

MASTER'S THESIS

De Onvoorwaardelijke Ondersteuningsrelatie tussen de Leerkracht en de Leerling met Moeilijk Verstaanbaar Gedrag.

Rademaker- den Hertog, Wilma

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 21. Apr. 2025

Open Universiteit
www.ou.nl



De Onvoorwaardelijke Ondersteuningsrelatie tussen de Leerkracht
en de Leerling met Moeilijk Verstaanbaar Gedrag

The Unconditional Relationship between the Teacher and the Child
with Emotional and Behavior Difficulties

Wilma (Wulfje Maria) Rademaker- den Hertog

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 12-12-2019

Begeleiding: Dr. Steven Verjans (Open Universiteit) en prof. dr. Bram de Muynck (Driestar
Educatief)

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Summary	6
1. Inleiding	7
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	7
1.2 Theoretische kader	8
1.2.1 De leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag.	8
1.2.2 De leerkracht in relatie tot de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag: competenties en handelingsverlegenheid.	9
1.2.3 Het meten van de kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en de leerling.....	11
1.2.4 Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie.	11
1.3 Vraagstelling	14
2. Methode	14
2.1 Ontwerp	14
2.2 Participanten	15
2.3 Materialen	15
2.4 Procedure	16
2.5 Data-analyse	19
3. Resultaten	21
3.1 Hoe percipieert de leerkracht de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag en hoe beïnvloedt dat de relatie tussen leerkracht en leerling?.....	21
3.1.1 De leerling is uniek.	21
3.1.2 De leerling is verantwoordelijk voor eigen gedrag.	22
3.1.3 De leerling is één van de velen.	23
3.2 Hoe verwerkt de leerkracht de fysieke, emotionele, mentale en zingevende behoeften van de leerling in het onderwijs?	24
3.2.1 Fysieke behoeften.	24
3.2.2 Emotionele behoeften.	27
3.2.3 Mentale behoeften.....	28
3.2.4 Zingevende behoeften.....	29

3.3 Hoe draagt de uitgevoerde interventie bij aan, en welke factoren zijn belemmerend voor, de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag?	30
3.3.1 Inzicht door Kansrijk Denken.....	30
3.3.2 Beter inspelen op behoeften van de leerling.....	31
3.3.3 Gezamenlijke aanpak voor specifieke leerlingen.	32
4. Conclusie en Discussie	34
4.1 Conclusie.....	34
4.2 Discussie.....	35
4.2.1 Resultaten in relatie tot de wetenschap en maatschappij.	36
4.2.2 Persoonlijke reflectie.	37
4.2.3 Tekortkomingen en redenen tot vervolgonderzoek.	38
Referenties	39
Bijlage 1. Opdracht studiedag 1.....	45
Bijlage 2. Uitwerking van de fysieke behoeften.....	47
Bijlage 3. Uitwerking van de emotionele behoeften.....	50
Bijlage 4. Uitwerking van de kwantitatieve analyse.....	52
Bijlage 5. Voorbeelden coderen kwalitatieve analyse	55
Bijlage 6. Codestructuur	57

Samenvatting

Bepaalde gedragingen van de leerling zijn moeilijk te begrijpen en worden daarom aangeduid als ‘moeilijk verstaanbaar gedrag’. Wanneer een leerling moeilijk verstaanbaar gedrag vertoont, heeft een relatie met de leerkracht die gekenmerkt wordt door veiligheid en nabijheid een positief effect op het gedrag van de leerling. Daarentegen heeft een relatie die gekenmerkt wordt door conflicten een negatief effect op het gedrag van de leerling. Het positief vormgeven van deze relatie is moeilijker voor de leerkracht wanneer een leerling moeilijk verstaanbaar gedrag laat zien.

Handelingsverlegenheid speelt daarin een rol. Om die handelingsverlegenheid van de leerkracht en de problematiek omtrent moeilijk verstaanbaar gedrag te adresseren, heeft de Eliëzer en Obadjaschool (cluster 4) in Zwolle het Triple-C model geïmplementeerd. Dit model is afkomstig vanuit de gehandicaptenzorg en biedt begeleiders in de gehandicaptenzorg handvatten om de cliënt onvoorwaardelijk te ondersteunen.

Binnen dit actieonderzoek wordt gekeken hoe de leerkracht vorm kan geven aan dit Triple-C model in de onderwijscontext. Meer concreet is de vraag hoe de leerkracht vorm geeft aan een positieve relatie met de leerling die moeilijk verstaanbaar gedrag vertoont. Met behulp van actieonderzoek en een herhaalde meting met de LLRV-vragenlijst is gekeken naar hoe de veertien leerkrachten van de Eliëzer en Obasjaschool de relatie met de leerling percipiëren, hoe de behoeften van de leerling worden vervuld en welk effect de kennisinterventie heeft gehad op de relatie tussen de leerkracht en de leerling.

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten de leerlingen zien als unieke personen die elk hun eigen ondersteuningsvraag hebben. Dat brengt meteen ook handelingsverlegenheid met zich mee omdat een leerling deel uitmaakt van een groep en daarmee één van de velen is. De leerling wordt als verantwoordelijk gezien voor eigen gedrag, ook wanneer gedrag wordt veroorzaakt door onduidelijkheid bij de leerkracht. Leerkrachten zien straffen en belonen als onderdeel van hun christelijke identiteit. Met betrekking tot de vervulling van de behoeften van de leerling zijn leerkrachten actief in het bieden van veiligheid middels een strak dagprogramma, heldere ritmes, fysieke nabijheid en worden leerlingen erkend en gewaardeerd door de leerkracht. Om de relatie te verbeteren is een kennisinterventie met betrekking tot het Triple- C model ingezet. Door deze interventie heeft de leerkracht meer inzicht in het gedrag van de leerling. Een aantal leerkrachten geeft aan dat men deze inzichten kan inzetten in de praktijk; een aantal leerkrachten vindt de vertaalslag naar de praktijk juist lastig.

In het reflectie-interview dat gehouden is na het onderzoek komt naar voren dat leerkrachten behoefte hebben aan meer ondersteuning, die bovendien stapsgewijs is en vertrekt vanuit een gezamenlijke visie.

Geconcludeerd kan worden dat in de vijf maanden van onderzoek leerkrachten meer nabijheid zijn gaan bieden aan hun leerlingen, dat het aantal conflicten is afgenomen en dat men tot nieuwe inzichten

Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie

is gekomen. Leerkrachten zijn sterk in het bieden van structuur, en geven de leerlingen erkenning en waardering. Leerkrachten sluiten minder goed aan bij behoeften als eigen regie en intrinsieke motivatie. Deze conclusie is een voorzichtige conclusie. Vanwege het kleine aantal respondenten en de sterke contextafhankelijkheid zijn de resultaten namelijk moeilijk te generaliseren. Een andere beperking is dat het tijdspad van vijf maanden voor het uitvoeren van actieonderzoek relatief kort was.

Summary

Sometimes it is hard to understand why students behave like they do, and therefore we use the term emotional behaviour difficulties. When a student with emotional behaviour difficulties have a relation with his/her teacher which is characterized by closeness and safety, this will have a positive effect on the students behaviour. At the other side, when a relation is characterized by conflict it will have a negative effect on the behaviour.

However, having a positive relation with students who shows emotional behaviour problems is harder when they don't have these kind of problems. Because teachers feels uncompetent and embarrassed to deal with this behaviour the school for special need in Zwolle implemented Triple-C. This model is originating of mental disable care and help caregivers in (day) care centres to mentoring cliënt in unconditional way.

With this actionresearch I want to provide more insight in how the teacher meet the needs of the student with the help of the Triple-C model. So the central question in this Action Reserch is how does the teacher relate tot he student with emotional beahviour difficulties. In this Action Research the Student Teacher Relation Scale (STRS) is with a repeated measurement, used as well to research the perception of the fourteen teachers on the relation with the student and to see if the intervention has an effect on this perception.

The results shows thats teachers percept their students as unique, and every student needs his/her own way of support. That unique kind of support brings a feeling of embarassment along because the student is part of a group, and thus one of the many. Teachers percept their students as responsible for their own behaviour even if the student let see this behaviour because of what a teacher did wrong. Teachers finds that using punishment and rewards is part of their christian identity.

To meet the needs of the students teacher affort them in het giving them safety by an clear dayprogramm, physical closeness and giving a student the feeling of being worthy. To improve the relationship the researcher did an intervention about knowledge of Triple-C. This intervention leads to more insight about the behaviour of student. A few teachers van use this insight in their relation with their student but other teachers find that implement this insight in practice is hard.

In a reflection-interview that took place after the research teachers told me they need more support, in a step-by-step way that depart from a joint vision.

To conclude, in the five months of research teachers give more closeness at their students and gain more insights in behaviour. Teachers are competent in giving studente the structure they need and let them feel worthy. Teacher are less strong in connection the needs of students about autonomy and intrinsic motivation.

Because of the few respondents and because the results strongly depends on the context it is hard to generalise the results. Anonther shortcoming of this research that doing action research in a period of five months is relatively to short

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

Met het concept 'passend onderwijs' streeft de Nederlandse overheid naar onderwijs voor elke leerplichtige in een omgeving waar het kind kan leren en ontwikkelen met indien nodig intensieve ondersteuning (Ministerie van Onderwijs, 2014). Een gevolg van dit passende onderwijs is dat gedragsproblemen zich vaker openbaren binnen het (speciaal) onderwijs, omdat de uitstroom naar jeugdzorg of gehandicaptenzorg minder groot is (Ledoux & Waslander, 2016; Ministerie van Onderwijs, 2014; Onderwijsraad, 2018). In de omgang met de leerlingen die gedragsproblemen vertonen wordt echter handelingsverlegenheid en stress bij de leerkracht opgemerkt (Onderwijsraad, 2010). Deze handelingsverlegenheid en stress ontstaan doordat leerkrachten bij willen dragen aan kennisoverdracht naar en de vorming van leerlingen, maar dit is moeilijker bij leerlingen met gedragsproblemen (Abidin & Robinson, 2002). Onvoldoende kennis van gedragsproblematiek en foutieve mentale representaties en overtuigingen van de leerkrachten kunnen belemmerend zijn in de omgang met deze leerlingen (Goei & Kleijnen, 2009; Sciutto, Terjesen, & Frank, 2000).

Handelingsverlegenheid en stress zijn componenten die een negatieve invloed hebben op de relatie tussen leerkracht en leerling. Dit heeft onder andere tot gevolg dat leerkracht en leerling in hun relatie in een vicieuze cirkel geraken met verergering van het probleemgedrag en een verminderde leerbaarheid van de leerling (Buttner, Pijl, Bijstra, & Van den Bosch, 2016; Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2005; Zweers, 2018). Het gaat hierbij niet alleen om de leerling met het probleemgedrag, maar de leerling moet worden begrepen in zijn/haar context, want de perceptie en attitude van de leerkracht zijn bijvoorbeeld ook van invloed op dat gedrag (Onderwijsraad, 2010, 2018; Spilt, 2010; Verhoeven & Andersen-Boers, 2008; Zweers, 2018). Inspelen op handelingsverlegenheid met betrekking tot leerlingen met gedragsproblemen is dus zowel van belang voor de leerkracht als de leerling. Voor de leerkracht omdat handelingsverlegenheid en stress kan leiden tot burn-out klachten of een burn-out, en voor leerlingen omdat leerlingen hetzelfde gedrag blijven vertonen, verergering van het probleemgedrag laten zien of zelfs achteruit gaan in hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Abidin & Robinson, 2002; Breeman e.a., 2015; Mikami, Griggs, Reuland, & Gregory, 2012; Stipek & Miles, 2008; Useche, Sullivan, Merk, & Castro, 2014). Hoe de leerkracht vorm geeft aan de relatie met leerlingen met gedragsproblemen is een belangrijke factor (Buttner e.a., 2016; Onderwijsraad, 2010), waar in dit onderzoek de focus op ligt. Wat betreft de rol van de leerkracht blijkt een goede relatie met de leerling, kennis van problematiek (zoals gedragsstoornissen en emotionele ontwikkeling) en reflectie een belangrijke positieve rol te spelen in de omgang met probleemgedrag (Jones & Chronis Tusciano, 2008; Kokkinos e.a., 2005; Zweers, 2018).

Om de problematiek van handelingsverlegenheid en stress bij leerkrachten in relatie tot kinderen met gedragsproblemen te adresseren, heeft de Eliëzer en Obadjaschool in Zwolle gekozen voor implementatie van het Triple-C model. Dit model is afkomstig uit de gehandicaptenzorg en ontstaan

vanuit handelingsverlegenheid betreffende cliënten met ernstig moeilijk verstaanbaar gedrag (Van Wouwe & Van de Weerd, 2009). Het richt zich voornamelijk op het herstel van het gewone leven door sensitief en responsief aan te sluiten bij de cliënt en deze op een menswaardige manier te begeleiden (Van Wouwe & Van de Weerd, 2009). Het sensitief en responsief aansluiten bij, en het begeleiden van cliënten op een menswaardige manier, wordt samengevat in één van de drie pijlers die het model kent, namelijk de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie gaat er vanuit dat gedragingen uitingen zijn van gevoelens, gedachten, behoeften en intenties (Kohn, 2006). De onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie richt zich dus op het kind dat het gedrag vertoont en niet op het gedrag zelf.

Triple-C is onderbouwd met verschillende theorieën zoals de piramide van Maslow en de behoeften van Barret, maar is voornamelijk ontwikkeld door *best practice* in de praktijk. Het handelen vanuit het Triple-C model heeft geen christelijke mensvisie, maar de Eliëzer en Obadjaschool heeft het model geïntegreerd met een christelijke visie, onder de naam Kansrijk Denken, zodat het past bij de christelijke identiteit van de school.

Het implementeren van het Triple-C model op de Eliëzer en Obadjaschool is in september 2018 gestart. Het personeel geeft aan het lastig te vinden om vorm te geven aan de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. Het personeel was namelijk gewend om gedragsmodificatie te bewerkstelligen door middel van straffen en belonen. Dit past echter niet binnen een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie (Kohn, 2006; Van Wouwe & Van de Weerd, 2009). Daarom wordt in dit verkennende onderzoek samen met de leerkracht middels actieonderzoek gekeken hoe de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie vorm kan krijgen binnen het onderwijs.

1.2 Theoretische kader

1.2.1 De leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag. In Nederland wordt steeds vaker naast en in plaats van ‘probleemgedrag’ de term ‘moeilijk verstaanbaar gedrag’ gebruikt (van der Helm & van der Velde, 2018). Het betreft immers gedrag dat een appèl doet op de ander om het gedrag te begrijpen, en dit is volgens Van der Helm en van der Velde (2018) ook noodzakelijk om te kunnen handelen. Ook de Ruyter (2015) pleit voor het begrijpen van de ander. Hij stelt namelijk dat een mens het gedrag van de ander altijd een bepaalde betekenis geeft en probeert te begrijpen in de context (de Ruyter, 2015). Zo geven we bijvoorbeeld een andere betekenis aan een huilend kind van twee dat met zijn ouders aan tafel zit dan aan een huilend kind van twee dat alleen in de winkelstraat loopt. Omdat in dit onderzoek die relatie en het appèl dat de leerling met zijn/haar gedrag doet op de leerkracht centraal staat, wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van de term ‘moeilijk verstaanbaar gedrag.’

Binnen het cluster 4 in het speciaal onderwijs wordt doorgaans nog gesproken over kinderen met psychiatrische stoornissen en gedragsproblemen (Ministerie van Onderwijs, 2010), maar men hanteert in andere rapporten ook aanduidingen als: intensieve zorgvraag, gedragsstoornissen en moeilijk

verstaanbaar gedrag. Als het aankomt op een definitie van deze aanduidingen dan noemt de Onderwijsraad dat een allesomvattende en concrete definitie van probleemgedrag moeilijk te geven is (Onderwijsraad, 2010). Men hanteert daarom de definitie dat probleemgedrag dat gedrag is dat het onderwijsproces belemmert (Onderwijsraad, 2010). Het verschil in aanduidingen van het probleemgedrag is grofweg te verdelen in twee categorieën: (1) een klinische beschrijving omdat het probleem voortkomt uit een beperking, bijvoorbeeld autisme of (2) een pedagogische beschrijving omdat het probleem voortkomt uit handelingsverlegenheid van zorgverleners, onderwijzers en verzorgers. De definitie die de Onderwijsraad geeft sluit de klinische beschrijving niet uit maar richt zich vooral op de pedagogische beschrijving; gedrag wat niet gediagnosticeerd is aan de hand van de DSM-V kan even belemmerend worden ervaren als gedrag wat wel gediagnosticeerd is aan de hand van de DSM-V. Daarbij geeft de Onderwijsraad aan dat de context en de relatie met de leerkracht bepalende factoren zijn (Onderwijsraad, 2010). Vervolgens volgen een aantal voorbeelden van externaliserend probleemgedrag, dat wil zeggen dat het gedrag naar buiten is gericht en door de omgeving regelmatig als storend wordt ervaren. Concrete gedragingen zijn: opstandigheid, verbale en fysieke agressie, concentratieproblemen, chaotisch gedrag en problemen met sociale relaties. Naast externaliserend gedrag bestaat er ook internaliserend gedrag, dat wil zeggen gedrag dat naar binnen is gericht. Dit gedrag wordt door leerkrachten vaker ervaren als minder langdurig en minder ernstig. Concrete gedragingen zijn eetproblemen, onzekerheid bij het uitvoeren van een taak, verdrietig zijn en geen controle hebben over eigen angsten (Onderwijsraad, 2010).

Buttner e.a. (2016; mijn vertaling) geven de volgende definitie van de in de wetenschap gebezigde term *Emotional and Behavioral Difficulties* (letterlijk vertaald: emotionele- en gedragsmoeilijkheden): “Leerlingen vertonen internaliserende en externaliserende probleemgedragingen die variëren in frequentie, duur, mate van omvang en gevolgen die plaatsvinden binnen een relatievorm en binnen een bepaalde context.” Deze definitie doet recht aan elk Nederlands woord dat gebezigd wordt om een leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag aan te duiden - gedragsstoornis, gedrag dat het onderwijs belemmert, probleemgedrag, - en benadrukt het belang van context en relatie.

1.2.2 De leerkracht in relatie tot de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag: competenties en handelingsverlegenheid. Het is belangrijk dat leerkrachten de juiste competenties hebben om op een goede manier om te gaan met leerlingen met moeilijk verstaanbaar gedrag. Onderwijzen is namelijk niet het sec overbrengen van kennis, maar is gericht op de vorming van leerlingen (Jochemsen, Kuiper, & Muynck, 2006), waaronder leerlingen met moeilijk verstaanbaar gedrag. Die vorming vindt plaats in de interactie tussen de leerkracht en de leerling. Van der Wolf en Van Beukering (2009) stellen dat 95% van het gedrag beïnvloed kan worden door de leerkracht. Het is dus van belang dat de leerkracht de juiste interventies kan inzetten om de interactie met de leerling positief te beïnvloeden (van Gennip, Marx & Smeets, 2007). Een aantal interventies zijn: duidelijke gedragsregels, het in gesprek gaan met de leerlingen over gedrag (al dan niet in een kringgesprek),

moeilijk verstaanbaar gedrag tijdig signaleren, en leerlingen zoveel als mogelijk verantwoordelijk maken voor hun eigen gedrag en het eigen leren (Fletcher-Campbell & Wilkin, 2003). In het voorgaande werd eigenlijk min of meer gesproken over de rolopvatting van de leerkracht: ziet de leerkracht zichzelf als degene die de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag dient te begeleiden of vind hij/zij het belangrijk dat de leerling bepaalde kennis kan reproduceren? Als de rolopvatting niet aansluit bij de behoeften van de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag, is dit een belemmering in de relatie tussen de leerkracht en de leerling, en leidt het moeilijk verstaanbaar gedrag sneller tot stress en handelingsverlegenheid bij de leerkracht (Goei & Kleijnen, 2009).

Hoewel interventies zoals het inzetten van kringgesprek van belang zijn, benadrukken Goei & Kleijnen (2009) dat het niet gaat om het kopiëren van interventies die uit onderzoek succesvol blijken te zijn en deze één op één over te zetten in de praktijk. Een kringgesprek inzetten omdat dit moeilijk verstaanbaar gedrag kan voorkomen behoort dan wel tot de competentie van de leerkracht, maar vereist niet dat de leerkracht in staat is om op een goede manier met moeilijk verstaanbaar gedrag om te gaan. Daarvoor, zo stellen Goei en Kleijnen (2009), is het vooral nodig dat de leerkracht handelingsruimte krijgt om te ontdekken wat wel en niet werkt, en wat wel en niet aansluit. In de omgang met de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag is het dus van belang dat de leerkracht niet krampachtig vasthoudt aan de structuur die hij/zij tot nu toe in de praktijk van het onderwijs had. Dat is een uitdaging voor leerkrachten. Leerkrachten die handelingsverlegenheid ervaren zetten namelijk sneller interventies in die gericht zijn op beheersing en vinden het moeilijker om aan te sluiten bij de behoeften van de leerling (Rimm-Kaufman e.a., 2002).

Leerkrachten geven aan zich vaker handelingsverlegen te voelen als het gaat om moeilijk verstaanbaar gedrag. Met handelingsverlegenheid wordt bedoeld dat wat de leerkracht aangeeft of ervaart als stress en een tekort in kennis en/of vaardigheden (Goei & Kleijnen, 2009). Het moeilijk verstaanbaar gedrag is daarbij niet absoluut maar relatief. Daarmee wordt bedoeld dat het gedrag door de ene leerkracht als problematisch wordt ervaren, terwijl ditzelfde gedrag door de andere leerkracht als veel minder problematisch kan worden ervaren. Overtuigingen en mentale percepties van de leerkracht zijn daarbij bepalend. Dobbs & Arnold (2009) noemen in dit verband dat er bij leerkrachten sprake is van een *self fulfilling prophecy*: wanneer de leerkracht overtuigd is van probleemgedrag bij de leerling zal hij/zij de leerling (onbewust) dusdanig benaderen dat de leerling problematisch gedrag gaat vertonen. Een andere overtuiging die invloed heeft op handelingsverlegenheid is dat leerkrachten over het algemeen het idee hebben meer invloed te kunnen uitoefenen wanneer leerlingen externaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag vertonen, dan wanneer zij internaliserend moeilijk verstaanbaar gedrag vertonen (Goei & Kleijnen, 2009). Wanneer deze invloed echter niet uitgeoefend kan worden, ervaren leerkrachten handelingsverlegenheid (Onderwijsraad, 2010).

Er kan dus gesteld worden dat hoe de leerkracht in relatie staat tot de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag, van invloed is op de leerling en diens gedragingen. Wanneer de relatie tussen de leerkracht en de leerling positief is, dan dient dit als buffer voor het uiten van ernstiger

probleemgedrag (Spilt, Koomen, Thijs, & Leij, 2012), zorgt het voor betere leerprestaties en maakt het de leerling gelukkiger (Birch & Ladd, 1997).

1.2.3 Het meten van de kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Om de kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en leerling te meten, in deze studie, wordt gebruikt gemaakt van de Student Teacher Relation Scale (STRS). Deze vragenlijst wordt door de leerkracht ingevuld per kind. De vragenlijst is geschikt voor kinderen van twee tot en met twaalf jaar. De STRS onderscheidt drie factoren in de relatie tussen leerkracht en leerling: nabijheid, afhankelijkheid en conflict/boosheid (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Nabijheid omvat de mate van warmte en de mate van open communicatie tussen de leerkracht en de leerling dat ondersteunend is aan de leerling (Birch & Ladd, 1997). De mate van afhankelijkheid is de tweede factor binnen de leerkracht-leerling relatie. Het duidt op het aanpassingsvermogen van het kind aan de school. Wanneer de leerling zich in hoge mate afhankelijk opstelt tegenover de leerkracht maakt dat een kind extreem gevoelig voor gevoelens van eenzaamheid en andere negatieve gevoelens (Birch & Ladd, 1997). Andersom draagt een lage mate van afhankelijkheid bij aan een meer actieve deelname en betere leerprestaties. Conflict/boosheid duidt op die interacties tussen leerkracht en leerling die door de leerkracht worden beleefd als negatief, onvoorspelbaar, tegenstrijdig en onplezierig (Hamre & Pianta, 2001). Deze drie factoren worden uitgevraagd over 28 items waarop de leerkracht middels een vijfpunts-Likertschaal ('(1) Zeker niet van toepassing' tot '(5) Zeker van toepassing') een score kan geven.

In de STRS vragenlijst wordt de relatie tussen de leerkracht en de leerling gemeten vanuit de perceptie van de leerkracht. In dit onderzoek krijgen de percepties van de leerkracht een grote plaats omdat verkeerde percepties belemmerend kunnen zijn voor de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Dat kan vervolgens weer leiden tot verergering van het probleemgedrag van de leerling en meer stress en handelingsverlegenheid bij de leerkracht (Dobbs & Arnold, 2009).

De STRS- vragenlijst is beschikbaar in het Nederlands onder de naam Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV). Deze vragenlijst is door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) in 2008 beoordeeld. Uit deze beoordeling komt naar voren dat de vragenlijst een voldoende scoort op betrouwbaarheid en begripsvaliditeit, terwijl de normering een goed scoort. Koomen e.a. (2012) deden vier jaar later onderzoek naar de validiteit van deze Nederlandse versie door de data van 2335 kinderen te onderzoeken. In dit onderzoek wordt geconcludeerd dat de interne validiteit van dit instrument voldoende hoog is voor alle leeftijden, en voor zowel jongens als meisjes (H. M. Y. Koomen e.a., 2012).

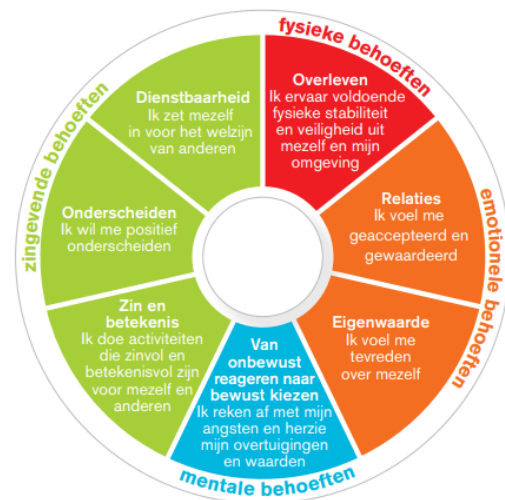
1.2.4 Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. In het Triple-C model, het model dat wordt geïmplementeerd binnen de Eliëzer en Obadjaschool, neemt het relationele aspect ook een belangrijke plaats in. Deze relatie dient menswaardig en onvoorwaardelijk te zijn, en als prettig te worden ervaren door de cliënt (Van Wouwe & Van de Weerd, 2009). Dit wordt in het model 'sensitief en responsief

aansluiten' genoemd. De begeleider moet continu afstemmen op wat de cliënt kan en aan kan. Het Triple-C model werkt de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie vooral praktisch uit in het achterwege laten van straffen en het vermijden van als-dan afspraken (Van Wouwe & Van de Weerd, 2009). Om als begeleider sensitief en responsief in de relatie te kunnen staan met de cliënt stelt Triple-C dat het belangrijk is om de behoeften van de cliënt te kennen.

Van Wouwe en Van de Weerd (2009) gebruiken daarvoor het motivatiemodel van Barret (2006), die zich weer baseert op de piramide van Maslow (1943). Barret onderscheidt zeven basisbehoeften: (1) overleven, (2) relatie, (3) eigenwaarde en zelfbevestiging, (4) transformatie, (5) zin en betekenis, (6) zich onderscheiden en (7) dienstbaarheid.

De basisbehoeften één tot en met drie zijn gericht op overleven in fysieke, psychische en emotionele zin. De fase van transformatie is dan gericht op de overgang van gerichtheid op het 'ik' naar het richten op anderen. De basisbehoeften vijf tot en met zeven richten zich op spirituele behoeften. Deze spirituele behoeften drukken onze behoefte aan relaties met anderen uit en zijn ook nodig om gelukkig te zijn (Barrett, 2006). Dit motivatiemodel van Barret is uitgewerkt door Van Wouwe & van de Weerd (2009) voor en toegepast op mensen met een verstandelijke beperking, zoals weergegeven in Figuur 1 (Van Wouwe & Van de Weerd, 2009) Bij elke type behoeften zijn vragen beschikbaar die de begeleider oproepen tot reflectie met betrekking tot de behoeften van de cliënt. Een vraag die bij fysieke behoeften bijvoorbeeld gesteld wordt is: Hoe herkenbaar en voorspelbaar is het dagelijks leven van de cliënt (Van Wouwe & Van de Weerd, 2009)?

Om een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie aan te gaan is het dus van belang om de behoeften van de cliënt te kennen. Kohn (2006) stelt dit ook wanneer hij noemt dat de behoeften van het kind belangrijk zijn; het helpt de ouder (en iedere andere verzorger) om het kind beter te begrijpen. Om anders naar de cliënt/ het kind te kijken, vinden zowel Van Wouwe en Van de Weerd (2009) en Kohn (2006) het van belang dat er in de begeleiding rekening wordt gehouden met de ontwikkelingsleeftijd en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Bijvoorbeeld: We vinden het normaal dat een kind van tien maanden in een hand van een volwassene bijt om aan te geven dat hij/zij last heeft van zijn/haar tanden. We ervaren dit gedrag echter als abnormaal als een cliënt van



Figuur 1. De behoeftecirkel

Noot. Herdruk van "Het gewone leven ervaren: Triple-C in theorie en praktijk", door Van Wouwe, H. en Van de Weerd, D., 2009, p.26, Sliedrecht, Nederland:ASVZ

vijftien jaar oud middels bijten aangeeft dat hij /zij last heeft van zijn/haar tanden. Bewustwording van het feit dat de betreffende cliënt een ontwikkelingsleeftijd heeft van tien maanden is hier cruciaal voor begeleiders om sensitief en responsief aan te sluiten op het gedrag van de cliënt.

Als het gaat om iemand met een verstandelijke beperking en moeilijk verstaanbaar gedrag is er vaker sprake van een disharmonisch profiel dan bij mensen met een verstandelijke beperking die geen moeilijk verstaanbaar gedrag vertonen (Vos, 2009). Met disharmonisch wordt hier bedoeld dat iemand een verschil van niveau laat tussen het sociaal-emotionele niveau en het cognitieve niveau. Bij mensen met een verstandelijke beperking is over het algemeen het sociaal-emotionele niveau lager dan het cognitieve niveau (Claes & Verduyn, 2012). Kennis van de ontwikkeling zorgt ervoor dat de begeleider/leerkracht anders gaat kijken naar het gedrag (Kohn, 2006; Van Wouwe & Van de Weerd, 2009).

Het Triple-C model is ontstaan bij gebrek aan een passend begeleidingsmodel voor mensen met een verstandelijke beperking en moeilijk verstaanbaar gedrag die worden begeleid door begeleiders en extramuraal of intramuraal zorg en begeleiding ontvangen vanuit een instelling. De onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie wordt echter wel genoemd in een schoolse context. Kohn (2005) noemt het de belangrijkste voorwaarde van leren wanneer leerlingen weten dat ze onvoorwaardelijk ondersteund worden door de leerkracht: dus niet afgerekend worden op wat ze presteren, maar zich geaccepteerd voelen om wie ze zijn. Hij baseert zich op psycholoog Rogers (1959) die destijds aangaf dat 'houden van' niet voldoende is voor 'onze' kinderen maar dat we ze onvoorwaardelijk lief moet hebben. De keerzijde is namelijk dat wanneer de relatie tussen kind en ouder (en breder: iedere volwassen ander) gekenmerkt wordt door prestatie, goede gedragingen en het voldoen aan de verwachtingen van ouders (of: de volwassen ander), dit een dusdanige druk oplevert dat het kind eerder angststoornissen en depressies ontwikkelt dan wanneer deze druk minder of niet aanwezig is (Harter & Marold, 1996). Kohn (2006; mijn vertaling) hanteert het volgende uitgangspunt voor een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie: "Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie gaat er vanuit dat gedragingen uitingen zijn van gevoelens, gedachten, behoeften en intenties." Deze gedragingen dienen dan ook niet gestraft of beloond te worden maar vooral begrepen (Kohn, 2006).

Kohn (2006) verlegt met de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie de focus van 'doing to' naar 'working with'. *Doing to* houdt in dat de volwassene een handeling toepast op het kind zonder daarin het kind te betrekken. Deze handeling is gebaseerd op beheersing en gericht op het vertoonde gedrag zonder rekening te houden met de gevoelens, gedragingen, behoeften en intenties die achter het gedrag schuilgaan. De opvoedingsvisie die getypeerd wordt als *working with* werkt samen met het kind, bevordert eigenaarschap en ziet gedragingen als uitingen van gevoelens, gedachten, behoeften en intenties. Het is aan de volwassene om samen met het kind te onderzoeken wat de 'vraag' achter het gedrag is. In het geval van moeilijk verstaanbaar gedrag, is deze 'vraag' moeilijk te achterhalen.

Hoewel het Triple-C model wordt overgezet vanuit de gehandicaptenzorg naar de onderwijscontext, geven leerkrachten aan dat het lastig is om vorm te geven aan bijvoorbeeld de

onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. Dit heeft namelijk impact op het vormgeven van het onderwijs. Bijvoorbeeld: werd eerder een beloningskaart ingezet in een zindelijkheidstraining, moet daar nu een andere vorm voor gezocht worden. Over hoe het Triple-C model en een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie vorm kan krijgen binnen de onderwijscontext, is weinig literatuur beschikbaar. Van de actuele literatuur is alleen het werk van Kohn relevant. Zijn werk is al geciteerd.

1.3 Vraagstelling

De centrale vraag in dit onderzoek is: Op welke wijze geeft de leerkracht vorm aan de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie met de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag? Deze centrale vraag wordt onderzocht door middel van het uitzetten van de LLRV-vragenlijst en actieonderzoek.

De LLRV-vragenlijst wordt aan het begin van het onderzoek ingezet om onderzoek te doen naar de percepties van de leerkrachten. In het theoretisch kader is beschreven dat verkeerde of negatieve percepties een negatieve invloed hebben op relatie tussen de leerkracht en de leerling. De vragenlijst wordt gebruikt om antwoord te geven op de volgende deelvraag:

1. Hoe wordt de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag gepercipieerd door de leerkracht?

In het theoretisch kader is ook beschreven dat het kennen van de behoeften van de leerling het fundament is om te ondersteunen vanuit een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. De deelvraag die daarop een antwoord zal geven is:

2. Hoe verwerkt de leerkracht de fysieke, emotionele, mentale en zingevende behoeften van de leerling in het onderwijs?

De uitgevoerde interventies worden geëvalueerd binnen de cyclus van het actieonderzoek en ter onderbouwing van de evaluatie wordt de LLRV-vragenlijst uitgezet om antwoord te geven op de volgende deelvraag:

3. Hoe draagt de uitgevoerde interventie bij aan, en welke factoren zijn belemmerend voor, de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag?

2. Methode

2.1 Ontwerp

Bij actieonderzoek wordt er door mensen die zelf in de praktijk staan op democratische wijze een concrete vorm gegeven aan de interventie, met als gevolg dat men eigenaar is van hun eigen oplossing (Hart, 2013; Ryan & Deci, 2000). Vervolgens wordt er door de leerkracht geëvalueerd wat het effect is van een interventie binnen de eigen context. Meer specifiek betrof het in dit onderzoek twee interventies: een 'wachtactiviteitenbox' en een 'kennisinterventie'. De onderzoeker leidde de

kennisinterventie zelf door het verzorgen van een bijeenkomst waarin kennis werd gedeeld aan de hand van modellen passend bij Kansrijk Denken. Om tot deze interventies te komen is het proces passend bij actieonderzoek uitgevoerd: (1) diagnose, (2) plannen van de actie, (3) uitvoeren van de actie, en (4) evalueren van de actie (Coghlan & Brannick, 2005). De concrete uitwerking van deze stappen wordt besproken in de paragraaf 4.4.

2.2 Participanten

Participanten binnen het onderzoek zijn de leerkrachten die werkzaam zijn binnen het cluster 4 op de Eliëzer en Obadjaschool te Zwolle. Dit is een school voor speciaal onderwijs en biedt zowel cluster 3 als cluster 4 onderwijs. Het cluster 4 onderwijs op de locatie in Zwolle bestaat uit drie klassen van maximaal twaalf leerlingen. In totaal zijn er achttien leerkrachten, waarvan veertien leerkrachten hebben deel genomen aan het onderzoek. De andere leerkrachten waren in de tijd van het onderzoek door omstandigheden niet aanwezig op de school. Er wordt binnen het cluster 4 te Zwolle aan ongeveer dertig leerlingen onderwijs geboden.

Het betrof in totaal veertien participanten: twaalf leerkrachten die les gaven aan een groep, één leerkracht die individuele begeleiding en therapie biedt en de teamleider.

Alle participanten krijgen in de interviews een uniek nummer toegekend zodat in het verslag helder is van wie de citaten afkomstig zijn. De participanten worden in het verslag aangeduid als leerkrachten. Er is voor deze term gekozen omdat deze term genderneutraal is en in vergelijking met de term onderwijsprofessional, beter leesbaar is in het verslag.

2.3 Materialen

Om het onderzoek uit te voeren is gebruik gemaakt van verschillende materialen. Allereerst zijn er informatiebrieven en toestemmingsformulieren verspreid onder de leerkrachten. Hierin stond het doel van het onderzoek, waar en hoe lang de gegevens worden bewaard, hoe deze worden verwerkt en het recht van de participant om zich ten allen tijde terug te trekken uit het onderzoek. Leerkrachten hadden ook de mogelijkheid om het onderzoeksvoorstel op te vragen en het emailadres van de onderzoeker was bij hen bekend.

Elke bijeenkomst die gehouden werd in aanwezigheid van de onderzoeker, werd opgenomen. Voor de start van de opname werd steeds gevraagd om toestemming voor opname. Alle geluidsoptnames zijn getranscribeerd en zowel de geluidsoptname als het document met de transcripties zijn opgeslagen in SURFdrive. SURFdrive is alleen toegankelijk voor onderzoeksbegeleiders en de onderzoeker.

Alle gegevens met betrekking tot de kwalitatieve analyse zijn gecodeerd met behulp van Qualicoder. De data die voortkwam uit de LLRV-vragenlijst werd verzameld voor de kwantitatieve data-analyse. Met behulp van papieren vragenlijsten werd de LLRV-vragenlijst uitgevraagd en handmatig ingevoerd in het statistiekprogramma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Wat betreft de kwantitatieve data-analyse, werd aan de start van het onderzoek en aan het eind van het onderzoek de LLRV-vragenlijst uitgezet. De vragenlijst werd tweemaal uitgevraagd op individueel niveau.

Ter ondersteuning van de implementatie van het Kansrijk Denken is gebruik gemaakt van de behoeften cirkel en de daarbij behorende reflectieoefening zoals het Triple-C model deze beschikbaar heeft gesteld.

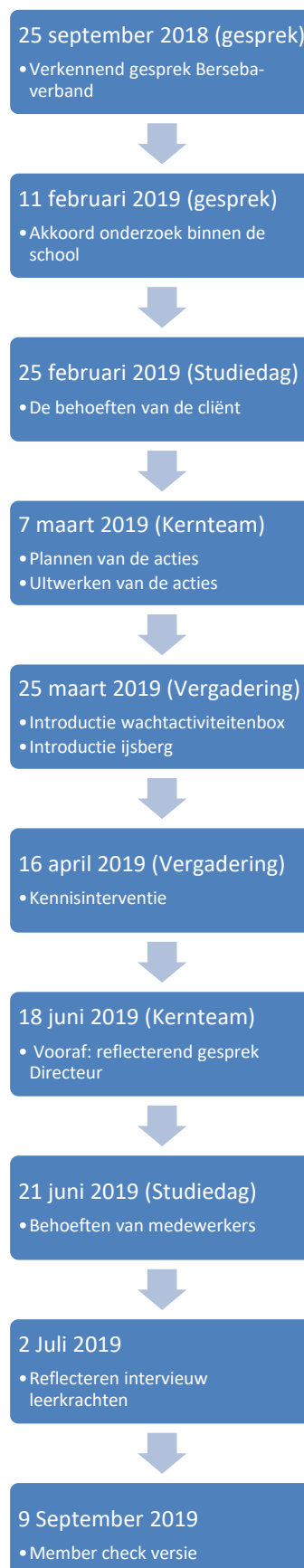
2.4 Procedure

In een verkennend gesprek met meerdere directeuren van het Berseba-verband (waar de Eliëzer en Obadjaschool bij aangesloten is) werd duidelijk dat het begeleiden van leerlingen met moeilijk verstaanbaar gedrag als lastig wordt ervaren. Met betrekking tot deze leerlingen bestaat er grote handelingsverlegenheid en de zorg voor deze leerlingen kan beter. De directeur van de Eliëzer en Obadjaschool gaf in het verkennend gesprek aan dat men bezig was met de implementatie van Triple-C vertaald naar hun eigen model, genoemd Kansrijk Denken model. Vanwege het enthousiasme van de directeur heb ik besloten om met de Eliëzer en Obadjaschool contact te zoeken. In februari 2019 heeft er een bespreking plaatsgevonden waarbij gekeken is van welke meerwaarde het onderzoek voor de school kan zijn en is besloten dat ik een rol zou gaan hebben in de studiedagen, de teamvergaderingen en indien nodig bij andere zaken omtrent de implementatie van het Kansrijk Denken model, zoals schematisch weergegeven in Figuur 2.

Op 25 februari 2019 vond de eerste studiedag plaats. Op deze studiedag was er ongeveer twee uur ingepland voor het Kansrijk Denken model. Omdat ik onvoldoende kon peilen wat de kennis van leerkrachten was met betrekking tot het Kansrijk Denken model, stond tijdens deze twee uur de vier behoeften (de basis van het Kansrijk Denken model) centraal. In het eerste half uur legde ik uit wat er precies onder de vier behoeften wordt verstaan. Vervolgens gingen leerkrachten in hun eigen klassenteams uiteen met een opdracht (zie Bijlage 1). In de opdracht stonden per behoefte een aantal reflectievragen opgesteld die de leerkrachten dan aan de hand van een leerling met elkaar bespraken. De opnames van deze gesprekken zijn met name gebruikt voor de uitwerking van de eerste twee deelvragen. Ter ondersteuning aan deze gesprekken werden leerkrachten na de gesprekken gevraagd om de LLRV-vragenlijst in te vullen. Men werd gevraagd de vragenlijst in te vullen van de leerling die

het eerst in hun gedachten opkwam. Vervolgens werd middels een Mentimeter verzameld wat de leerkracht in de praktijk nu daadwerkelijk anders gaat doen.

Twee weken na de studiedag vond er een kernteamoverleg plaats. Bij het kernteamoverleg waren de volgende mensen betrokken: de teamleider, een coach vanuit een externe organisatie die betrokken is bij de implementatie van het Kansrijk Denken model, een ambulante begeleider die betrokken is bij de begeleiding van leerlingen waar leerkrachten mee vast lopen en de orthopedagoog. De oorspronkelijke bedoeling was dat er ook twee leerkrachten deel uit zouden maken van het kernteamoverleg. Hiervoor was geen animo onder leerkrachten. De teamleider gaf aan dat de belangrijkste reden hiervoor is dat mensen aan het begin van het schooljaar zich inschrijven voor extra taken en daar dan tijd voor krijgen. Later in het schooljaar nog een extra taak oppakken wordt als te belastend ervaren. In het kernteamoverleg werd vastgesteld dat de kennis van het Kansrijk Denken-model nog onvoldoende is en dat om die kennis beter te doen bekliven, meer aandacht aan het model geschonken dient te worden dan alleen op de studiedagen. Daarbij moeten leerkrachten met iets concreets aan de slag kunnen, zo gaven de teamleider en de ambulante begeleider aan. Die concrete uitwerking is uitgewerkt met de orthopedagoog, de ambulante begeleider en de onderzoeker. In de uitwerking stonden in eerste instantie de fysieke en emotionele



Figuur 2 Schematische weergave van de procedure

behoefden centraal (zie Bijlage 2 en 3). Wat betreft de fysieke behoeften werd het idee vormgegeven om een wachtactiviteitenbox te maken, waaruit leerlingen een kleine activiteit kunnen kiezen om even mee aan de slag te gaan, totdat de leerkracht hen kan ondersteunen bij een vraag. Voor de emotionele behoeften werd besloten dat de orthopedagoog met de leerkrachten aan de slag zou gaan met het invullen van de ijsberg; een oefening waarbij de leerkrachten gaan kijken wat de oorzaken van het probleemgedrag zijn (Zie bijlage 3).

Deze twee uitwerkingen werden gepresenteerd op de eerste teamvergadering. Op deze bouwvergadering waren acht leerkrachten, de teamleider, de orthopedagoog en de onderzoeker aanwezig. In de vergadering werd door de onderzoeker kort het idee gepresenteerd en gingen leerkrachten zelf aan de slag met activiteiten verzamelen die passend waren voor in de wachtactiviteitenbox. Leerkrachten waren ook vrij om zelf vorm te geven aan het gebruik van de wachtactiviteitenbox en de vorm ervan: bijvoorbeeld een grote klassikale box of een kleine individuele. Er werd een tijdslijn besproken waarbinnen de implementatie van de box zou gebeuren en er werd genoemd dat wanneer er vragen waren ze dan terecht konden bij de ambulante begeleider. In diezelfde vergadering werd ook het invullen van de ijsberg geïntroduceerd door de orthopedagoog. Er werd ook een tijdslijn gepresenteerd en met vragen kon men terecht bij de orthopedagoog. Er is ervoor gekozen om de ambulante begeleider en de orthopedagoog aanspreekpunt te laten zijn (en dus niet de onderzoeker) voor de twee opdrachten vanwege de hoeveelheid nieuwe gezichten: de ambulante begeleider was dit jaar nieuw en de orthopedagoog werd in de tweede helft van het schooljaar aangenomen.

Twee weken na de bouwvergadering heeft de onderzoeker telefonisch contact gehad met zowel de ambulante begeleider als de orthopedagoog. De ambulante begeleider gaf in dat telefoongesprek aan dat niemand een wachtactiviteitenbox had, maar dat leerkrachten wel bezig waren met bezinning rondom het dagprogramma.

Op 11 april 2019 zijn de orthopedagoog, de ambulante begeleider en de onderzoeker langs alle lokalen geweest om naar de status van de wachtactiviteitenbox en de ijsberg te vragen. In reflectie op deze visite kwamen we gezamenlijk tot de conclusie dat leerkrachten niet inzien wat de toegevoegde waarde zou kunnen zijn van een wachtactiviteitenbox of het invullen van de ijsberg. Om die toegevoegde waarde wel te zien is meer kennis van het Kansrijk Denken model nodig (Jones & Chronis Tusciano, 2008; Kokkinos e.a., 2005; Zweers, 2018). Daarom werd onze volgende interventie het inzetten van kennis. De concrete actie was een Kahoot!training tijdens de teamvergadering. Aan de hand van stellingen werd uitgevraagd hoe men bepaalde facetten van het Kansrijk Denken model toepast in de praktijk en op welk gebied er nog vragen zijn. Om deze kennisinterventie te borgen werd richting de teamleider met name vanuit het Kansrijk Denken-model gereflecteerd op bijvoorbeeld de jaarplanning en richting de Directeur Onderwijs werd middels reflectie op het proces tot aan de zomervakantie gereflecteerd vanuit het Kansrijk Denken model. De laatste twee vormen van

kennistoevoeging werden gedaan tijdens een bijeenkomst van het kernteamoverleg en het gesprek wat daaraan vooraf ging met de Directeur Onderwijs.

Op 21 juni 2019, de tweede studiedag, stonden de behoeften van de leerkracht centraal: wat heeft de leerkracht nodig om ondersteuning te bieden aan de leerlingen binnen cluster 4? Deze ochtend werd begeleid door de onderzoeker in samenwerking met de coach vanuit de externe organisatie die verantwoordelijk is voor de implementatie. De dag werd begonnen met een aantal stellingen waarin gereflecteerd werd op het Kansrijk Denken-model in het afgelopen jaar. Leerkrachten konden stelling innemen door op een cijfer te gaan staan tussen de één en de tien. Vervolgens gingen de leerkrachten in groepjes uit elkaar om te bespreken waar zij voldoening uithaalden met betrekking tot de leerlingen in het cluster vier onderwijs.

Om de nauwkeurigheid van de bevindingen te toetsen is er een *member checking* sessie gehouden op 9 september 2019 (Creswell, 2013). De resultaten van het onderzoek zijn gedeeld met de teamleider, ambulante begeleider, intern begeleider en orthopedagoog. Tijdens de *member checking* sessie zijn er van de participanten geen afwijzende reacties geweest met betrekking tot het eventueel onjuist interpreteren van de resultaten door de onderzoeker.

2.5 Data-analyse

Om antwoord te geven op de vraag: ‘Hoe percipieert de leerkracht de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag en hoe beïnvloedt dat de relatie tussen leerkracht en leerling?’ wordt alleen gebruik gemaakt van kwalitatieve data-analyse. Deze data is afkomstig van de eerste studiedag en de twee teamvergaderingen. De data is op individueel niveau gekenmerkt met een unieke code zodat de betrouwbaarheid van de resultaten geborgd wordt. De data is open gecodeerd en vervolgens ondergebracht in drie casecodes: uniciteit, verantwoordelijk voor eigen gedrag en onderdeel van een groep (zie Bijlage 6). Handlingsverlegenheid is daarbij een *cross-cutting item* over deze drie casecodes.

Om antwoord te geven op de tweede deelvraag, ‘Hoe verwerkt de leerkracht de fysieke, emotionele, mentale en zingevende behoeften van de leerling in het onderwijs?’, is gebruik gemaakt van kwalitatieve data-analyse. Deze kwalitatieve data is verzameld tijdens de eerste studiedag en de twee teamvergaderingen. De data is gecodeerd aan de hand van de vier behoeften: fysiek, emotioneel, mentaal en zingend (zie Bijlage 6). De kwantitatieve data die is verkregen uit de LLRV-vragenlijst van studiedag 1 wordt gebruikt ter ondersteuning van de kwalitatieve data. Om deze data te interpreteren worden de ruwe scores omgezet in de normscores. Deze normscores worden binnen het instrument ingedeeld in categorieën (zie Tabel 1, 2 en 3).

De betrouwbaarheid van de factoren is uitgerekend middels de Cronbach's Alpha (Zie bijlage 4). Om te onderzoeken of er sprake is van een correlatie tussen de drie factoren (nabijheid, conflict, afhankelijkheid) is met de ruwe data de *Spearman's correlation coefficient* uitgevoerd.

Tabel 1

Interpretatie van de normscores Nabijheid zoals gehanteerd in het LLRV-instrument

Scores	Interpretatie
<4	zeer laag
4-5	Laag
6-7	beneden gemiddeld
8-12	Gemiddeld
>12	boven gemiddeld tot (zeer) hoog

Tabel 2

Interpretatie van de normscores Conflict zoals gehanteerd in het LLRV-instrument

Scores	Interpretatie
<13	gemiddeld tot (zeer) laag
13-14	boven gemiddeld
15-16	Hoog
>16	zeer hoog

Tabel 3

Interpretatie van de normscores Afhankelijkheid zoals gehanteerd in het LLRV-instrument

Scores	Interpretatie
<8	zeer laag
4-5	Laag
6-7	beneden gemiddeld
8-12	Gemiddeld
13-14	boven gemiddeld
>14	hoog tot zeer hoog

Voor de beantwoording van de laatste vraag, 'Hoe draagt de uitgevoerde interventie bij aan, en welke factoren zijn belemmerend voor, de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag?', is evenals bij de eerste vraag gebruikt gemaakt van kwalitatieve en kwantitatieve data. Ook bij de beantwoording van deze vraag is de kwantitatieve data enkel ter

ondersteuning van de kwalitatieve data. Deze kwalitatieve data is verzameld op de tweede studiedag en tijdens het reflectie-interview dat na de tweede studiedag gehouden is. De gegevens zijn open gecodeerd en vervolgens ondergebracht in drie casecodes: uniciteit, behoeften van de leerling en een gezamenlijke aanpak. Met betrekking tot de kwantitatieve analyse worden de resultaten uit de eerste en de tweede vragenlijst met elkaar vergeleken met behulp van de Wilcoxon Signed-Ranks test.

Vanwege het kleine aantal participanten is bij de analyse van de LLRV-vragenlijst gebruik gemaakt van non-parametrische toetsen, omdat deze in dit onderzoek betrouwbaarder zijn dan parametrische toetsen. Om te onderzoeken of er sprake is van een significant verschil tussen de eerste en de tweede meting is er een Wilcoxon Signed-Ranks test uitgevoerd. Om te onderzoeken of de drie factoren (nabijheid, conflict en afhankelijkheid) met elkaar correleren is de Spearman's correlation coëfficiënt berekend. De output van deze analyses is opgenomen in Bijlage 4.

3. Resultaten

3.1 Hoe percipieert de leerkracht de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag en hoe beïnvloedt dat de relatie tussen leerkracht en leerling?

Met perceptie wordt bedoeld hoe de leerkracht tegen de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag aankijkt. Perceptie omvat het proces van waarnemen, interpreteren, selecteren en organiseren. In antwoord op de deelvraag wordt daarom meegenomen hoe de leerkracht tegen het moeilijk verstaanbare gedrag van de leerling aankijkt en hoe de leerkracht zich vervolgens tot de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag verhoudt. Voor het beantwoorden van deze vraag worden de opnamen van de eerste studiedag en de teamvergaderingen in maart en april 2019 gebruikt. Deze opnamen bevatten gesprekken die de onderzoeker aanging met de leerkrachten over de behoeften van de leerling en de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie.

3.1.1 De leerling is uniek. Vier van de dertien leerkrachten geven aan dat ze leerlingen binnen het cluster vier als uniek zien. Hiervoor worden woorden gebruikt als: 'uniek', 'elke leerling', 'eigenheid', 'dat beetje extra'. Dit wordt door andere leerkrachten niet expliciet uitgesproken, maar wel beaamd wanneer dit ter sprake komt. Men noemt in dit verband ook het verschil met het regulier basisonderwijs: „Maar hier heb je een enorm palet aan eigenheid (R1).”

Leerkrachten zijn zich er bewust van dat die eigenheid ook vorm krijg in de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Leerkrachten zien het leren kennen van de leerling als een proces dat met elke leerling doorgemaakt moet worden: „Ja, maar toch moet je elke leerling wel weer helemaal leren kennen. Het gaat misschien iets meer vanzelf, maar je moet echt bij elke nieuwe leerling van vooraf beginnen (R5).”

De uniciteit van de leerling staat ook in relatie met handelingsverlegenheid. Een leerkracht geeft aan: „Ik heb twintig jaar in het regulier basisonderwijs gewerkt. Ik dacht dat het mooi meegenomen

was, maar dat is dus niet zo. Net dat beetje extra wat ze hier nodig hebben, dat staat niet in onze methodes (R3).” Een leerkracht vult aan: “En elke keer loop ik weer tegen dingen aan. Dan denk ik: Ik snap je niet, hoe kan ik je nu weer bij mijn les betrekken (R4)?”

Meer specifiek geeft men in gesprek over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling aan dat vorm geven aan dat wat de leerling met een lage sociaal emotionele ontwikkeling nodig heeft lastig is: „Ja, terwijl het leerlingen kunnen zijn die zo’n complex gedrag vertonen dat je zegt: je kunt het gewoon niet voort laten bestaan. Het moet gewoon geblokt worden want, hallo, de veiligheid van anderen is in gevaar. We praten wel over het lichaam van een twaalfjarige jongen, bijvoorbeeld. Dat je zegt, ja, die kracht daar mankeert niets aan, en de knuffel die je, eh, een kind van nul wel kan geven, kan je een leerling niet geven.” (R1) Dat geldt ook als het gaat om nabijheid: „Ik zou wel iedereen die nabijheid willen geven maar dat kan niet.” (R5) Tot slot noemt men ook handelingsverlegenheid als het gaat om het opdoen van succeservaringen voor elk kind (R1, R2).

De uniciteit van de leerling komt dus tot uitdrukking in het extra wat ze nodig hebben, de individuele aandacht die er wordt gegeven om een relatie op te bouwen, en de handelingsverlegenheid die wordt ervaren omdat je niet elke leerling kan geven wat hij/zij nodig heeft.

3.1.2 De leerling is verantwoordelijk voor eigen gedrag. Leerkrachten geven aan dat de leerling verantwoordelijk is voor zijn eigen gedrag (R6): „Ja, niet zo heel erg, ik weet ook zeker dat ie zich echt niet veilig voelt in deze klas, maar het is doordat ie het zelf doet, zeg maar.” En: „Want eigenlijk het rekening houden met de ander en, eh, dat je dus zelf door jouw gedrag dit veroorzaakt dat kinderen dat doen, ja dat ziet hij niet.” (R6)

Er wordt daarbij verwacht dat de leerling in staat is om te reflecteren op zijn eigen (ongewenste) gedrag: „Maar daarin zou je wel veel meer moeten met iets als zelfreflectie: van wat doe ik nu eigenlijk, wat richt ik aan met mijn gedrag (R6)?” Andere leerkrachten gebruiken in de opnames ook woorden die het belang van inzicht duiden: inzicht, reflectie, refereren (R1, R5, R7).

Daarin is een bepaalde tegenstrijdigheid te bemerken. Zo geeft één van de voorgaande leerkrachten bijvoorbeeld aan dat de scheiding tussen gedrag afkeuren en hem/haar als persoon afkeuren niet begrijpelijk is: „Ehm, van je houdt hem in persoon in zijn waarde, maar zijn gedrag accepteer je niet. Maar dat kan dus voor hem niet, want zijn niveau is zo laag dat hij dat niet kan scheiden (R7).” Men verwacht dus wel een zekere mate van inzicht maar tegelijkertijd erkent men ook dat leerlingen niet het verschil tussen zijnsniveau en prestatieniveau kunnen onderscheiden.

Wanneer de leerling boosheid of spanning laat zien is de leerling ook verantwoordelijk voor hoe het spanning uit. Deze gedachtegang is waarschijnlijk mede ontstaan door de introductie van de emotiekaart waarbij leerlingen mogen kiezen hoe ze vorm geven aan hun emotie: “We hebben gezegd: ‘Boosheid duurt tien seconden, daarna kies jij er voor om boos te blijven (R7, R8).”

In hoe de leerkracht zich verhoudt tot de leerling komt het verantwoordelijk zijn voor eigen gedrag ook terug. Een onderdeel van de relatie is straffen en belonen van respectievelijk ongewenst of

gewenst gedrag: „Ja, bij mij moet een leerling wel echt de dag door goed mee hebben gedaan anders heb je gewoon pech (R6).” Dat pech hebben slaat in dit geval op het niet buiten mogen voetballen op donderdagmiddag. Je kunt als leerling dus iets verdienen door in de klas het gewenste gedrag te laten zien. Leerkrachten verwachten daarbij dat de leerling bij het ‘verdienen’ een hele dag gewenst gedrag laat zien. Gewenst gedrag dat door de leerling voor een periode van een uur wordt ingezet om een beloning te verdienen wordt door de leerkracht niet geaccepteerd: „Ik denk: als jij goed je best gedaan hebt dan vind ik het prima dat je ’s middags gaat voetballen. Maar als je dat niet gedaan hebt of alleen het laatste uur omdat je weet dat voetballen er aankomt. Daar trap ik niet in. Het spijt me (R6).”

Leerkrachten geven aan dat wanneer gedrag ontstaat door onduidelijkheid vanuit de leerkracht, dat er dan sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid. De leerkracht moet erkennen dat er sprake was van onduidelijkheid. Tegelijkertijd verwacht de leerkracht dat het gedrag dat voortkomt uit onduidelijkheid de eigen verantwoordelijkheid blijft van de leerling: „Natuurlijk, ik snap wel dat als iets komt uit geen duidelijkheid dan weet je dat en benoem je dat. En daar moet je natuurlijk eerst aan werken. Maar ik denk, zoals bij ons, weten ze echt wel duidelijk wat ze verkeerd gedaan hebben. Dan vind ik wel... dan mag daar wel gewoon straf op komen (R9).”

Leerkrachten ervaren straffen en belonen als onderdeel van de relatie die past bij hun identiteit en de identiteit van de school: „Over welk gedrag dat je iets moet verdienen, zeg maar, dat soort dingen. Dat past ook wel een deel bij mijzelf, denk ik. Ik ben ook wel zo, zeg maar (R7).” Een andere leerkracht geeft aan dat vanuit de christelijke identiteit straffen en belonen een gegeven is: “Ik vind straffen en belonen ook gewoon een Bijbels gegeven. Dus dat heeft ook iets met je, eh, hoe jij dingen voelt en vindt en denkt, zeg maar, te maken (R9).”

Straffen, ook al ligt de oorzaak van het probleem in onduidelijkheid, zorgt er volgens de leerkrachten voor dat het kind weer verder kan; „Ja tuurlijk, heel veel dingen komen wel uit, eh, zoals jij dat zegt, doordat er iets niet duidelijk is. Maar als je, ehm, ehm, door, eh, soms een straf gedaan te hebben, voelt zo’n kind zich daarna ook weer rein (R9).”

Om op een andere manier de leerling te sturen en richting te geven ervaren leerkrachten als een zoektocht waarin men in termen van straffen en belonen blijft denken: „Dat vind ik wel een zoektocht, dan verdien je dus, nou ja dan verdient iedereen het (*verduidelijking van de onderzoeker: als iemand die niet luistert bijvoorbeeld wel mag voetballen, dan verdient iedereen een ‘beloning’*). Ja dat vind ik wel (R6).”

Samengevat heeft het gedrag van de leerling consequenties. De consequentie is een vorm van straffen of belonen en wordt onder andere verantwoord vanuit de christelijke identiteit.

3.1.3 De leerling is één van de velen. Leerkrachten geven aan dat de unieke leerling één van de leden van de klas is. Daardoor kan de unieke ondersteuningsvraag van de leerling niet altijd beantwoord worden. Dit wordt door leerkrachten geframed in termen van handelingsverlegenheid: „Nou, omdat je gewoon tien anderen hebt. Dan kun je niet iedereen de nabijheid geven die hij/zij

nodig heeft. Wel zoveel mogelijk. Maar niet altijd (R5).” Een andere leerkracht vult aan: „ Dat je eigenlijk alles één op één moet doen, maar je hebt er acht. Dus kijk, dan ben je met de één bezig en dan gaat daar ook weer van alles mis (R3).”

Aansluiting vinden bij één leerling kan belemmerend zijn voor andere leerlingen uit dezelfde groep: “Maar hoe ga je dan toch wel mee om dan juist succeservaringen op te laten doen op zijn niveau, maar ja, dan sluit je dus dan weer niet aan bij de rest van de groep. (R2)” Hoe de leerkracht in relatie staat met één leerling is dus ook van invloed op de relatie die de leerkracht heeft met de andere leerlingen: “Waar wij vooral tegen aanlopen is dat je die leerling wil bieden wat die nodig heeft, maar wat je dan nu van de andere leerlingen te horen krijg is dat je dus hem voortrekt (R6).” Leerkrachten geven expliciet aan hierin handelingsverlegenheid te ervaren: „ Ja, en ik voel echt handelingsverlegenheid gewoon. Dan denk ik: wat is mijn rol in dit dan (R6)?” Een andere leerkracht vult aan: „ Ja, inderdaad, waar doe je goed aan (R5)?”

De leerling als onderdeel van de groep wordt dus met name geframed in termen van handelingsverlegenheid.

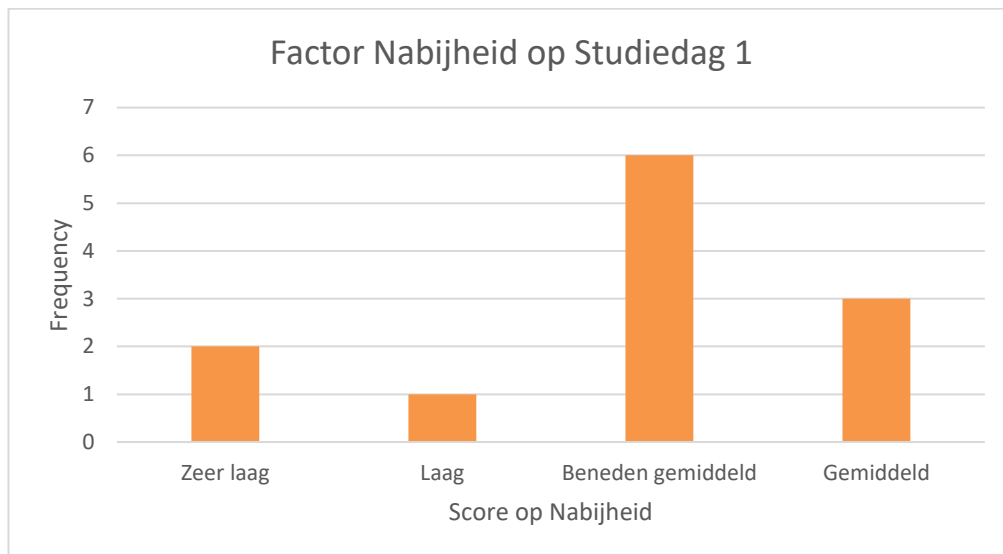
Uit de hiervoor beschreven die paragrafen kan samenvatten worden gezegd: de leerling wordt gezien als een uniek persoon met een individuele ondersteuningsbehoefte. Dat brengt handelingsverlegenheid met zich mee omdat de leerling één van de velen is. Leerkrachten zien (moeilijk verstaanbaar) gedrag als iets waar de leerling zelf verantwoordelijk voor is.

3.2 Hoe verwerkt de leerkracht de fysieke, emotionele, mentale en zingevende behoeften van de leerling in het onderwijs?

Het Kansrijk Denken model gaat er vanuit dat het vormgeven van een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie mogelijk is wanneer de leerkracht voorziet in de fysieke, emotionele, mentale en zingevende behoeften van de leerling. Om inzicht te krijgen hoe deze behoeften worden vormgegeven zijn de groepsgesprekken op de studiedagen en tijdens de teamvergaderingen geanalyseerd. Verder worden in de beantwoording van deze vraag ook de resultaten uit de eerste meting van de vragenlijst verweven.

3.2.1 Fysieke behoeften. Structuur en veiligheid (door nabijheid) staan centraal binnen de fysieke behoeften. Met betrekking tot de structuur heeft elke klas een vast schoolprogramma wat op het digibord wordt gepresenteerd. De perceptie van de leerkrachten is aan de hand van de normscore onderverdeeld in vier categorieën die binnen de LLRV-vragenlijst worden gehanteerd, zoals te zien in Figuur 3. Daaruit blijkt dat het grote deel ($N=12$) beneden gemiddeld of lager scoort op nabijheid; $M = 2,83$, $SD = 1.03$. Deze scores zijn tot stand gekomen door middel van een vergelijking met een benchmark. Om te onderzoeken of factoren met elkaar correleren is de Spearman’s correlatie coëfficiënt berekend. Hieruit blijkt dat Nabijheid positief correleert met Afhankelijkheid ($N=12$): $R_s = .770$, $p = .003$ (zie Bijlage 4). In de LLRV-vragenlijst wordt een hoge mate van Afhankelijkheid

negatief geduid. Een hoge mate van afhankelijkheid leidt tot eenzaamheid, sociaal incompetent gedrag, uitsluiting en agressie (Koomen e.a., 2012). Er is echter wel een uitzondering bij het interpreteren van deze schaal wanneer er sprake is van gedragsproblemen dan wel autisme aanverwante stoornissen, zoals het geval is binnen de Eliëzer en Obadjaschool. Bij dergelijke stoornissen en gedragsproblemen kan een hoge mate van afhankelijkheid ook positief geduid worden: de leerling geeft hiermee in ieder geval aan behoefte te hebben aan een relatie (Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007).



Figuur 3. Score op Nabijheid in vergelijking tot de norm verkregen uit de Benchmark

Omdat er ook verschillen zijn tussen de groepen worden de resultaten per groep besproken.

In groep 3-4 is er een dagprogramma dat aan de leerlingen wordt uitgelegd. Aan het begin van de dag wordt het programma globaal uitgelegd en per activiteit wordt benoemd wat er precies de bedoeling is. Ook gebruikt deze klas ter ondersteuning ‘knoppen’ die een activiteit betekenen buiten de klas, bijvoorbeeld fysiotherapie (R10).

Tijdens de introductie van de interventie ‘wachtactiviteitenbox’ geven de leerkrachten van groep 3-4 aan dat er binnen hun klas vrijwel geen loze momenten zijn: „Ik zie niet zo heel veel loze momenten in mijn klas, dat ze echt niets doen. De individuele begeleider heeft een boekje gemaakt waarin kinderen kunnen werken en kleuren als ze even moeten wachten ofzo (R3).” Dit lijkt een onjuiste interpretatie omdat dezelfde leerkracht het volgende aangeeft als het gaat om groepsmanagement: „Dat je alles 1 op 1 moet doen. Dan ben je hier bezig en gaat er daar weer van alles mis.” Het werkboekje lijkt dan een andere vorm aan loze momenten te geven. Het voorkomt immers niet dat er van alle mis gaat wanneer de leerkracht met één leerling bezig is. Daaruit zou je kunnen concluderen dat het werken/kleuren in een boekje de leerlingen niet voldoende veiligheid en structuur biedt.

Opvallend is ook dat dezelfde leerkracht op de eerste studiedag aangeeft dat het programma te vol zit en aan het einde van het jaar ook. Dit wordt beaamd door de onderwijsassistente van deze groep: „Ja, maar ik vind wel dat je meer afwisseling moet in echt schoolse activiteiten en vrije dingen. Als ik een ochtend gedraaid heb zoals in de weekplanning dan zijn de kinderen zo totaal moe dat ze eigenlijk nergens meer aan toe komen.” Hieruit blijkt opnieuw dat het werken in een boekje om loze momenten op te vullen niet passend is bij de fysieke behoeften van de leerling omdat de leerkracht aangeeft dat er veel meer afwisseling nodig is.

Naast een gevuld programma ervaren leerkrachten (R3, R8, R10) wel dat leerlingen binnen komen in hun groep in een bepaalde overleefstand en in hun klas weer tot rust komen en daardoor tot ontwikkelen. Een leerkracht verwoordt dat als volgt: „Kinderen die in een overleefstand binnen komen, dat je zegt dat is geen werkstand. Maar er is hier veiligheid en rust, zodat ze weer tot ontplooiing kunnen komen (R1).” De veiligheid wordt dan niet of niet alleen uit de leerkracht gehaald maar vooral uit de structuur die geboden wordt (R3, R10): „Toch zie ik wel heel sterk dat deze kinderen wel, eh, ze hechten zich niet aan de persoon, maar wel aan de structuren, die hier aanwezig zijn. Kijk, die duidelijkheid die je geeft, is wel heel erg belangrijk (R3).”

Naast structuur en een dagprogramma bieden leerkrachten ook fysieke nabijheid aan de leerlingen (R3, R10, R11, R8). Deze fysieke nabijheid krijgt vorm door bijvoorbeeld naast een leerling te zitten aan de groepstafel of hem of haar een hand te geven of op schoot te nemen. De fysieke nabijheid wordt afgestemd op de individuele behoeften van de leerling. In het bieden van nabijheid lijkt een toename te zijn die beïnvloed is door de ambulante begeleider. Nou de ambulante begeleider is daar heel los in. Zoals [Leerling] is natuurlijk ook iemand met schoenmaat 39, een grote grove meid. En die zoekt eigenlijk ook steeds fysiek je op, maar de ambulante begeleider zegt gewoon, dat is echt haar behoeften, daar mag je ook echt aan toegeven (R3).”

Wat betreft de fysieke behoeften in groep 3 - 4 staat de basis: leerlingen halen veiligheid uit de aanwezige structuren zoals het dagprogramma en de duidelijkheid van de leerkrachten en ontvangen fysieke nabijheid afgestemd op hun behoeften. Wat betreft de inhoud van structuren zijn er lacunes en zoals het boekje om in te werken en te kleuren en de vraag om meer afwisseling in het programma.

In groep 5 – 6 wordt niet alleen op groepsniveau het programma gepresenteerd, maar wordt ook gekeken of voor de individuele leerling het dagprogramma helder is: „Wat ik merk is dat wij heel voorspelbaar zijn door het onderwijsprogramma op het bord te laten zien, maar bij één leerling zie ik bijvoorbeeld dat dat niet voldoende is. Voor hem wordt het dus nog een keer extra uitgelegd en wordt er precies verteld wat er die dag allemaal gebeurt. Daardoor begrijpt hij het nog iets beter (R6).” Leerkrachten houden ritmes vast, ook wanneer een leerling vragen stelt bij het ritme: “De eerste week ging hij overal tegenin maar na twee weken was dat wel over. Hij weet nu hoe de ritmes gaan (R5).” Het bieden van structuur wordt gekoppeld aan autoritaire termen zoals ‘leider’ en ‘de baas’: „Ik denk omdat wij heel erg hebben laten merken aan hem hoe het gewoon gaat en wie de baas is. Hij was

gewoon heel erg op zoek naar van wie is hier de baas. Op zijn vorige school was hij namelijk wel de baas. En hier niet. En nou jah nu heeft ie zich gewoon gevoegd (R6).”

Naast ritme wordt ook voorzien in de fysieke behoeften door het bieden van eenduidigheid en nabijheid: „En de duidelijkheid van: ik kan bij de leerkracht dit proberen maar die zegt hetzelfde. Dat voelt als duo’s heel fijn. Dat je samen op één lijn zit (R9).” Daarnaast is nabijheid bieden belangrijk voor de leerkrachten, dit komt onder andere tot uiting in het minimaal gebruik maken van de time-out: „Ik maak steeds minder gebruik van de time-out omdat sommige leerlingen er bijna onrustiger vandaan komen dan dat ze er heen gaan. Dus ik doe heel vaak iets in de klas proberen aan hun eigen tafel en ik merk eigenlijk dat dat steeds beter ook lukt.(R6)”

In groep 7-8 wordt er ook gewerkt aan veiligheid en structuur: „ Ik ben nu heel erg bezig met: Is het programma gevuld en zijn er geen loze momenten, maar ik wil me veel meer bezighouden met: ‘Voelt de leerling zich veilig?’ (R2).” Men noemt echter ook op de laatste studiedag dat het jaar voor hen als leerkrachten en daarmee ook voor de leerlingen een rommelige start is geweest waarvan ze het hele jaar de gevolgen van hebben gemerkt (R2, R7)): „ Eerlijk is eerlijk. Wij hebben natuurlijk ook een rommelige start gemaakt. Ik was nieuw, nou, daar wil ik niet constant over beginnen, maar de overdracht vond ik nou ook niet echt best toen we startten. Nou [leerling] werd op de eerste schooldag zo bij ons in de klas gedumpt, terwijl we nog nooit van die jongen hadden gehoord. En achteraf bleek er bij deze jongen gewoon heel veel onduidelijkheid te zijn (R2).”

3.2.2 Emotionele behoeften. Binnen de emotionele behoeften staan erkenning en waardering centraal. Leerkrachten geven aan dat ze in de relatie met de leerling aandacht hebben voor de erkenning en waardering die de leerling ervaart. Deze erkenning en waardering is zowel op prestatieniveau als op zijnsniveau gericht. Omdat er weinig verschillen of tegenstrijdigheden benoemd worden, zijn de resultaten van alle klassen met elkaar verweven.

Op prestatieniveau vinden leerkrachten het van belang dat de leerling trots kan zijn op zijn/haar werk (R12, R5, R3, R1). “In de klas zijn we er best wel mee bezig hoe we samen succeservaringen vieren (R12).” Men probeert daarbij te kijken naar wat een leerling nodig heeft aan begeleiding om te kunnen presteren: „Wellicht dat één op één begeleiding meer succes heeft. Zodat de leerling zich goed voelt en zijn werk niet in elkaar beukt en dan zegt: ‘Zie je, ik doe er toch niet toe (R1).” In het vieren van succeservaringen zijn leerkrachten zich ook bewust van de context. Zo geven leerkrachten aan dat men sommige prestaties niet in de klas viert in het bijzijn van andere leerlingen, omdat het dan niet bijdraagt aan de erkenning en waardering van de leerling.

Op zijnsniveau bestaat de vervulling van de emotionele behoeften in het aansluiten bij de leerling: „ Bij ons ligt de focus echt wel op de emotionele behoeften. Ik denk dat wij best wel sterk zijn in het kunnen aansluiten bij de leerling (R2).” In dit verband wordt doorzettingsvermogen (andere woorden: ‘zoektocht’, ‘vergt tijd’,) als competentie van de leerkracht genoemd.

Leerkrachten proberen zich in te leven in de leerling (R13, R6, R2, R4, R1). Dit blijkt onder ander uit citaten als: „ Als er iets gebeurt wat het kind raakt, dan is daar wellicht erkenning voor nodig, voordat het kind aan het werk komt (R1)”. En: “Ik denk dat ik me op een gegeven moment ook wel in kon leven in [leerling]. Je komt natuurlijk in een klas die helemaal gevormd is (R6).”

In het begeleiden van (on)gewenste gedragingen van de leerling zijn leerkrachten gevoelig voor de beleving van de leerling in het terechtwijzen: „ Als wij als leerkrachten hem steeds weer de spiegel voor gaan houden en blijven benoemen dat hij dit niet moet doen en dat niet moet doen, dan gaat hij op een gegeven moment ook denken: ‘Jullie weer, ik doe het ook nooit goed’ (R6).”

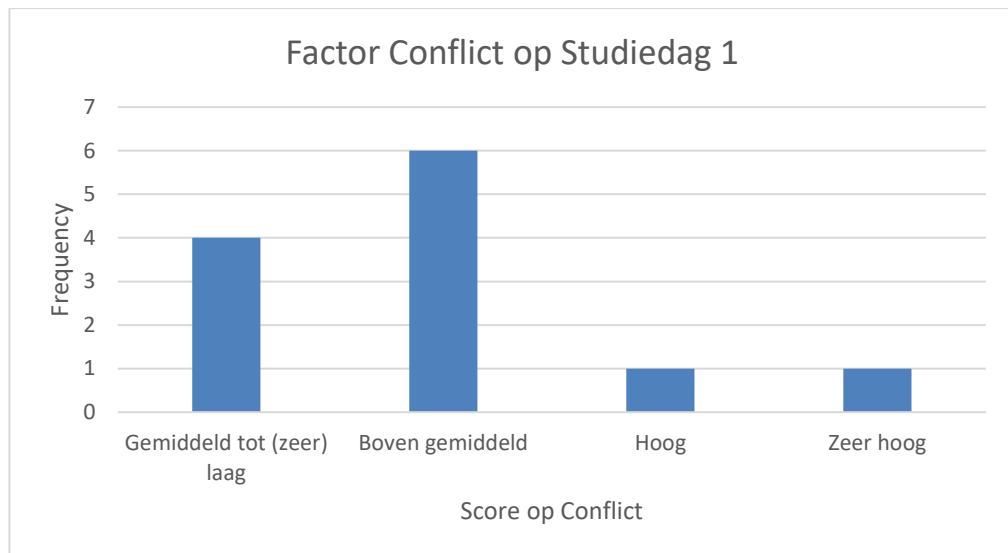
Binnen alle groepen wordt het belang van inleven in de leerling en het vieren van succeservaringen ingezien. Alle leerkrachten noemen ook termen als: erkenning en waardering, echt contact maken, de leerling echt zien, inleven en accepteren.

3.2.3 Mentale behoeften. Binnen de mentale behoeften staat centraal dat de leerling een bepaalde mate van regie heeft (die hij/zij aankan) over zijn/haar angsten (zodat angsten niet belemmerend zijn in het maken van keuzes). Binnen deze behoeften passen ook de resultaten (zie Figuur 4) met betrekking tot de factor Conflict uit de LLRV-vragenlijst. Binnen het Triple-C model gaat men er namelijk vanuit dat het aantal conflicten daalt wanneer een cliënt regie ervaart over zijn eigen keuzes en angsten.

Met betrekking tot regie geven leerkrachten (R2, R7, R12, R6) keuzes aan leerlingen in het vrije spel. Zo mogen ze bijvoorbeeld op de donderdagmiddag kiezen voor voetballen, binnenspelen enz.

Wanneer leerlingen spanning uiten middels agressie (reageren vanuit angst) gebruikt men in groep 3 – 4 en groep 7 - 8 voor een aantal leerlingen een emotiekaart. Wanneer de spanning van de leerling stijgt kunnen leerlingen door middel van deze kaart aangeven wat hun gevoel is: boos, bang, blij, verdrietig of een vol hoofd. Vervolgens kunnen ze met behulp van diezelfde kaart ook aangeven wat ze nodig hebben aan activiteit: bijvoorbeeld het lezen van een boek, het luisteren van muziek of het chillen in de rustruimte. Niet alle leerlingen hebben een dergelijke emotiekaart, maar mogen wel aangeven dat ze bijvoorbeeld graag even naar een rustruimte willen of uit het groepsgesprek aan hun eigen tafel gaan zitten (R5, R7, R3). Eén invalleerkracht geeft aan dat wanneer een leerling aangeeft dat hij/zij rondjes wil rennen (om op die manier zijn hoofd leeg te maken), daar niet aan toegeeft: “Ja, maar als hij zomaar aangeeft dat hij rondjes wil rennen, denk maar niet dat het gaat gebeuren dus dan wil ik het niet (R11).”

De mate van conflict zoals gemeten in de LLRV-vragenlijst bij twaalf van de veertien respondenten ($N=12$) en vergeleken met de data uit de benchmark is hoger dan de norm (zie Tabel 1,2 en 3), zoals weergegeven in Figuur 4: $M=1.92$, $SD=.90$.



Figuur 4. Score op Conflict in vergelijking tot de norm verkregen uit de Benchmark

Samenvattend komt regie naar voren in keuzes voor activiteiten en wordt voor een aantal leerlingen een emotiekaart ingezet. Tegelijkertijd is uit de LLRV-vragenlijst af te leiden dat de score op Conflict nog relatief hoog is.

3.2.4 Zingevende behoeften. Binnen de zingevende behoeften staat centraal dat datgene wat de leerling doet voor hem/haar van toegevoegde waarde is, dat wil zeggen, aansluit bij de intrinsieke motivatie, waarbij de leerling zich kan onderscheiden om zich vervolgens dienstbaar op te stellen binnen zijn/haar omgeving.

De zingevende behoeften van de leerlingen worden met name gevuld in speciale lessen of uitzonderlijke activiteiten. Leerkrachten geven aan dat de focus teveel ligt op methodes waardoor er minder tegemoet gekomen wordt aan de zingevende behoeften. Men geeft aan dat deze behoeften er meer moet worden tegemoet gekomen binnen de school (R1,R2, R3,R5).

Leerkrachten geven daarentegen ook aan dat het onderwijsprogramma niet altijd passend is voor alle leerlingen (R1, R3, R7): „ Het programma is te goed gevuld voor hem en van een te hoog niveau, hij heeft meer behoefte aan praktijkonderwijs (R3).”

Binnen praktijkvakken zoals handvaardigheid en ter voorbereiding op de projectweek geven leerkrachten aan dat ze aansluiten bij de motivatie van de leerling: „ Prima, als jij dan volloopt dan ga jij daar mee aan de slag (R12).” Aan het einde van de projectweek mogen ouders het project komen bekijken. Leerkrachten geven aan dat ze zien dat kinderen daarvan genieten (R2) en is er gedragsverandering zichtbaar (R5).

Samenvattend worden binnen het onderwijs de zingevende behoeften van de leerlingen minimaal vervuld; uitzonderingen daarop zijn praktijklessen en projectweken.

3.3 Hoe draagt de uitgevoerde interventie bij aan, en welke factoren zijn belemmerend voor, de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag?

Zoals bij de methodeparagraaf is beschreven is de eerste interventie niet uitgevoerd. De mogelijke oorzaak daarvan is onvoldoende ondersteuning door de ambulant begeleider bij de implementatie van de interventie. Daarom is later in het proces, tijdens de tweede vergadering, gekozen voor een kennisinterventie. Vanwege de korte periode is het mogelijk minder goed te duiden wat de interventie heeft bijgedragen aan de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag.

Voor de beantwoording van deze vraag is gebruik gemaakt van de data die verzameld is op de tweede studiedag. Dat zijn de opname van de groepsopdrachten en de ingevulde LLRV-vragenlijsten en het interview dat gehouden is op twee juli met twee leerkrachten (R2, R3).

3.3.1 Inzicht door Kansrijk Denken. Het afgelopen half jaar hebben leerkrachten nieuwe inzichten verkregen, waarbij het voor sommigen lastig is om de vertaalslag te maken (R7, R8). “Nou wel meer een stukje inzicht, waar bepaald gedrag uit voorkomt zeg maar. Maar dan die vertaalslag bij het Kansrijk Denken (R7).” Haar duo-collega geeft aan dat hij in het afgelopen jaar meer handen en voeten is gaan geven aan de verkregen inzichten. Het Kansrijk Denken model heeft daarin ook een rol gespeeld (R2).

Het Kansrijk Denken model heeft leerkrachten (R1, R10, R8, R3) ook bewust gemaakt dat er meer facetten zijn die van belang zijn bij de ontwikkeling van de leerling „De leerling is daarbij meer dan een brein wat leert, het heeft ook een lichaam en alles met elkaar maakt die mens. En soms kun je het lichaam gebruiken om het brein te ontladen.” Een andere leerkracht reageert: „En dat heb ik ook beter leren zien dat deze kinderen dat ook echt nodig hebben (R3).”

Als resultaat werd bij de perceptie van de leerkracht genoemd dat men de leerling als uniek ziet, maar nu wordt dieper ingegaan op de unieke ondersteuning die de leerling nodig heeft: „Nou, ik dacht ook dat alle kinderen hetzelfde nodig hadden als ik maar gewoon de consequentie liet zien en als ik maar duidelijk aan gaf wat ik wilde. Maar ik zie gewoon dat deze kinderen iets speciaals nodig hebben. Dat die specialiteit ook heel vaak is nabijheid, even een praatje, erkennen van een probleem en daar ben ik wel echt heel erg anders in gaan denken (R3).” Volgens deze leerkracht ligt de verantwoordelijkheid voor die begeleiding met name bij de leerkracht: „ Nou, ik heb heel erg geleerd dat iedere leerling een specifieke behoefte heeft en dat ik bij die specifieke behoefte aan moet sluiten. Dat we per leerling moeten kijken wat heeft deze leerling nodig. En dat je daarbij aansluit en dat je geen enkele stap overslaat.”

Daarin lijkt een verschuiving te zijn van de visie die op de studiedag in februari naar voren kwam, namelijk dat de leerling verantwoordelijk is voor eigen gedrag. Op de vraag of de leerling moet aansluiten bij de leerkracht of dat de leerkracht moet aansluiten bij de leerling wordt resoluut geantwoord: „ Nee, ik moet dat. Dat heb ik echt geleerd. Vroeger was ik echt de juf: ik maakte uit wat

er in mijn groep gebeurde. Ik zie nu echt een hele erge omslag: dat ik kijk wat mijn kinderen nodig hebben en dat ik daar probeer op aan te sluiten (R3).” De andere leerkracht geeft aan dat hij een verandering ziet in denken bij zijn collega’s: „Eerst was het van: ‘Hij wil het niet’, en nu wordt er gezegd: ‘Hij kan het gewoon niet’ (R2).”

Tijdens de laatste studiedag bespreken twee leerkrachten (R3, R10) het geven van waarschuwingen die leiden tot straffen: “Nou weet je wat ik ook ontdekt heb? Die waarschuwingen dat heeft totaal geen zin. Alleen als je het kind een compliment geeft. Dat zijn gewoon heel kleine complimenten. Dat is een veel betere leerschool dan van: o, jij loopt zo, hup een waarschuwing (R3).” Hoewel beide leerkrachten tijdens de teamvergadering waar gesproken werd over straffen en belonen geen expliciete uitspraak deden over hun visie daarop, concludeer ik uit dit citaat dat er in ieder geval een voorzichtige verschuiving bij deze leerkrachten plaatsvindt: Men kijkt kritisch naar eigen handelen met betrekking tot straffen.

Kennis over het Kansrijk Denken model heeft ervoor gezorgd dat leerkrachten tot nieuwe inzichten komen. Er is daarin een voorzichtige verschuiving op te merken in verantwoordelijkheid van de leerkracht met betrekking tot de gedragingen van de leerling en een beginnende reflectie op het straffen en belonen.

3.3.2 Beter inspelen op behoeften van de leerling. Inzichten in de behoeften van de leerling hebben effect gehad op de interventies: „Ik ben toch meer gewoon gaan kijken wat die nodig heeft. Dat sluit aan bij de leerling waarvan ik de vragenlijst heb ingevuld. Daar was ik niet duidelijk genoeg voor. Tenminste, ik dacht wel dat ik duidelijk was, maar we hadden nog steeds veel botsingen. En nadat ik echt meer structuur ben aan gaan brengen, heb ik eigenlijk weinig meer echt problemen met hem gehad (R4).” Een andere leerkracht vult aan dat hij aan het begin van het schooljaar wel inzicht had in de oorzaken van het gedrag, maar dat hij gedurende het jaar heeft geleerd aan deze inzichten handen en voeten te geven: „Ik zie steeds meer en daar probeer ik dan ook op in te spelen (R2).” In bijvoorbeeld het vormgeven van de emotionele behoeften geeft men aan dat de visie van de leerkracht ook bepalend is (R3, R6): “Ja weet je, je kunt op een gegeven moment accepteren van, ja goed, hij past niet in deze klas. Of hij is heel anders, of hij heeft een heel andere belevingswereld. Maar je kunt ook gewoon zeggen van, nou, vraag [naam leerling] een keer mee, misschien als je alleen met hem speelt dat het heel anders is, nou jah, op die manier is de groep uiteindelijk wel weer gevormd. En heeft de [naam leerling] echt zoiets van: ja, ik word nu echt wel geaccepteerd (R6).”

Om te onderzoeken of er significant verschil is op één van de drie factoren is voor elke factor afzonderlijk een Wilcoxon Signed-Ranks test uitgevoerd, zoals weergegeven in Tabel 4. In deze analyse werden alleen de vragenlijsten van de tien respondenten meegenomen ($N=10$) die zowel tijdens studiedag 1 als tijdens studiedag 2 de vragenlijst hadden ingevuld. Uit de Wilcoxon Signed-Ranks test waar de factor Nabijheid getoetst wordt blijkt een significant verschil tussen de eerste studiedag ($Mdn = 32.0$) en de tweede studiedag ($Mdn = 40.5$), $T = 55$, $Z = 2.81$, $p = .005$, $r = 0.63$.

Mogelijk hebben de inzichten verkregen door kennis over Kansrijk Denken een eerste verandering teweeg gebracht in de tegemoetkoming van de fysieke behoeften, ‘het bieden van nabijheid’.

Uit de Wilcoxon Signed-Ranks test waarin de factor Conflict getoetst wordt blijkt eveneens een significant verschil gevonden tussen de eerste studiedag ($Mdn = 39.5$) en de tweede studiedag ($Mdn = 34.5$): $T = 8$, $Z = -1.99$, $p = .047$, $r = -0.44$. Dat betekent dat er een afname is in de score op conflict. Met betrekking tot Afhankelijkheid zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de eerste ($Mdn = 15.50$) en de tweede studiedag ($Mdn = 16.50$): $T = 24$, $Z = .179$, $p = .858$, $r = 0.04$.

Tabel 4

Resultaten van de Wilcoxon Signed-Ranks test per factor

Factor	N	T- waarde	Z- waarde	p-waarde	r- waarde
Nabijheid	10	55	2.81	.005	0.63
Conflict	10	8	-1.99	.047	-0.44
Afhankelijkheid	10	24	.179	.858	0.04

3.3.3 Gezamenlijke aanpak voor specifieke leerlingen. In het interview zijn de voorgaande resultaten besproken en is er samen nagedacht over wat een goede vervolgstap zou zijn om Kansrijk Denken binnen de school te implementeren. Men geeft aan dat er binnen de school leerkrachten aan de slag willen met de zingevende behoeften door deze meer te verwerken in de les, maar dat een gezamenlijke aanpak wordt gemist: „Het probleem zit er een beetje in dat er geen lijn in zit. Het is nu overgeleverd aan de creativiteit van de leerkracht, zeg maar (R2).” En: „Ja, ik herken in ieder geval die handelingsverlegenheid, als het gaat om een gezamenlijke aanpak voor bepaalde leerlingen. Dus je erkent wel een stukje oorzaak van gedrag, alleen er is nog niet teambreed één manier waarop we iets aanpakken.” Om tot een gezamenlijke aanpak te komen is visie nodig op bijvoorbeeld de achterwacht (een achterwacht is een straf, door een leerkracht ook wel de ultieme straf, genoemd die de leerling krijgt waarbij hij/zij uit de klas moet en overgedragen wordt aan iemand die dan de begeleiding overneemt): „Cluster 4 is een aantal jaren wat onstabiel geweest en toen haalde men een stukje veiligheid uit de achterwacht (R2).” Het gebruik van een achterwacht wordt gezien als niet passend bij het Kansrijk Denken model: „De ambulante begeleider zei tegen mij: ‘achterwacht is je onmacht’ Kinderen hebben een hulpvraag en wij zijn de professionals dus wij hebben die hulpvraag te zien en die moeten wij eerder zien dan dat het kind er helemaal uit klapt. Die kant moeten we echt op (R3).”

Dat ontbreken van een gezamenlijke aanpak lijkt ook belemmerend te werken in het vormgeven van lessen die beter aansluiten bij de zingevende behoeften van de leerling: „Je pakt ook sneller wat er schoolbreed wordt aangeboden, ook omdat je weet dat je dan de kerndoelen in ieder geval aftoetst en de kinderen voorbereidt op een cito (R2).”

Die visie moet wel concreet gemaakt worden. Leerkrachten geven aan dat het gevaar is dat het Kansrijk Denken model naar de achtergrond verdwijnt en dat gefaseerd aanbieden nodig is: “Ik vind eigenlijk dat als je zoiets echt in gaat zetten, dan moet je dat in fases in gaan zetten. En als je in één keer ons onderwijs helemaal zou omgooien, ook in de zin van zingevende behoeften, dan verdrinken we. En dan gaan we alles doen. En dan doen we het eventjes een half jaar en dan is het weer weg (R3).”

Volgens de twee leerkrachten ligt de focus voor implementatie op de vervulling van de zingevende behoeften, omdat daar nu gebrek aan is: “Een leerling die aan het einde van zijn kunnen zit en wat ik de opdracht geef om uit het spellingsboek te werken, dan gaat dat kind omdat ik de juf ben aan het werk, maar het kind leert niet. Dat kind heeft andere dingen nodig (R3).” Het leerrendement is dus minimaal, zo vult de andere leerkracht aan: “Ik zie in groep acht dat de kennis er wel is, maar de toepassing naar de praktijk ontbreekt (R2).”

Een concrete interventie om het volgende jaar mee te starten is het voorstel om rondom een thema meer te doen met de zingevende behoeften door middel van een praktijkles. In die les wordt aan tenminste één kerndoel uit de basisvakken en één sociaal doel, passend bij de emotionele behoeften, gewerkt. Binnen de interventie is behoeften aan kaders: “Wij vragen niet van – tenminste ik vraag dat niet – deze les moet je zo en zo doen. Want je moet ‘m natuurlijk altijd aanpassen naar je eigen klas en dat soort dingen. Maar wel de kaders: Van half twee tot half drie ’s middags hebben we thematisch werken en deze keer werken we hier en hier aan. En dat het ook concreet ingezet wordt. Misschien ook met wat voorbeelden, dat is ook fijn. Maar wel dat de ruimte voor de rest ook gemaakt wordt en dat je dat ook deelt met elkaar (R2).” Dat delen met elkaar zou dan goed in vergaderingen kunnen: “Ik zie een hele grote rol in onze bouwvergaderingen en onze personeelsvergaderingen. Als het elke keer weer terugkomt. Waar staan we nu voor, wat willen we nu. Een soort inslijpen wat we bij onze leerlingen moeten, dan moeten wij ook (R2).” Naast het delen met andere collega’s zijn ook de randvoorwaarden voor een dergelijke interventie van belang: “Dus wat er beschikbaar is en hoe je het in kan zetten, zeg maar. Als ik dit soort lessen nu wil doen, dan moet ik eerst de school tien keer doorlopen om te kijken wat ik kan gebruiken en wat er mogelijk is (R2).” Naast praktische randvoorwaarden is een strakke sturing in de uitvoering en gezamenlijke reflectie op de interventie ook van belang: “Ja weet je, als je iets neer wil zetten, dan moet je het gewoon in fases doen, maar je moet het ook heel duidelijk doen. Elke teamvergadering of elke startvergadering. Jongens, hier staan we met het Kansrijk Denken model. Dit hebben we gedaan en de volgende stap is dit. Dit doen we. Kijk en dan slijpt het in. En als we dan een team mogen behouden die langer op cluster 4 werkt, kijk dan kun je echt wat met elkaar neerzetten (R3).”

4. Conclusie en Discussie

4.1 Conclusie

In dit actieonderzoek stond de volgende vraag centraal: Op welke wijze geeft de leerkracht vorm aan de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie met de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag? Deze vraag is beantwoord aan de hand van drie deelvragen waarin werd onderzocht hoe de leerkracht de relatie met de leerling percipieert; hoe hij/zij vorm geeft aan de fysieke, emotionele, mentale en zingevende behoeften in de relatie; en op welke wijze de interventie heeft bijgedragen aan de relatie tussen de leerkracht en leerling, en welke belemmerende factoren daar nu nog in aanwezig zijn.

In de eerste deelvraag stond de perceptie van de leerkracht centraal: ‘Hoe wordt de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag gepercipieerd door de leerkracht?’ De leerkracht ziet de leerling als uniek, verantwoordelijk voor eigen gedrag, en als onderdeel van een groep. Unicité komt tot uitdrukking in dat wat de leerling extra - in vergelijking met het regulier onderwijs - nodig heeft aan ondersteuning, en in de zoektocht die door leerkrachten wordt aangegaan om elk individu te leren kennen en daar een relatie mee op te bouwen. Het unieke gedrag van de leerling zien leerkrachten als iets waar leerlingen zelf verantwoordelijk voor zijn, waarbij gedrag ook consequenties heeft. De uniciteit van de leerling houdt ook verband met handelingsverlegenheid die de leerkracht ervaart; omdat een leerling slechts één van een grotere groep is, kan de leerkracht de unieke leerling niet altijd geven wat hij/zij nodig heeft.

De tweede deelvraag was: ‘Hoe verwerkt de leerkracht de fysieke, emotionele, mentale en zingevende behoeften van de leerling in het onderwijs?’ Aan de fysieke behoeften wordt binnen de hele school voornamelijk voorzien middels een dagprogramma. Dit dagprogramma is echter voor sommige kinderen te vol of onvoldoende passend. Aan de andere kant is er ruimte voor een individuele uitleg van het programma, als dat de behoefte van het kind is. Verder is er binnen de school een verschil in mate van fysieke veiligheid per groep. In groep 3 – 4 lijkt deze met name gekoppeld te zijn aan de behoeften van de leerling. Bij groep 5 - 6 is de focus verdeeld over de leerkracht en de leerling waarbij een sterke cultuur binnen het klassenteam heerst die veiligheid en duidelijkheid geeft waarin gesproken wordt in autoritaire termen als: ‘de baas’, ‘macht’, ‘leider, en ‘strijdbijl’. In groep 7 – 8 komen de fysieke behoeften nauwelijks ter sprake. Met betrekking tot de emotionele behoeften wordt binnen alle groepen het belang van succeservaringen ingezien en gevierd. Deze succeservaringen zijn zowel gericht op zijnsniveau (ik mag er zijn) als op prestatieniveau (ik ben trots op wat ik heb gemaakt) Alle leerkrachten noemen ook termen als: erkenning en waardering, echt contact maken, de leerling echt zien, inleven en accepteren. Aan de mentale behoeften wordt binnen groep 3 – 4 en 7 – 8 vormgegeven door middel van een emotiekaart. Verder is de ruimte voor het maken van keuzes klein en hebben deze een voorwaardelijk karakter. De zingevende behoeften nemen weinig ruimte in, in de begeleiding. Aan de zingevende behoeften wordt het meest aandacht gegeven

bij praktijkvakken zoals handvaardigheid, en tijdens projectweek waarin veel meer praktijkvakken aan bod komen. Leerkrachten geven aan dat er meer gedaan moet worden met de zingevende behoeften.

Tot slot luidt de laatste deelvraag binnen dit onderzoek: ‘Hoe draagt de uitgevoerde interventie bij aan, en welke factoren zijn belemmerend voor, de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag?’ De eerste interventie (‘wachtactiviteitenbox’) kwam niet tot een goede implementatie, met als gevolg dat er relatief weinig tijd was voor de tweede implementatie (kennis), waardoor het effect van deze interventie mogelijk minder groot was. Leerkrachten geven aan dat het Kansrijk Denken model hen meer inzicht heeft gegeven, de vertaalslag naar de praktijk wordt echter als lastig ervaren. Met betrekking tot nabijheid en conflict valt echter wel een significante verandering in de praktijk op te merken; leerkrachten geven significant meer nabijheid en er is sprake van minder conflicten aan het einde van het schooljaar in vergelijking met de eerste studiedag in februari.

4.2 Discussie

In deze paragraaf worden de resultaten en de vorm van onderzoek ter discussie gesteld. Allereerst is actieonderzoek sterk contextafhankelijk. Het is bepalend in welke structuur je terecht komt. De focusgroep binnen de school die de interventie ging ontwerpen was een bestaande focusgroep waarvan geen enkele leerkracht deel uit wilde maken, omdat dit een extra taak was bovenop het huidige takenpakket. Daarmee kan gesteld worden dat de randvoorwaarde ‘tijd’ een belemmerende factor is. Diepergaand kan gesteld worden dat het Kansrijk Denken model bij de start van het onderzoek geen prioriteit had binnen de school als systeem. Als gevolg daarvan werd er een interventie ontworpen die onvoldoende aansloot bij de intrinsieke motivatie van de leerkrachten. Leerkrachten waren wel eigenaar van het probleem (de unieke leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag die verantwoordelijk is voor zijn eigen gedrag en een van de velen is), maar ervoeren onvoldoende eigenaarschap met betrekking tot het ontwerp van de interventie. Om leerkrachten eigenaar te maken, dient de focus te liggen op leren vanuit intrinsieke motivatie, zodat de interventie en daarmee het Kansrijk Denken model duurzaam is en een hoger welzijn oplevert voor de leerkrachten, en daarmee indirect ook voor de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag (Ryan & Deci, 2000).

De uitwerking van dit onderzoek heeft mogelijk effect gehad op het feit dat twee leerkrachten zich hebben aangemeld om volgend jaar wel actief deel te nemen aan het kernteamoverleg. Met dat gegeven is een stuk eigenaarschap bij leerkrachten geborgd. Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat het actieonderzoek betreft van een onderzoeker die geen deel uitmaakt van de organisatie. Niet voor niets pleiten Coghlan & Brannick (2005) ervoor om actieonderzoek te doen binnen de eigen organisatie. Het voordeel daarvan is dat de onderzoeker de context kent, onderdeel uitmaakt van de cultuur, en de specifieke behoeften van leerkrachten op alle niveaus van actieonderzoek kent en daarop kan aansluiten. Nu heeft het opbouwen van een relatie tussen de leerkrachten en de onderzoeker relatief veel tijd gekost.

4.2.1 Resultaten in relatie tot de wetenschap en maatschappij. Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar het Triple-C model in een onderwijscontext. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan een stuk inzicht met betrekking tot het Triple-C model in een onderwijscontext (is het Kansrijk Denken model op de Eliëzer en Obadjaschool). Het Triple –C model dat vanuit handelingsverlegenheid werd ontwikkeld wordt binnen grote organisaties in de gehandicaptenzorg toegepast. Binnen dit onderzoek wordt duidelijk dat ook leerkrachten - dus in een onderwijscontext - handelingsverlegenheid ervaren met betrekking tot de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag. Intervenieren op deze handelingsverlegenheid is belangrijk omdat leerkrachten die handelingsverlegenheid ervaren, ook meer stress ervaren, waardoor er een grotere kans is op een burn-out, en dit heeft een negatief effect op de relatie met de leerling (Buttner e.a., 2016; Kokkinos e.a., 2005; Zweers, 2018). Een negatieve relatie heeft een negatief effect op de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag (Hamre & Pianta, 2006).

In dit onderzoek werd onder andere de perceptie van de leerkracht op de relatie met de leerling onderzocht. Hoe de leerkracht deze relatie percipieert speelt namelijk een belangrijke rol als het gaat om het (onvoorwaardelijk) ondersteunen van leerlingen met moeilijk verstaanbaar gedrag, en er is meer onderzoek nodig op dit gebied (Buttner e.a., 2016; Zee, de Jong, & Koomen, 2017). Dit onderzoek verschaft nieuwe data met betrekking tot de percepties van leerkrachten. Hoewel de resultaten vanwege de kleine onderzoeksgroep niet te generaliseren zijn, kunnen meerdere soortgelijke onderzoeken, na een vergelijking van de resultaten mogelijk leiden - rekening houdend met tijd en context - tot meer algemene uitspraken met betrekking tot de perceptie van de leerkracht op de relatie met de leerling.

Een aantal van de resultaten sluiten aan bij eerdere wetenschappelijke vondsten. Zo geven leerkrachten aan dat een leerling meer is dan alleen zijn/haar cognitieve ontwikkeling: aan alle behoeften moet voldaan worden. Hiervoor bestaat geen *one size fits all* begeleiding. De leerkrachten waarmee het diepte-interview is gevoerd, pleiten voor een gezamenlijke aanpak. Om deze gezamenlijke aanpak uit te voeren dienen de randvoorwaarden op orde te zijn en de kaders helder. Dit lijkt sterk op wat men met het *Schoolwide Positive Behaviour Support* (SPBS) beoogt (Sprague & Horner, 2007). De significant lagere score op conflict tijdens de tweede meting getuigt mogelijk van een afname met betrekking tot reactief handelen. Dit is eveneens passend bij een visie als SPBS.

De significante afname van de score ‘conflict’ en de significant hogere score op ‘nabijheid’ houdt verband met een positieve relatie tussen de leerkracht en de leerling (Hamre & Pianta, 2006). Dat is gunstig met betrekking tot de verder opbouw van de relatie, omdat leerkrachten bij een positieve relatie bereid zijn zich meer in te spannen voor een leerling, dan wanneer de relatie als negatief wordt ervaren (Hamre & Pianta, 2001). Daarbij moet worden opgemerkt dat de LLRV-vragenlijst een relatieve waarde heeft ten op zichte van de kwalitatieve data en daar met name ondersteunend aan is. De resultaten uit de kwalitatieve data en de resultaten uit de vragenlijst bevestigen elkaar.

4.2.2 Persoonlijke reflectie. Als onderzoeker vond ik het intensief en uitdagend om enerzijds bij te dragen aan de implementatie van het Kansrijk Denken model en anderzijds focus te behouden op het onderzoek. Het vroeg om een continue afstemmen tussen het onderzoek en de wensen en behoeften van leerkrachten. Deze continue afstemming is wel van essentieel belang, omdat de context bepalend is voor het succes van de implementatie en het onderzoek. Daarbij is het opbouwen van een relatie met leerkrachten van belang. Op basis van die relatie kon ik voorzichtig sturen met betrekking tot het Kansrijk Denken model. Ik leg daarbij de nadruk op het *voorzichtig richting geven* omdat het Kansrijk Denken model een andere manier van kijken, denken en doen behelst. Dit kan leerkrachten (onbewust) het gevoel geven dat de huidige manier van begeleiden van de leerlingen ‘verkeerd’ is. Met de woorden ‘voorzichtig sturen’ wil ik mijn rol als onderzoeker typeren. Als onderzoeker vind ik ‘respect’ en ‘relatie’ belangrijke waarden, die bepalend zijn geweest in bepaalde keuzes. Dat maakte onder andere dat ik tijdens de eerste interventie geen druk heb uitgeoefend om de wachtactiviteitenbox te implementeren.

Naast de positieve resultaten als meer inzicht en meer nabijheid, zijn er echter ook een aantal kritische zaken te noemen met betrekking tot voorwaardelijkheid in de begeleiding van de leerling. De kennisinterventie om vanuit Kansrijk Denken te komen tot nieuwe inzichten met betrekking tot het gedrag van de leerling, helpt een drietal leerkrachten om in de praktijk iets met deze inzichten te doen, zoals nog duidelijker zijn richting de leerling en de verandering in terminologie van ‘niet willen’ naar ‘niet kunnen’. Dit sluit aan op eerdere onderzoeken die stellen dat onvoldoende kennis van gedragsproblematiek en foutieve mentale representaties en overtuigingen van de leerkracht belemmerend zijn in de omgang met deze leerlingen (Goei & Kleijnen, 2009; Sciutto, Terjesen, & Frank, 2000). Leerkrachten geven aan dat straffen en belonen onderdeel is van hun christelijke identiteit. Dit kan belemmerend zijn in de visie op moeilijk verstaanbaar gedrag. Vanuit het ontwikkelingsdenken zou je kunnen stellen dat hier sprake is van een foutieve mentale representatie; je kunt een kind met een sociaal emotioneel niveau van 1,5 jaar, en met een hoge mate van stress niet aanspreken op zijn gedrag, omdat hij/zij nog geen geweten heeft ontwikkelt (Kohnstamm, 2009). Andere onderwijsvisies zoals SPBS, zijn ook kritisch als het gaat om het inzetten van straffen, omdat dit met name reactief handelen betreft, en geen positief effect heeft op de langere termijn (Sprague & Horner, 2007).

Verder is in het onderzoek ingestoken op de vier typen behoeften, met als doel dat de leerkracht daar samen met de leerling invulling aan gaat geven, en zo tot een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie komt. In de gesprekken met leerkrachten worden deze behoeften wel gesignaleerd, en wordt daar tot op zekere hoogte - met name fysiek en emotioneel - vorm aan gegeven. Aan de mentale en zingevende behoeften wordt minder adequaat vorm gegeven, terwijl aansluiten bij de intrinsieke motivatie (zingevende behoeften) met daarin ruimte voor eigen keuzes (mentale behoeften) leidt tot een duurzamere manier van leren (Ryan & Deci, 2000). De noodzaak om meer vorm te geven aan de zingevende behoeften wordt door leerkrachten wel gezien. Met het

onvoldoende vervullen van de mentale en zingevende behoeften is de basis nog te fragiel om daarmee ook vorm te geven aan een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. Dit blijkt met name in de voorwaardelijkheid die op studiedag 2 nog door leerkrachten wordt genoemd in termen als consequenties, straffen en belonen.

Samengevat kan gesteld worden dat dit actieonderzoek heeft bijgedragen aan de implementatie van het Kansrijk Denken model. Binnen de school verdient deze visie nog wel een verdere uitwerking in de praktijk, en een bewustwording van mentale representaties die bewust of onbewust belemmerend, dan wel bevorderend, zijn voor de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag.

4.2.3 Tekortkomingen en redenen tot vervolgonderzoek. In dit onderzoek zijn een aantal tekortkomingen op te merken. Allereerst was het tijdspad om actieonderzoek uit te voeren relatief kort. Hierdoor is het effect van de interventie mogelijk minder groot geweest. Naast het korte tijdsbestek was de populatie leerkrachten klein. Daardoor kunnen er vanuit dit onderzoek geen generaliserende uitspraken gedaan worden. Dit is inherent aan actieonderzoek vanwege de sterke contextafhankelijkheid (Coghlan & Brannick, 2005). Een vervolgonderzoek waarin een interventie wordt uitgezet en onderzocht op meerdere scholen vermindert deze contextafhankelijkheid. Wanneer een dergelijk onderzoek wordt opgezet is het zoeken van een controlegroep van belang om de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten.

Binnen de kwantitatieve analyse is slechts de perceptie van de leerkracht van de relatie met een leerling gemeten. Het is mogelijk dat de perceptie van de leerkracht met betrekking tot de leerling voor wie de vragenlijst is ingevuld veranderd is, maar dat er geen generieke verandering heeft plaatsgevonden in de perceptie van de leerkracht. Dit zou in een vervolgonderzoek gedekt kunnen worden door de perceptie van de leerkracht met betrekking tot alle leerlingen in zijn/haar klas te meten.

Dit onderzoek werpt een aantal vragen op die reden zijn tot vervolgonderzoek. Allereerst wordt gesproken over de randvoorwaarden die op orde dienen te zijn. Een onderzoek naar welke randvoorwaarden nodig zijn en hoe die de leerkracht ondersteunen in de opbouw van de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie zou waardevol zijn. Daarnaast wordt in het reflectie interview ook genoemd dat een gezamenlijke visie nodig is. Een daarbij passende suggestie voor vervolgonderzoek is: Welk effect heeft een gezamenlijke visie op de relatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag?

Referenties

- Abidin, R. R., & RobinsonCoghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing Action Research In Your Own Organization* (tweede). Londen: SAGE Publications.
- Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 95–105. <https://doi.org/10.1037/a0016157>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215–234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst—een Handleiding*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sprague, J., & Horner, R. (2007). *School wide positive behavioral support. Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Geraadpleegd van <https://www.iirp.edu/wp-content/uploads/2015/06/School-Wide-Positive-Behavioral-Supports.pdf>

- , L. L. (2002). Stress, Biases, or Professionalism: What Drives Teachers' Referral Judgments of Students with Challenging Behaviors? *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(4), 204. doi:10.1177/10634266020100040201
- Barrett, R. (2006). *Building a Values-driven Organization: A Whole System Approach to Cultural Transformation*. London, United Kingdom: Routledge.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. doi:10.1016/S00224405000295
- Bradley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the Data and Adding to the Discussion: The Experiences and Outcomes of Students with Emotional Disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4–23. doi:10.1007/1086400790586
- Breeman, L. D., van Lier, P. A. C., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J.A.B., Tick, N. T. (2015). Developmental Links Between Disobedient Behavior and Social Classroom Relationships in Boys With Psychiatric Disorders in Special Education. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 787–799. doi:10.1007/1080201499350
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & Van den Bosch, E. (2016). Personality traits of expert teachers of students with EBD: clarifying a teacher's X-factor. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 569–587. doi:10.1080/13603116.2015.1100222
- Cannon, Y., Gregory, M., & Waterstone, J. (2013). A Solution Hiding in Plain Sight: Special Education and Better Outcomes for Students with Social, Emotional, and Behavioral Challenges. *Fordham Urban Law Journal*, 41, 403.
- Claes, L., & Verduyn, A. (2012). *SEO-R-Schaal voor Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking - Revised*. Apeldoorn, Nederland: Maklu.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing Action Research In Your Own Organization*. London, United Kingdom : SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational Research: Pearson New International Edition : Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Harlow, United Kingdom: Pearson Educated Limited.

- Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 95–105. doi:10.1037/0016157
- Fletcher-Campbell, F., & Wilkin, A. (2003). *Review of the research literature on educational interventions for pupils with emotional and behavioural difficulties*. Verkregen op 24 januari, 2019 van <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323005822/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/EBD-Review-2003.pdf>
- Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2009). Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Literatuurstudie uitgevoerd voor de Onderwijsraad. Zwolle, Nederland: Windesheim University of Applied Sciences. doi:10.13140/3661.0083
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hart, W. (2013). *Verdraaide organisaties: Terug naar de bedoeling*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Harter, S., & Marold, D. B. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development*, 67(2), 360–374. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep9605280314>
- Jochemsen, H., Kuiper, R., & Muynck, B. (2006). *Een theorie over praktijken: normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam, Nederland: Buijten & Schipperheijn.
- Jones, H. A., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918–929. <https://doi.org/10.1002/pits.20342>
- Kohn, A. (2005). Unconditional Teaching. *Educational Leadership*, 63(1), 20–24.
- Kohn, A. (2006). *Unconditional Parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason*. New York: Simon and Schuster.

- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools, 42*(1), 79–89. doi:10.1002/20031
- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst - Handleiding*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., Little, M. A., & Cooley, C. (2005). Academic, Social, and Behavioral Profiles of Students with Emotional and Behavioral Disorders Educated in Self-Contained Classrooms and Self-Contained Schools: Part I—Are They More Alike than Different? *Behavioral Disorders, 30*(4), 349–361. doi:10.1177/019874290503000407
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2016). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs*. Verkregen op 24 januari, 2019 van <http://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2018/06/43.-Stand-van-zaken-deel-4.pdf>.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. doi:10.1037/0054346
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M., & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology, 50*(1), 95–111. doi:10.1016.2011.08.002
- Ministerie van Onderwijs (2010). *Speciaal onderwijs - Passend onderwijs*. Verkregen op 8 december 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs (2014). *Doelen passend onderwijs - Passend onderwijs* Verkregen op 1 november 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>.
- Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2018). Advies Passend onderwijs opnieuw onder de aandacht. Verkregen op 27 augustus 2018, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/passend-onderwijs/volledig/item7639#bron6>.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295–312. doi:10.1017.0954579400006519

- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 451–470. doi:10.1016/0193397302001284
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology; a study of a science, 3* (1), 184-256.
- Ruyter de, P. (2015). *Een algemene orthopedagogiek: Een verhandeling over hulpverlening wanneer opvoeding stagneert*. Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. doi:10.1037.0003-066.55.1.68
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Frank, A. S. B. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 37*(2), 115–122. doi:1520-6807372115.
- Spilt, J. (2010). Bron van steun en stabiliteit. *De Wereld van het Jonge Kind, 38*(3), 4.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & Leij, A. van der. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development, 14*(3), 305–318. doi:10.1080/14616734.2012.672286
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict With the Teacher Make It Worse? *Child Development, 79*(6), 1721–1735. doi:14678624.2008.01221.
- Ter Horst, W. (2002). *Onderwijzen is opvoeden*. Kampen, Nederland: Uitgeverij Kok.
- Useche, A. C., Sullivan, A. L., Merk, W., & Castro, B. O. de. (2014). Relationships of Aggression Subtypes and Peer Status Among Aggressive Boys in General Education and Emotional/Behavioral Disorder (EBD) Classrooms. *Exceptionality, 22*(2), 111–128. doi:10.1080.09362835.2013.865529
- Van der Helm, P., & Van der Velde, S. (2018). Probleemgedrag is vaak te begrijpen. Verkregen op 24 januari, 2019 van <https://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/residentiele-jeugdzorg/publicaties/probleemgedrag-is-vaak-te-begrijpen-.pdf>

- Van Gennip, H., Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. Nijmegen: ITS.
- Verhoeven, M., & Andersen-Boers, M. (2008). De leerbaarheid van gedragsmoeilijke leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs. Verkregen op 24 januari, 2019 van https://onderwijsconsulenten.nl/media/cms_page_media/85/Werkwijzer2leerbaarheidmetomslag.PDF
- Vos, G. A. (2009, augustus 6). De relatie tussen verschillende (dis)harmonische intelligentieprofielen en probleemgedrag bij kinderen [Master thesis]. Verkregen op 3 januari 2019, van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/34880>
- Van Wouwe, H., & Van de Weerd, D. (2009). *Het gewone leven ervaren: Triple C in theorie en praktijk*. Sliedrecht, Nederland: ASVZ.
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 37–50.
doi:10.1016.2017.06.009
- Zweers, I. (2018). “*Shape sorting*” students for special education services? Verkregen op 24 januari, 2019 van https://www.publicatie-online.nl/files/8315/2325/7302/15390_Zweers_ONL.pdf.

Bijlage 1. Opdracht studiedag 1

Reflectievragen

1. Wat zijn voor jou de vier belangrijkste uitgangspunten in het begeleiden van jullie leerlingen? Op welke behoeften leg je dan de nadruk?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Neem een leerling waarvan jullie ervaren dat deze leerling moeilijk verstaanbaar gedrag vertoont. Bespreek met elkaar de vier behoeften aan de hand van de vragen. Komen er aandachtspunten uit? Schrijf deze op en bespreek met elkaar hoe je aan de slag gaat met deze aandachtspunten.

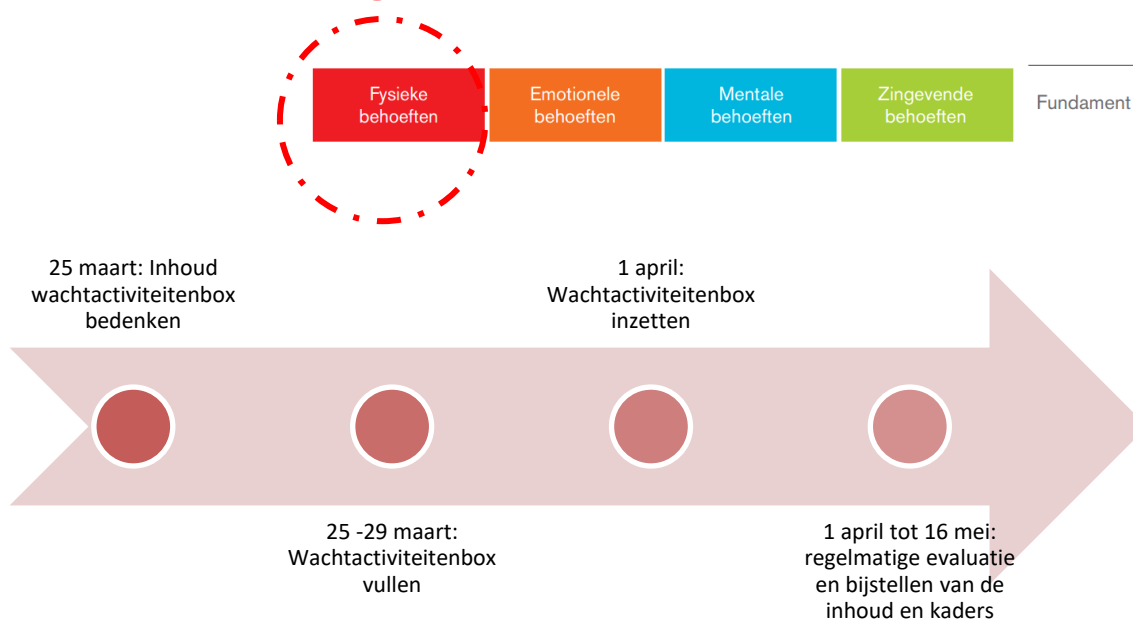
.....
.....
.....
.....
.....
.....

<p>Vragen over fysieke behoeften:</p> <p>In hoeverre kan de leerling terugvallen op een stabiele omgeving?</p> <p>Heeft de leerling een eigen plekje in de klas?</p> <p>Hoe herkenbaar en voorspelbaar is het dagelijkse leven van de leerling?</p> <p>Is het onderwijsprogramma goed gevuld? Of zijn er voor de leerling veel loze momenten? Ervaart de leerling houvast aan het programma?</p> <p>Hoe helpen jullie de leerling om zich veilig te voelen in zijn leven?</p> <p>Waardoor voelt de leerling zich onveilig en bedreigd in zijn leven?</p>	<p>Vragen over de emotionele behoeften:</p> <p>Hoe sluit jij aan bij de leerling? Hoe geef jij de leerling nabijheid? Zijn er afspraken/regels die dit bevorderen? Zijn er afspraken/regels die dit verhinderen?</p> <p>Hoe laat jij de leerling merken dat je hemt waardeert en respecteert?</p> <p>Weet de leerling dat er van hem/haar gehouden wordt?</p> <p>Hoe vier je samen succeservaringen?</p> <p>Hoe vaak krijgt de cliënt een compliment op een dag?</p> <p>Hoe krijg of hoe kan deze leerling het gevoel krijgen ergens bij te horen?</p>
<p>Vragen over de mentale behoeften:</p> <p>Welke keuzemomenten heeft de leerling in het onderwijsprogramma? Of wordt alles voor de leerling ingevuld en geregeld?</p> <p>Welke angsten heeft de leerling die zijn dagelijks leven belemmeren?</p> <p>Hoe wordt de leerling begeleidt om zijn angsten te verminderen?</p> <p>Waarover kan de leerling zelf keuzes maken en waarover niet?</p>	<p>Vragen over de zingevende behoeften:</p> <p>Hoe kan de leerling zelf (meer) invulling geven aan zijn leven?</p> <p>Welke activiteiten in het programma zijn betekenisvol voor de leerling? En welke activiteiten niet? Hoe kunnen betekenisvolle activiteiten uitgebreid worden?</p> <p>Sluiten de activiteiten aan bij wat de leerling motiveert?</p> <p>In hoeverre ervaart de leerling het schoolprogramma in zijn leven als betekenisvol?</p> <p>Hoe ondersteun je de leerling om zich positief te kunnen onderscheiden van anderen?</p> <p>Hoe ondersteun je de leerling zodat hij/zij iets voor anderen kan betekenen?</p>

Bijlage 2. Uitwerking van de fysieke behoeften

Fysieke behoeften:

veilig voelen & structuur



Figuur A. Stroomschema voor de implementatie van de wachtactiviteitenbox

Voor vragen over het vormgeven van deze opdrachten kun je terecht bij Karen.

Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie



Fysieke behoeften: wachten is loze tijd = klieftijd, zinvol wachten = voorwaarde voor leren.

Het schoolprogramma is helder en overzichtelijk ingericht. In de praktijk blijkt het echter lastig te zijn om het programma helemaal vullend te krijgen; leerlingen moeten nu eenmaal wel eens op de juf of meester wachten. Dat is een praktisch punt waar niet veel aan te veranderen valt. Waar wel stappen in te maken zijn is de invulling van het wachten. Om het wachten zinvol te laten zijn kun je de leerling laten kiezen uit een aantal 'wachtactiviteiten'. Aan wachtactiviteiten zitten geen regels behalve dat de leerling gemakkelijk moet kunnen starten met de activiteit en de activiteit ook gemakkelijk kan stoppen. Blijkt dit voor een leerling sowieso lastig dan zou je door middel van een time-timer of een kookwekker nog meer richting kunnen geven aan een wachtactiviteit.

Opdracht: Maak een wachtactiviteitenbox per groep waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Ondersteun dit indien nodig met picto's.



Fysieke behoeften: De leerling ervaart voldoende structuur en voelt zich veilig

Structuur en veiligheid is:

- *Duidelijkheid in taal → Spreek vanuit de ik-boodschap.*
- *Het schoolprogramma is helder voor elke individuele leerling.*
- *Het programma bevat geen loze momenten.*

Reflectieopdracht: denk met elkaar na over hoe helder het programma is voor elke leerling. Doe dit aan de hand van onderstaande tabel.

Tabel A

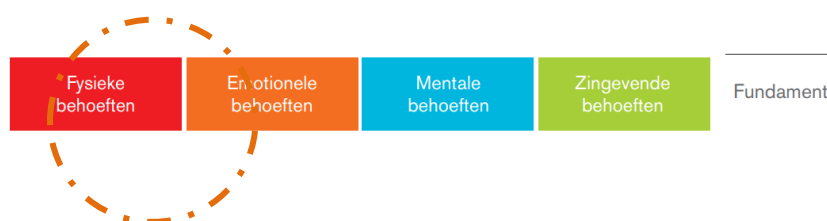
Tabel als reflectieopdracht om te bedenken hoe helder het programma is voor elke leerling

Naam Leerling	Het dagprogramma is: * Omcirkel het juiste antwoord	Wij kunnen de schoolprogramma voor deze leerling nog duidelijker maken op de volgende manier: * Tip: Denk in kleine stapjes die je als leerkracht haalbaar acht
	Helder/mag meer specifiek/onduidelijk	
	Helder/mag meer specifiek/onduidelijk	
	Helder/mag meer specifiek/onduidelijk	
	Helder/mag meer specifiek/onduidelijk	

Bijlage 3. Uitwerking van de emotionele behoeften

Emotionele behoeften:

Gedrag van gisteren bepaalt niet hoe ik jou vandaag ondersteun.



25 maart - 26 april:
Uitwerken van de
ijsberg van 1
leerling + concrete
actie aan koppelen

16 mei & 27 mei :
korte evaluatie



Figuur B Stroomschema voor de implementatie van de ijsberg

Vragen over de ijsberg? Fennieke begeleidt jullie bij het invullen van de ijsberg.

Emotionele behoeften: gedrag is een uiting van behoeften en verlangens. Moeilijk verstaanbaar gedrag is een uiting van ONVERVULDE behoeften en verlangens = anders kijken naar probleemgedrag.

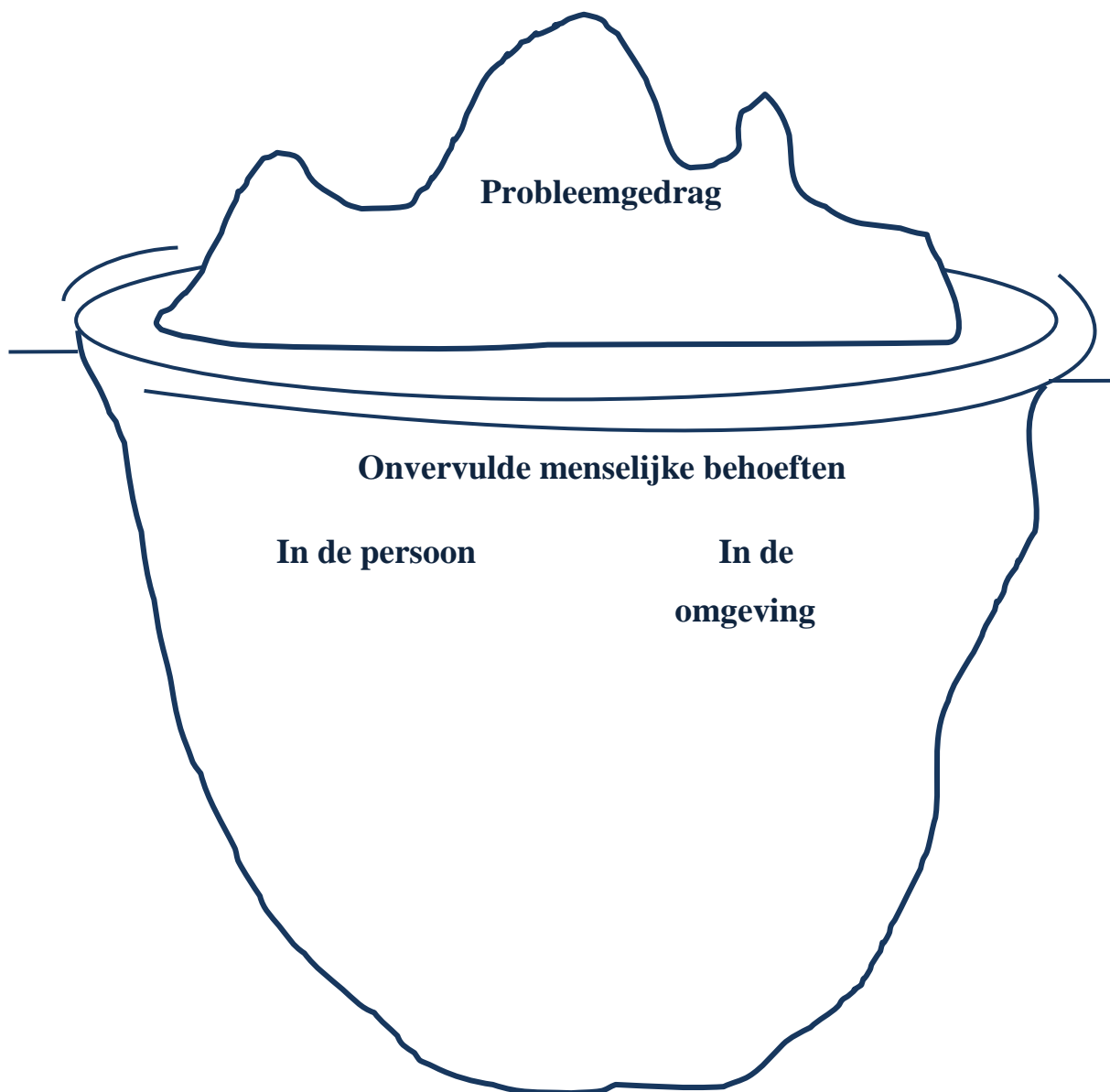


Figuur C. De ijsberg

Noot. Herdruk van “*Het gewone leven ervaren: Triple-C in theorie en praktijk*”, door Van Wouwe, H. en Van de Weerd, D., 2009, p.60, Sliedrecht, Nederland:ASVZ

Opdracht

Neem met je klassenteam één leerling in gedachten waarvan je de ijsberg op de volgende bladzijde gaat invullen. Het is de bedoeling dat je aan de inzichten die het invullen van de ijsberg oplevert, één concrete actie koppelt die je in de praktijk kunt toepassen.



Figuur D. Een lege ijsberg die ingevuld kan worden voor een leerling

Concrete actie die volgt uit het invullen van de ijsberg:

Factoranalyse en betrouwbaarheid van de LLRV-vragenlijst

Tabel B

Cronbachs Alpha per factor

Factor	Cronbachs Alpha	N
Nabijheid	.816	10
Conflict	.774	10
Afhankelijkheid	.616	10

Wilcoxon Signed-Ranks test

Om te onderzoeken of er een verschil is tussen meting één en meting twee is er een *Wilcoxonpaired sample* toets uitgevoerd. Deze non- parametrische toets is voor elke factor afzonderlijk uitgevoerd. De resultaten zijn besproken in 3.3.2. In Tabel B is alle output opgenomen van de *Wilcoxonpaired sample* toets.

Tabel C

Output van de Wilcoxonpaired sample toets

Factor	Total N	Test Statistic	Standard Error	StandardizedTest Statistic	Asymptotic significang (2-side test)
Nabijheid	10	55	11.23	2.81	.005
Conflict	10	8	9.8	-1.99	.047
Afhankelijkheid	10	24	8.38	.179	.858

Spearman's correlatie coefficient

De *Spearman's correlatie coefficient* wijst uit dat er een significante positieve correlatie gevonden is tussen nabijheid en afhankelijkheid op studiedag 1, zie Tabel C. Op de tweede studiedag is er met behulp van de *Spearman's correlatie coefficient* opnieuw gekeken of er sprake is van correlatie tussen de drie factoren. Zoals in Tabel D te zien is er geen significante correlatie gevonden tussen één van de drie factoren.

Tabel D

Spearman's correlatie coefficient tussen de drie factoren op studiedag 1

Factor		Nabijheid	Conflict	Afhankelijkheid
Nabijheid	Correlatie coefficient	1	.054	.770
	Significantie		.836	.003

Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie

Conflict	N	12	12	12
	Correlatie coefficient	.054	1	-.387
	Significantie	.868		.240
Afhankelijkheid	N	12	12	12
	Correlatie coefficient	.770	-.387	1
	Significantie	.003	.240	
	N	12	12	12

Tabel E

Spearman's correlatie coëfficiënt tussen de drie factoren op studiedag 2

Factor		<i>Nabijheid</i>	<i>Conflict</i>	<i>Afhankelijkheid</i>
Nabijheid	Correlatie coefficient	1,000	.159	-.228
	Significantie		.622	.476
	N	12	12	12
Conflict	Correlatie coefficient	.159	1,000	-.004
	Significantie	.622		.991
	N	12	12	12
Afhankelijkheid	Correlatie coefficient	-.228	-.004	1,000
	Significantie	.476	.991	
	N	12	12	12

Bijlage 5. Voorbeelden coderen kwalitatieve analyse

L56VF: Ja ik wou zeggen. Het is kijk er stond natuurlijk van ehm als het kan in het programma. Iemand kan wel zo het plan hebben van o okâ□□e ehm ik mag dan bijvoorbeeld een extra keer voetballen ofzo maar dan denk ik [25:02] ik vind dat toch wel heel belangrijk want dan denk ik hoe leg ik dat ooit uit naar andere leerlingen. Als jij je de hele dag misdragen hebt. Dus als ik misdraag mag ik naar buiten extra

W: Maar dan zeg je, dan is het extra voetballen

L56VF: Ja okâ□□e, tenminste ik dat vind ik wel een zoektocht, want dat wordt ook wel door IBâ□□ers of wat dan ook aangedragen maar dan denk ik ja maar ik heb ook nog andere leerlingen die gewoon continu goed hun best doen hoe ga je dat dan doen. Want dat is het dus een beetje de uitschieters die nou ja misschien goed extra voetballen of een keer voetballen of nou jah, Dat vind ik wel een zoektocht, dan verdien je dus, nou ja dan verdient iedereen het.. Ja dat vind ik wel. Ik heb ook wel heel sterk van dan denk ik als jij goed je best gedaan hebt, prima dat je dan smiddags gaat voetballen, maar heb je het niet gedaan ja of het laatste uur omdat je weet dat er voetballen aankomt, ja daar trap ik niet in het spijt me. Ja.

W: Maar denk je dan je eh dat je eigenlijk in alles om moet denken. Want ik hoor je zeggen: Ja dan denken de anderen straks ik beloon hem ook al heeftie de hele dag eh eh misdragen en dan mag â□□ie toch nog buiten voetballen. Zit het zeg maar zo in het hele schoolse denken dat het soort heel lastig is om dat te doorbreken?

identiteit

dat het wat vergt. Ook gewoon voor jezelf maar ook van leerlingen. n dan gaat worden. Zeg maar. Ja. Denk ik wel.

L78VAG: Ik vind straffen en belonen ook gewoon een bijbels gegeven. Dus dat heeft ook iets met je eh hoe jij dingen voelt en vindt en denkt zeg maar te maken.

W: Ja en je eigen opvoeding en de manier waarop je bent opgevoed.

L78VAG: ja dus in die zin zou ik dat ook niet zo overboord kunnen zetten.

W: De vraag is wel of je vanuit kansrijk denken kan en gaat benaderen. Als je zegt van straffen en belonen doen we. [27:13] niet meer maar botst het zo met mijn identiteit ja dan kun je het moeilijk overnemen. Het is wel zo dat dat ie ehm ehm zelf heel erg bent opgevoed tenminste ik

Figuur E. Voorbeeld van open coderen in transcriptie. Elke markering heeft een eigen code. Door op de markering te gaan staan verschijnt de code.

erkenning en waardering

Fragments

Source: 25feb_opdrachtgr78

L78VOA1: Als ik die vragen zo lees dat ik het idee heb dat we in de klas het meest bezig zijn met oranje

L78VAG: En hoe je dat dan wel kan laten merken dat het echt puur gaat om het gedrag en niet om de persoon zelf.

L78MP: maar ook wel niet teruggekoppeld naar de klas. Dat klinkt misschien heel hard maar eh eh als we over deze leerling zeg maar die kijkt ook heel erg naar de rest. Dus wat hij aan kan is veel lager en veel minder dan de rest. Maar als hij bij aan de rest van de klas laat zien van kijk ik heb dit eh ehm spijker dingetje met wol zegmaar wat voor hem al een hele uitdaging is dat heb ik gemaakt bij H.

L78VAG: Word ie finaal uitgelachen.

L78MP: dan wordt die uitgelachen want dat is voor kinderen van groep vier.

Source: 21juni_opdrachtgr78

L78VAG; Nou ja soms wel dat benoemen van dat we op de goede weg zijn ofzo. Maar ik

Figuur F. Overzicht van fragmenten met de code 'erkenning en waardering'

Bijlage 6. Codestructuur

Tabel F

Codestructuur kwalitatief onderzoek

<i>Deelvraag</i>	<i>Casecode</i>	<i>Code</i>
		-
1.	Uniek	<ul style="list-style-type: none"> - Behoeften - Beeldvorming - Complete ontwikkeling - Individuele verwerking - Ontdekken - Uniek
1.	Verantwoordelijk voor eigen gedrag	<ul style="list-style-type: none"> - Eigen gedrag - Gedrag - Straffen en belonen (identiteit) - Verantwoordelijk - Voorwaardelijk - Zelf reflectie
1.	Eén van de velen	<ul style="list-style-type: none"> - Groep - Ik doe er niet toe - Individu versus groep - Handelingsverlegenheid - Kan niet
1.	Handelingsverlegenheid	<ul style="list-style-type: none"> - Dilemma - Extreem - Handelingsverlegenheid - Kan niet - Lastig - Moeilijke vragen - Niet weten - Schaamde - Spanningsveld - Vergt - Worstel - Zoektocht

Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie

2	Fysieke behoeften	<ul style="list-style-type: none"> - Betrouwbaar - Details (in structuur) - Fysieke nabijheid - Geen loze momenten - Sturen (zonder straf) - Kinderen snel vollopen - Nabijheid - Onderwijsprogramma - Overprikkelt - Structuur - Veilig voelen
2.	Emotionele behoeften	<ul style="list-style-type: none"> - Compliment aan de leerling - Contact - Emotioneel - Erkenning en waardering - Geen relatie - Individuele aandacht - Onvoorwaardelijk - Positief - (Veilige) Relatie - Resultaat - Trots
2.	Mentale behoeften	<ul style="list-style-type: none"> - Kiezen - Kijken naar de vraag achter de vraag - Mentaal
2.	Zingevende behoeften	<ul style="list-style-type: none"> - Betekenisvol - Eigen niveau - Kinderen snel vollopen - Overvraagd - Zingevend
3.	Inzicht	<ul style="list-style-type: none"> - Beeldvorming - Extra stukje - Handelingsverlegenheid - Hersteltijd - Inleven in de leerling - Inzicht - Kennis - Kijken naar de vraag achter de vraag - Meer bewust - Niet Kansrijk Denken - Ondersteuningsvraag - Ontdekt - Reflectie
3.	Beter inspelen op de behoeften	<ul style="list-style-type: none"> - Behoeften - Extra stukje - Gedragsverandering - Proactief - Sterker staan

Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie

3. Gezamenlijk aanpak	<ul style="list-style-type: none">- Achterwacht- Bejegening- Handelingsverlegenheid- Kwetsbaar- Onmacht- Organisatorisch- Perspectief- Randvoorwaarden- Team
-----------------------	--