieden voor keuze en inbreng.
- De leerling heeft materialen nodig die zijn taalontwikkeling, (ontluikende) gecijferdheid en (ontluikende) geletterdheid stimuleren;
- De leerling heeft materialen nodig die hem of haar uitnodigen tot experimenteren; en
- De leerling heeft materialen nodig die het samenspel stimuleren.
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat gekenmerkt wordt door eenduidigheid; en
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat hem of haar leert om emoties te verwoorden.
- De leerling heeft feedback nodig met veel positieve herhaling;
- De leerling heeft feedback nodig die het gewenste gedrag veelvuldig verwoordt en tevens alle deelstapjes die er al op lijken; en
- De leerling heeft nodig waarbij de succeservaringen wordt benadrukt.
- De leerling heeft binnen een helder kader een stimulerende omgeving nodig.

Qua cognitieve vermogens kunnen grofweg drie categorieën bij de leerlingen worden onderscheiden:

Leerlingen met gemiddelde cognitieve vermogens hebben over het algemeen de volgende onderwijsbehoeften:

- De leerling heeft een leerkracht nodig die regie biedt als de leerling hulp nodig heeft;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die na een groepsinstructie terugvraagt, controleert en evalueert; en
- De leerling heeft een leerkracht nodig die heldere regels en een goed klassenmanagement heeft.
- De leerling heeft een instructie nodig waarbij eerder verworven basisvaardigheden worden geactiveerd; en
- De leerling heeft een instructie nodig die ondersteuning biedt bij het toepassen van de nieuwe vaardigheid.
- De leerling heeft opdrachten nodig die liggen in de zone van de naaste ontwikkeling en hem of haar uitdagen in zijn of haar ontwikkeling; en
- De leerling heeft opdrachten nodig die een beroep doen op de positieve zelfbeleving van het kind.
- De leerling heeft activiteiten nodig die zelfredzaamheid en zelfstandigheid uitlokken; en
- De leerling heeft activiteiten nodig die hem of haar ruimte bieden voor eigen keuze en inbreng.
- De leerling heeft materialen nodig die zijn verbale en visueel-ruimtelijke ontwikkeling stimuleren; en
- De leerling heeft materialen nodig die hem of haar uitnodigen om ermee aan het werk te gaan.
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat leeftijdsadequaat is.
- De leerling heeft feedback nodig waarbij zowel inspanning als succeservaringen worden benadrukt.

Leerlingen met benedengemiddelde cognitieve capaciteiten hebben over het algemeen de volgende onderwijsbehoeften:

- De leerling heeft een leerkracht nodig die accepteert dat de leerling leert door samen te doen en daardoor coöperatieve werkvormen inzet;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die let op de taakbeleving van de leerling en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem of haar bespreekt door deze te benoemen;
- De leerling heeft een leerkracht nodig die na de groepsinstructie eerst samen met hem of haar aan het werk gaat; en
- De leerling heeft een leerkracht nodig die structuur biedt en het werk in overzichtelijke deelstappen aanbiedt.
- De leerling heeft een instructie nodig waarbij de leerkracht gedurende langere tijd voordoet en daarna langere tijd samendoet, om vervolgens de leerling veel tijd te geven om te laten oefenen met

het nadoen;

- De leerling heeft een instructie nodig waarbij eenvoudige en eenduidige taal wordt gebruikt; en
- De leerling heeft een instructie nodig die ondersteuning biedt bij het toepassen van de nieuwe vaardigheid.
- De leerling heeft opdrachten nodig die op of net onder het niveau liggen, zodat hij of zij succeservaringen op kan doen;
- De leerling heeft opdrachten nodig die in kleine stapjes worden aangeboden en lang worden volgehouden; en
- De leerling heeft opdrachten nodig die een beroep doen op de positieve zelfbeleving van het kind.
- De leerling heeft activiteiten nodig die aansluiten bij zijn of haar belevingswereld;
- De leerling heeft activiteiten nodig die in kleine deelstapjes op weg gaan naar het gewenste gedrag of de gewenste ontwikkeling;
- De leerling heeft activiteiten nodig die de denkhandelingen concreet ondersteunen met materiaal; en
- De leerling heeft activiteiten nodig die ruimte bieden voor eigen keuze en inbreng.
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat gekenmerkt wordt door eenvoud en eenduidigheid; en
- De leerling heeft een taalaanbod nodig dat geregeld 1:1 is met de leerkracht.
- De leerling heeft feedback nodig die alle deelstapjes benoemt en complimenteert;
- De leerling heeft feedback nodig met veel positieve herhaling; en
- De leerling heeft feedback nodig waarbij de inzet wordt benadrukt.

Leerlingen met bovengemiddelde cognitieve capaciteiten hebben over het algemeen de volgende onderwijsbehoeften:

- De leerling heeft een leerkracht nodig die in staat is om de reguliere lesstof compact te maken en te verrijken; en
- De leerling heeft een leerkracht nodig die in staat is om een afwisselende en uitdagende leeromgeving te creëren.
- De leerling heeft een instructie nodig die verkort is, waardoor de leerling vlot zelfstandig aan het werk kan gaan.
- De leerling heeft opdrachten nodig die net boven het niveau liggen, zodat hij of zij voldoende uitdaging krijgt; en
- De leerling heeft opdrachten nodig die een beroep doen op alternatieve oplossingsstrategieën.
- De leerling heeft activiteiten nodig die tegemoet komen aan een hoog activiteitsniveau;
- De leerling heeft activiteiten nodig die hem ruimte bieden voor eigen keuze en inbreng; en
- De leerling heeft activiteiten nodig die aantrekkelijke / afwisselende en uitdagende leerstof bevatten.
- De leerling heeft materialen nodig die hem uitnodigen tot experimenteren.
- De leerling heeft een taalaanbod nodig wat in ieder geval leeftijdsadequaat is.
- De leerling heeft feedback nodig waarbij inzet en inspanning worden benadrukt; en
- De leerling heeft feedback nodig die door middel van zelfcorrigerend materiaal direct gegeven kan worden.

Bijlage 3:

Berg en Boschool (2009).

PROTOCOL SCHORSING EN VERWIJDERING VAN LEERLINGEN

BERG EN BOSCHSCHOOL

Dit protocol treedt in werking als er sprake is van ernstig ongewenst gedrag door een leerling, waarbij psychisch en/of lichamelijk letsel aan derden is toegebracht. Er kunnen drie vormen van maatregelen genomen worden:

1. Tijdelijke uitsluiting van onderwijs
2. Schorsing
3. Verwijdering

1. Tijdelijke uitsluiting van onderwijs

Een ernstig incident kan leiden tot tijdelijke uitsluiting van onderwijs van een leerling met onmiddellijke ingang. Hierbij gelden de volgende voorwaarden:

- In geval van tijdelijke uitsluiting van onderwijs wordt de leerling voor de rest van de dag de toegang tot de school ontzegd;
- Tenzij redelijke gronden zich daartegen verzetten worden de ouders/verzorgers onmiddellijk van het incident en de tijdelijke uitsluiting van onderwijs gemotiveerd op de hoogte gebracht (*zie noot 1*);
- De maatregel kan eenmaal worden verlengd met één dag. Daarna kan de leerling worden geschorst voor maximaal één week. In beide gevallen dient de school vooraf of – indien dat niet mogelijk is – zo spoedig mogelijk na het effectueren van de maatregel contact op te nemen met de ouders/verzorgers;
- De ouders/verzorgers worden op school uitgenodigd voor een gesprek. Hierbij is de groepsleerkracht/mentor en een lid van de directie van de school aanwezig;
- Van het incident en het gesprek met de ouders/verzorgers wordt een verslag gemaakt. Dit verslag wordt door de ouders/verzorgers voor gezien getekend en in het leerlingendossier opgeslagen (*zie noot 2*);
- De maatregel kan alleen worden toegepast na goedkeuring door de directie van de school;
- De maatregel wordt na toepassing schriftelijk gemeld aan het bevoegd gezag.

2. Schorsing

Pas bij een volgend ernstig incident, of in het afzonderlijke geval dat het voorgevallen incident zeer ernstig is, kan worden overgegaan tot een formele schorsing. De wettelijke regeling voor het Bijzonder/Openbaar onderwijs is hierbij van toepassing.

Hierbij gelden de volgende voorwaarden:

- Het bevoegd gezag van de school wordt voorafgaand aan de schorsing in kennis

gesteld van deze maatregel en om goedkeuring gevraagd;

- Gedurende de schorsing wordt de leerling de toegang tot de school ontzegd. Voor zover mogelijk worden er maatregelen getroffen waardoor de voortgang van het leerproces van de leerling gewaarborgd kan worden (*zie noot 3*);
- De schorsing bedraagt maximaal drie weken en kan hooguit tweemaal worden verlengd (*zie noot 4*);
- De betrokken ouders/verzorgers worden door de directie uitgenodigd voor een gesprek betreffende de maatregel. Hierbij dienen nadrukkelijk oplossingsmogelijkheden te worden verkend, waarbij de mogelijkheden en de onmogelijkheden van de opvang van de leerling op de school aan de orde komen;
- Van de schorsing en het gesprek met de ouders/verzorgers wordt een verslag gemaakt. Dit verslag wordt door de ouders/verzorgers voor gezien getekend en in het leerlingen-dossier opgeslagen;
- Het verslag wordt ter kennisgeving verstuurd aan:
 - o Het bevoegd gezag
 - o De ambtenaar leerplichtzaken
 - o De inspectie onderwijs
- Ouders/verzorgers kunnen beroep aantekenen bij het bevoegd gezag van de school. Het bevoegd gezag beslist uiterlijk binnen 14 dagen op het beroep.

3. Verwijdering

Bij het zich meermalen voordoen van een ernstig incident, dat ingrijpende gevolgen heeft voor de veiligheid en/of de onderwijskundige voortgang van de school, kan worden over- gegaan tot verwijdering. De wettelijke regeling voor het Bijzonder/Openbaar onderwijs is hierbij van toepassing.

Hierbij gelden de volgende voorwaarden:

- Verwijdering van een leerling van school is een beslissing van het bevoegd gezag;
- Voordat men een beslissing neemt, dient het bevoegd gezag de betrokken leerkracht en de directie te horen. Hiervan wordt een verslag gemaakt wat aan de ouders/verzorgers ter kennis wordt gesteld en door de ouders/verzorgers voor gezien wordt getekend;
- Het verslag wordt ter kennisgeving opgestuurd naar:
 - o De ambtenaar leerplichtzaken
 - o De inspectie onderwijs
- Het bevoegd gezag informeert de ouders/verzorgers schriftelijk en met redenen over het voornemen tot verwijdering, waarbij de ouders/verzorgers gewezen wordt op de mogelijkheid van het indienen van een bezwaarschrift;
- De ouders/verzorgers krijgen de mogelijkheid binnen zes weken een bezwaarschrift in te dienen;
- Het bevoegd gezag is verplicht de ouders/verzorgers te horen over het bezwaarschrift;

- Het bevoegd gezag neemt een uiteindelijke beslissing binnen vier weken na ontvangst van het bezwaarschrift;
- Een besluit tot verwijdering is pas mogelijk nadat een andere basisschool of een andere school voor speciaal onderwijs is gevonden om de leerling op te nemen of dat aantoonbaar is dat het bevoegd gezag, gedurende acht weken, er alles aan heeft gedaan om de leerling elders geplaatst te krijgen.

Noot 1:

Als veiligheid voorop staat, en dat zal regelmatig het geval zijn, moet de tijdelijke uitsluiting van onderwijs niet afhankelijk gesteld worden van het contact met ouders/verzorgers. De vraag blijft dan staan wat er moet gebeuren als de ouders/verzorgers niet te bereiken zijn. Eventueel is het verwijderen uit de klas en opvang elders nog een oplossing.

Noot 2:

De tijdelijke uitsluiting van onderwijs is geen officieel instrument, maar kan niettemin bruikbaar zijn bij onveilige situaties of bij het herstellen van de rust binnen de school: het is principieel geen strafmaatregel maar een ordemaatregel in het belang van de school; daarom geen aantekening van de tijdelijke uitsluiting van onderwijs maar van het incident in het dossier van de leerling.

Noot 3:

Schorsing mag niet betekenen dat de voortgang van het schoolprogramma van de leerling per definitie wordt belemmerd. Dit vraagt passende maatregelen. Waar mogelijk en gewenst moet de leerling in de gelegenheid worden gesteld om met studiemateriaal thuis/in de groep aan het schoolprogramma verder te werken, c.q. op school toegelaten te worden voor het maken van (eind)toetsen/examens.

Noot 4:

Wezenlijk is dat de schorsing aan een maximum termijn gebonden is; zij mag geen verkorte verwijdering worden; de termijn is zo gekozen dat in het ernstigste geval de school voldoende tijd ter beschikking heeft om een eventuele verwijderingsbeslissing op zorgvuldige wijze voor te bereiden.

Bijlage 4:

Preventief beleid

Preventief beleid houdt in dat maatregelen worden genomen om AG&SI (agressie en seksuele intimidatie) te voorkomen. Hiertoe worden de volgende activiteiten ondernomen.

- *Alle personeelsleden wordt jaarlijks de mogelijkheid geboden deel te nemen aan cursussen 'voorkomen en omgaan met AG&SI';*
- *Er is een veiligheidscoördinator aangesteld;*
- *Er zijn gedragsregels en –codes opgesteld en deze worden door alle personeelsleden consequent gehandhaafd. In de diverse overleggen wordt de naleving van de gedragsregels besproken;*
- *Personeel, leerlingen en ouders worden geïnformeerd over de geldende gedragsregels;*
- *Periodiek vindt een onderzoek naar veiligheidsbeleving onder personeel plaats;*
- *Periodiek vindt een onderzoek naar veiligheidsbeleving onder leerlingen plaats;*
- *Als onderdeel van de Risico Inventarisatie en Evaluatie wordt een analyse van gevaren en risico's op het terrein van AG&SI gemaakt. Daar waar van toepassing worden maatregelen genomen om de gevaren en risico's te minimaliseren.*

AG&SI wordt aan de orde gesteld:

- *tijdens individuele gesprekken met medewerkers;*
- *tijdens individuele gesprekken met leerlingen;*
- *tijdens teamvergaderingen;*
- *tijdens het directieoverleg;*
- *tijdens het bestuursoverleg;*
- *tijdens het Arbocommissie-overleg;*
- *in overleggen met en van de medezeggenschapsraad;*
- *in de RI&E en het Plan van aanpak/Arbojaarplan.*

De directie van de Berg en Boschool probeert AG&SI tegen te gaan door te zorgen voor goede arbeidsomstandigheden, een prettig sociaal klimaat, een gepaste wijze van leidinggeven en voldoende aandacht voor het individuele personeelslid, leerling en ouder. Het personeelslid draagt bij aan de preventie van AG&SI door problemen tijdig te onderkennen en te bespreken. Alleen als schoolleiding én personeel zich volledig inzetten met betrekking tot het voorkomen van AG&SI, is het beleid effectief.

Voorlichting is een essentieel onderdeel van de aanpak van AG&SI. Personeel en ouders worden door de directie geïnformeerd over het beleidsplan, protocollen e.d. Door de docenten worden de gedragsregels met de leerlingen besproken.

Curatief beleid

Om verdere escalatie van problemen als gevolg van incidenten te voorkomen, biedt de directie afdoende begeleiding aan personeelsleden, leerlingen en ouders, die geconfronteerd zijn met agressie, geweld, seksuele intimidatie, discriminatie, pesten.

Om adequaat te kunnen handelen naar aanleiding van incidenten worden de volgende maatregelen doorgevoerd:

- *er is een Time-Out voorziening;*
- *er is een melding- en registratiesysteem voor incidenten;*
- *er is een protocol voor opvang personeel bij ernstige incidenten opgesteld;*

- *er is een procedure voor schorsing en verwijdering leerlingen vastgesteld;*
- *er vindt werving en scholing van (interne) hulpverleners plaats.*

Indien een incident leidt tot ziekteverzuim, wordt gehandeld conform het algemeen geldende ziekteverzuimbeleid van de Berg en Boschool. Ook als een incident niet tot verzuim leidt, is aandacht voor het slachtoffer (en eventueel agressor) gewenst. De schoolleiding van de Berg en Boschool stimuleert (indien de betrokkene dit op prijs stelt) de betrokkenheid van leidinggevenden en collega's bij de situatie.

Het bestuur onderhoudt de contacten met de media en derden ingeval van ernstige incidenten. Het personeel van de school verwijst de media en derden dan ook consequent naar het bestuur.

Bijlage 5:

7.2 LEV-doelen per periode

Periode 1	<i>Ik en de klas - 9 augustus t/m 14 oktober</i>
	kennen / kunnen / durven / acclimatiseren / continueren / observeren / laat maar zien wat je eigenlijk al kan / wennen / aanleren van routines / leren van regels achtergrond: - ken je klasgenoten - basisleerklimaat
15 aug- 19 aug	<i>Ik ken de namen in mijn klas</i>
22 aug -02 sept	<i>Ik houd mij aan de regels</i>
05 sept-16 sept	<i>Ik leg uit wat ik wel/niet wil</i>
19 sept-30 sept	<i>Ik kan wachten op mijn beurt</i>
03 okt- 14 okt	<i>Ik kan materiaal delen</i>

Periode 2	<i>Ik en de ander- 24 oktober t/m 16 december</i>
	moeten / durven achtergrond:
24 okt- 4nov	<i>Ik maak vriendelijk contact</i>
07 nov-18 nov	<i>Ik kan het juiste moment kiezen om iets te zeggen</i>

21 nov-2 dec	<i>Ik vraag om uitleg</i>
05 dec-16 dec	<i>Ik houd mij aan de spelregels</i>

Periode 3	<i>Ik en mijn werk - 9 januari t/m 17 februari</i>
	<i>Onen / GIP / de Beertjes van Meichenbaum</i> Achtergrond: - <i>Ik kan minimaal ... minuten zelfstandig spelen of werken</i> - <i>ik kan reflecteren op een uitgevoerde taak</i> - <i>ik kan, als dit gevraagd wordt, uitleggen wat ik ga doen en wat ik er voor nodig heb</i>
09 jan-20 jan	<i>Ik kan zelfstandig werken</i>
23 jan- 03 feb	<i>Ik kan kijken of mijn werk goed is</i>
06 jan- 17 feb	<i>Ik denk eerst zelf na over oplossingen</i>

Periode 4	<i>Ik en mijn omgeving - 27 februari t/m 26 april</i>
	<i>willen / durven / kunnen / zorg voor de omgeving / excursies / spelen met anderen / schoolreis / sportdag / spreekbeurt</i> achtergrond: - <i>vragen en keuzes onderbouwen</i> - <i>een plan bedenken en uitvoeren</i> - <i>als dit gevraagd wordt, uit kunnen leggen wat je gaat doen en wat je daarbij nodig hebt</i>
27 feb-09 mrt	<i>Ik gebruik argumenten</i>

12 mrt-23 mrt	<i>Ik maak een plan</i>
26 mrt-05 april	<i>Ik kan mijn plan vertellen</i>
10 apr-20 april	<i>Ik durf mijn plan uit te voeren</i>
23 apr-26 april	<i>Ik laat zien wat ik kan</i>

Periode 5	<i>Ik laat zien wat ik kan - 7 mei t/m 6 juli</i>
	<i>durven / willen / kunnen / versterken / verankeren / integreren / generaliseren</i> <i>achtergrond:</i> <i>- zelfstandig de weg vinden in en rond de school</i>
07 mei-16 mei	<i>Keuzemogelijkheid: Herhaling specifiek doel of eigen groepsdoel</i>
21 mei-01 juni	<i>Ik presenteer mezelf</i>
04 juni-15 juni	<i>Ik weet wat er volgend jaar verandert</i>
18 juni-06 juli	<i>Ik laat zien wat ik kan</i>

Bijlage 6:

Uit: Schoolzorgplan (Berg en Boschool, 2012).

2.3.2 GIP-model

GIP staat voor: Groeps- en Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht. Het GIP- model is een middel voor scholen om te komen tot gedifferentieerd onderwijs waarbij didactiek en opvoeding wordt gecombineerd. Het werken met het model leert de leerkracht om te gaan met verschillen in de klas en leert de leerlingen zelfstandig te werken.

Het GIP-model is een model voor in de klas, maar beslaat ook de organisatie van de gehele school. Binnen de school richt het model zich op de samenwerking tussen leraren, bijvoorbeeld door overleg over werkwijzen. Het is belangrijk dat er een centrale lijn herkenbaar is binnen de school en dat leerlingen doorlopend gevolgd worden door een leerlingvolgsysteem.

Het GIP-model richt zich in eerste instantie op een goede organisatie in de groep, waardoor de leerlingen zelfstandig kunnen werken. De leerling weet wat er van hem/haar verwacht wordt en kan zelf aan de slag gaan. Een leerling leert zo zelfstandig werken en plannen. Leerlingen zitten, waar dat mogelijk is, in groepjes in de klas om hun sociale en emotionele ontwikkeling te stimuleren. De leerkracht krijgt daardoor de mogelijkheid om instructie en begeleiding op maat te geven. Op deze manier kan er beter worden ingespeeld op de verschillen tussen leerlingen. Zelfstandig werken is een voorwaarde voor het geven van instructie aan individuele leerlingen of aan een groepje leerlingen.

Er zijn 5 thema's:

- organisatorische aspecten van het werken in de klas;*
- zelf plannen van het eigen gedrag;*
- organisatie en kwaliteit van de instructie;*
- emotionele ontwikkeling;*
- omgaan met elkaar.*

Het GIP-model is een groeimodel. Dat betekent dat de school start met het eerste thema, inventariseert wat al goed gaat en vervolgens keuzes maakt binnen de mogelijkheden van het model. De wijze waarop een school zich vervolgens binnen het model ontwikkelt en inhoudelijke accenten legt, is afhankelijk van de behoeften van de school.

De GIP-trap laat vijf kernbegrippen zien. Organisatie binnen de klas, zelfstandig plannen, instructie op maat en emotionele en sociale ontwikkeling. Deze kernbegrippen zijn geïntegreerd in het vormen van de zelfstandigheid van de leerling. Het leerlingvolgsysteem (LVS) heeft betrekking op alle vijf de gebieden.

Welke regels gelden er tijdens het zelfstandig werken?

In iedere groep gelden in principe dezelfde regels:

Op het bord worden de rode (vierkantjes) en groene (cirkels) opgehangen;

Bij een rood kaartje worden de vragen van de leerlingen niet beantwoord;

Leerlingen gebruiken een vragenkaartje om aan te geven dat ze hulp nodig hebben;

Bij een vraag werken zij wel door, mogelijk aan een volgende opdracht;

Leerlingen mogen elkaar om hulp vragen;

Leerlingen blijven zoveel mogelijk op hun plaats zitten; en

Wanneer zij moeten lopen (bijv. wc) dan doen zij dit zo rustig mogelijk.

Hoe wordt de individuele aandacht gegarandeerd?

Het GIP-model werkt vooral omdat afspraken en regels over en weer worden nagekomen. Zo loopt de leerkracht regelmatig volgens een vaste route, systematisch langs alle leerlingen. De kinderen weten dus precies wanneer ze aan de beurt zijn.

De startronde wordt meteen na de groepsinstructie gelopen. De leerkracht kijkt of alle leerlingen aan het werk kunnen gaan, en helpt sommige leerlingen even op weg. Tijdens de hulpronde(s) gaat de leerkracht weer langs alle leerlingen, en geeft hulp aan de leerlingen die hun vragenkaartje op rood hebben gelegd. Deze leerlingen hebben mogelijk al een andere leerling om hulp gevraagd maar komen ergens toch niet uit. Met behulp van de vragenkaart geven ze aan dat ze hulp van de leerkracht nodig hebben.

Voordat de les is afgelopen loopt de leerkracht de afsluitende of evaluerende ronde. Het is een moment waarop de leerkracht even kan vragen aan een leerling die moeite had met de stof of het toch gelukt is; of hij kijkt bijvoorbeeld bij een leerling of deze het afgesproken werk af heeft.

Bijlage 7:
Vragenlijst.

Beste collega's,

Momenteel ben ik bezig met mijn Master Special Education Needs, in de richting Gedragsspecialist. Voor deze studie ben ik bezig met een onderzoek. Daarom ben ik benieuwd naar wat jullie visie en huidige aanpak is, met betrekking tot agressie op de Berg en Boschool. Ik wil in kaart brengen wat de huidige visie en aanpak ten aanzien van de agressie-incidenten is.

Hiermee hoop ik te komen tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag.
Welke aanpak, interventies en begeleiding zijn het meest geschikt om de agressie-incidenten bij leerlingen met een ASS af te doen nemen?

De enquête bestaat uit 20 stellingen en 6 open vragen. Daarnaast staan er 16 begrippen die te maken hebben met met agressie, waarbij wordt gevraagd hoe er gehandeld dient te worden. Normaal gesproken zal de enquête ongeveer 25 minuten in beslag nemen. Graag zou ik de lijsten op uiterlijk 26 april 2013 ingevuld terug willen hebben (in mijn postvakje of op mijn bureau) zodat ik de gegevens kan gaan verwerken in het onderzoek.

Alvast heel hartelijk dank voor jullie bijdrage aan mijn scriptie.

Martin

Wil je hieronder aangeven wat je vindt dat je als leerkracht moet doen als een van de onderstaande vormen van agressie plaatsvinden in de klas. Maak altijd een keuze. Omcirkel een antwoord dat **het meest van toepassing** is.

Visie van leerkrachten hoe te handelen bij agressief gedrag en hoe er in de praktijk wordt gehandeld in de praktijk.

Materiele agressie

1. Gooien met voorwerpen:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing* - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing* - Anders namelijk;

.....

2. Deuren slaan:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing* - Anders namelijk;

.....

3. Spullen van tafel vegen:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing* - Anders namelijk;

.....

Fysieke agressie tegen leerkracht of leerling:

4. Schoppen:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

5. Slaan

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

6. Duwen

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

7. Krabben

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

8. Bijten

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

**Hiermee worden binnen de Berg en Boschool de 'gele kaarten' en 'rode kaarten' bedoeld.*

Verbale agressie tegen persoon:

9. Schelden

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

10. Schreeuwen

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

11. Bespotten

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

12. Uitdagen

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;*

.....

Psychische agressie tegen persoon:

13. Bedreigen

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing* - Anders namelijk;

.....

14. Chanteren

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing* - Anders namelijk;

.....

Non – verbale agressie tegen persoon:

15. Dreigende gebaren

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing* - Anders namelijk;

.....

16. Spugen

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing - Anders namelijk;

.....

Wat doe ik in de praktijk:

Negeren – Waarschuwing – Switch – Time-out – Officiële waarschuwing* - Anders namelijk;

.....

Als je het met de stelling eens bent zet je een kruisje in het vakje onder eens, ben je het ermee oneens zet je een kruisje in het vakje onder oneens. Ben je het er deels mee eens of het er deels mee oneens zet je daar een kruisje onder, er is slechts één antwoord per stelling mogelijk.

Stellingen deel 1:	<i>Eens</i>	<i>Beetje eens</i>	<i>Beetje oneens</i>	<i>oneens</i>
Stellingen over de visie van de leerkracht.				
1. Ik vind dat alle medewerkers op de hoogte moeten zijn van de schoolbrede afspraken met betrekking tot het omgaan met agressie en aanpak van agressie.				
2. Ik ben op de hoogte van de aanpak die collega's hanteren bij een leerling die agressief gedrag vertoont.				
3. Ik ben in staat een agressieve leerling te helpen als ik weet waarom de leerling agressief gedrag vertoont.				
4. Ik vind dat evaluatie met collega's na agressie-incidenten altijd nodig is.				
5. Ik voel me na een agressieincident begrepen door de ouders van de leerling die agressief gedrag heeft vertoond.				
6. Ik vind dat er binnen ons huidige basisleerklimaat dat het omgaan met leerlingen die agressief gedrag vertonen duidelijk is beschreven.				
7. Ik ben op de hoogte wanneer een agressieve leerling een officiële waarschuwing krijgt.				
8. Ik vind het onzin dat we gele/ rode kaarten uitdelen na agressie-incidenten.				

Stellingen deel 2:	<i>Altijd</i>	<i>Vaak</i>	<i>Soms</i>	<i>Nooit</i>
Stellingen over hoe de leerkracht handelt.				
1. Ik bied agressieve leerlingen gedragsalternatieven aan (bijvoorbeeld: stop-denk-doe, Time-out nemen, de ander negeren) aan.				
2. Ik handel bij agressieve leerlingen altijd volgens hetzelfde patroon.				
3. Ik negeer agressief gedrag van de leerling.				
4. Ik maak gebruik van emotiethermometers in de klas.				
5. Ik benoem het concrete ongewenste gedrag van de agressieve leerling.				
6. Ik waarschuw de leerling voordat ik hem naar de Time-out toe breng.				
7. Ik zet humor in tijdens een agressie incident om de agressieve leerling af te leiden.				
8. Ik stel zelf specifieke regels op voor de agressieve leerling.				
9. Ik stel samen met de agressieve leerling specifieke regels op voor de agressieve leerling.				
11. Ik evalueer met mijn collega's na een agressie incident.				

10. Ik reflecteer op mijn eigen aanpak na een agressie incident.				
	Ja	Nee		
2. Ik ben goed op de hoogte van wat er in het Schoolondersteuningsplan staat.				

Open vragen:

Probeer de open vragen zo helder mogelijk in te vullen, maak eventueel gebruik van begrippen uit bovenstaande stellingen.

A: Wat gaat er volgens jou goed en moeten we volgens jou mee doorgaan als het gaat om het hanteren van agressie-incidenten en het omgaan met agressie-incidenten?

*B: Wat is volgens jou de beste aanpak als het gaat om handelen **tijdens** een agressie incident op de Berg en Boschool? En waarom vind je dat?*

*C: Wat zou er schoolbreed veranderd moeten worden op de Berg en Boschool, als het gaat om handelen **na** een agressie incident?*

D: Wat zou er schoolbreed op de Berg en Boschool veranderd moeten worden , als het gaat om het verminderen van/ tegengaan van agressie?

E: Welke ondersteuning heb je als leerkracht nodig om agressieve leerlingen beter te kunnen begeleiden?

F: Ruimte voor verdere aanvullingen of opmerkingen met betrekking tot agressief gedrag en agressieve leerlingen.

BEDANKT VOOR JE MEDEWERKING!

Bijlage 8:

De DSM-IV-TR (APA, 2000) criteria voor de autistische stoornis

A. Een totaal van zes (of meer) items van (1), (2) en (3) met ten minste twee van (1), en van (2) en (3) elk één:

(1) kwalitatieve beperkingen in de sociale interacties zoals blijkt uit ten minste twee van de volgende:

- (a) duidelijke stoornissen in het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag, zoals oogcontact, gelaatsuitdrukkingen, lichaamshoudingen en gebaren om de sociale interactie te bepalen
- (b) er niet in slagen met leeftijdgenoten tot relaties te komen, die passen bij het ontwikkelingsniveau
- (c) tekort in het spontaan proberen met anderen plezier, bezigheden of prestaties te delen (bijvoorbeeld het niet laten zien, brengen of aanwijzingen van voorwerpen die van betekenis zijn)
- (d) afwezigheid van sociale of emotionele wederkerigheid

(2) kwalitatieve beperkingen in de communicatie zoals blijkt uit ten minste één van de volgende:

- (a) achterstand in of volledige afwezigheid van de ontwikkeling van de gesproken taal (niet samengaand met een poging dit te compenseren met alternatieve communicatiemiddelen zoals gebaren of mimiek)
- (b) bij individuen met voldoende spraak duidelijke beperkingen in het vermogen een gesprek met anderen te beginnen of te onderhouden
- (c) stereotiep en herhaald taalgebruik of eigenaardig woordgebruik
- (d) afwezigheid van gevarieerd spontaan fantasiespel ("doen-alsof spelletjes") of sociaal imiterend spel ("nadoen" spelletjes) passend bij het ontwikkelingsniveau

(3) beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten zoals blijkt uit ten minste één van de volgende:

- (a) sterke preoccupatie met één of meer stereotiepe en beperkte patronen van belangstelling die abnormaal is ofwel in intensiteit ofwel in richting
- (b) duidelijke rigide vastzitten aan specifieke niet-functionele routines of rituelen
- (c) stereotiepe en zich herhalende motorische maniërismen (bijvoorbeeld fladderen of draaien met hand of vingers of complexe bewegingen met het hele lichaam)
- (d) aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen

B. Achterstand in of abnormaal functioneren op ten minste één van de volgende gebieden met een begin voor het derde jaar:

- (1) sociale interacties
- (2) taal zoals te gebruiken in sociale communicatie of
- (3) symbolisch of fantasiespel

C. De stoornis is niet eerder toe te schrijven aan de stoornis van Rett of een desintegratiestoornis van de kinderleeftijd.