



**NATIONAAL REGIEORGAAN
ONDERWIJSONDERZOEK**

**Jeugdhulpverlening in de school: Samen praten en vooral samen doen
Eindrapportage deelproject: Samenwerken aan hechting, maart 2022**

Langlopend onderwijsonderzoek 2018 – 2022

Projectnummer: 40.5,18540,L84 / 7024

Onderzoeker (V)SO: Pieter Jansen



Samenwerken aan Hechting

Pieter Jansen, Combinatie Jeugdzorg

1. Achtergrond en context

Combinatie Jeugdzorg, een specialistische Jeugdhulpverleningsorganisatie actief in met name Zuid Oost Brabant en Noord-Limburg, heeft zich voor 2018 de opdracht gesteld de verbinding met het onderwijs vanuit onderwijs-zorg trajecten te versterken. De Aloysiusstichting is voor Combinatie Jeugdzorg een natuurlijke onderwijspartner. In Heibloem (Limburg) zijn bijvoorbeeld beide instellingen op een gezamenlijk terrein actief. Daar zijn al projecten gestart zoals 'Widdonck-Talentendonck', met als doel alle kinderen en jongeren een toekomst te bieden. Zeker voor kinderen en jongeren waarvoor dit niet altijd vanzelfsprekend is. Het programma Widdonck-Talentendonck loopt van 2017 tot 2020 en men streeft naar een netwerkgeving van partners op het terrein te realiseren. Doel is om alle projecten en activiteiten die gaandeweg opgezet worden stevig te verankeren, zodat de Widdonck ook bruisend blijft voor kinderen en jongeren die een extra duw in de rug nodig hebben.

De Widdonckschool (speciaal onderwijs) en de Ortolaan (voortgezet speciaal onderwijs) en Combinatie Jeugdzorg werken op locatie de Widdonck steeds intensiever samen. Medewerkers stemmen hun (pedagogische) aanpak op elkaar af met competentiegericht leren en werken als uitgangspunt. Vanaf de start krijgen kinderen en jongeren één plan voor onderwijs en zorg als zij beide nodig hebben. Nieuwe (onderwijs)zorgarrangementen zijn constant in ontwikkeling, omdat ieder kind anders is en men maatwerk wil bieden. De samenwerking wordt positief ervaren. Behandelaars en onderwijsprofessionals op het Widdonckterrein weten elkaar steeds beter te vinden, constateert de directeur van Aloysiusscholen de Widdonckschool en De Ortolaan. "Wel hebben we vanuit onze rol een andere bril op." Om meer door elkáars bril te leren kijken en van elkaar te leren, organiseren de Aloysius Stichting en Combinatie Jeugdzorg gezamenlijke scholing. "Afgelopen jaar zijn we gestart met workshops over de aanpak 'Geweldloos verzet', die Combinatie Jeugdzorg in de behandeling hanteert om met grensoverschrijdend gedrag van kinderen en jongeren om te gaan", vertelt de directeur. "Begin dit jaar hebben gedragswetenschappers van Combinatie Jeugdzorg ons verteld over de behandelmethode 'Slapende Honden? Wakker Maken!' voor ernstig getraumatiseerde kinderen (Struik, 2020). Professionals leren elkaar steeds beter kennen.

Om de samenwerking niet alleen buiten de klas vorm te geven, is besloten tot deelname aan het onderzoeksproject 'Jeugdhulpverlening in de school – samen praten en vooral samen doen.' Combinatie Jeugdzorg en de Aloysius Stichting doen mee met een deeltraject: Samenwerken aan hechting. Doel is optimalisatie van de samenwerking tussen de professionals van beide organisaties, met focus op de bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in relatie tot het thema hechting. Hierbij is besloten het onderzoek niet alleen plaats te laten vinden in Heibloem maar ook in Eindhoven op de Rungraaf.

Ook in Eindhoven werken Combinatie Jeugdzorg en de Aloysiusstichting al jaren als partners samen. Zij werken als specialisten in het onderwijs en in de jeugdhulpverlening en in de groep van leerlingen en kinderen waar zij mee werken is het percentage van kinderen met hechtingskenmerken hoog. Hechtingsstoornissen of -problemen beïnvloeden de ontwikkeling van een kind vaak negatief. Daarom komen we deze kinderen veel tegen in de specialistische jeugdhulp en in het Speciaal

Onderwijs. Bij Combinatie Jeugdzorg zijn deze kinderen te vinden bij alle werkvormen maar met name bij de Dag en Dag/nachtgroepen, bij Pleegzorg en bij Echtscheidingshulpverlening. Zowel het onderwijs als de jeugdhulp constateren dat het werken met leerlingen met hechtingsproblemen vaak voor veel onmacht en onbegrip zorgen. Dit bij de leerling zelf, maar ook bij de ouders, leerkracht, medeleerlingen/groepsgenoten en hulpverleners.

Samenwerken vraagt veel tijd en inzet, maar hier liggen kansen om een structureel positievere lijn voor leerlingen met hechtingsproblemen uit te zetten. De individuele onderwijs-zorgarrangementen die de aanpak van het gedrag van het kind/de leerling op school, op de behandelgroep en/of thuis te verbeteren zijn een voorbeeld hiervan. Dit lost echter niet alle problemen op. Die individuele leerling moet ook in de klas en op de groep met anderen kunnen omgaan op een bevredigende manier. Dit geldt ook voor zijn medeleerlingen en medegroepsgenoten. Er wordt voor iedere leerling gestreefd naar een zo groot mogelijk welbevinden, wat de basis is voor een zo goed mogelijke sociaal emotionele en cognitieve ontwikkeling. Op individueel niveau zijn de ondersteuningsbehoeften van de kinderen met hechtingsproblemen goed te begrijpen. We kunnen deze kinderen 1-op-1 of in een klein groepje goed ontvangen, aansturen en begeleiden. Wat het heel lastig maakt, is het functioneren van deze kinderen in een groep. De kinderen voelen zich snel afgewezen, bijvoorbeeld “wachten op je beurt” kan al een gevoel van afwijzing en daaraan gekoppeld vervelend gedrag opleveren. Het is dus moeilijk om in een klassikale setting tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van specifieke kinderen. In dit project willen we meer insteken op groepsprocessen die leerlingen met hechtingproblemen vaak tegenkomen. Het thema is: respect hebben voor elkaar.

Er is een belangrijk verschil tussen de beide contexten. De scholen voor SO en VSO van de Aloysiusstichting en de dag en dag/nacht behandelgroepen van Combinatie Jeugdzorg in Heibloem hebben op hetzelfde terrein hun voorzieningen. Een behoorlijk aantal leerlingen verblijven dan ook op de dag, dan wel dag/nacht voorziening. Hierdoor is de fysieke afstand gering en de bekendheid met elkaar vaak al aanwezig wat de onderlinge afstemming tussen leerkracht en hulpverlener eenvoudiger maakt. In Eindhoven is er veel minder frequent contact tussen leerkrachten van de Aloysius Stichting en de hulpverleners van Combinatie Jeugdzorg. Deze contacten beperken zich momenteel nog tot overleg ten aanzien van een individuele leerling waarbij bijvoorbeeld een leerling van de school ook het Boddaertcentrum van Combinatie Jeugdzorg bezoekt.

Dit onderzoek zet een stap verder in de samenwerking tussen leerkrachten en hulpverleners door hen daadwerkelijk in de klas samen te laten werken. Hierbij is het omgaan met hechtingsissues in de klas uitgangspunt. De inzet richt zich op het welbevinden van de hele klas.

1.1. Context waarbinnen de interventie plaatsvindt

Het onderzoek vindt plaats op drie scholen van de Aloysiusstichting. Dit zijn scholen voor Speciaal Onderwijs (SO) en Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Het gaat om de Widdonckschool (SO) en de Ortolaan (VSO) in Heibloem en De Rungraaf (SO) in Eindhoven. Het gaat over een aantal klassen per school waar interventies op klasniveau gedaan worden door de leerkracht en een hulpverlener samen, in het kader van hechting. We gaan in het onderzoek uit van 20 klassen waar de interventies plaats gaan vinden. De leeftijd van de leerlingen op SO en VSO ligt tussen 4 en 18 jaar.

1.2. Probleemverkenning/vraagstelling onderzoek:

In dit onderzoek richten we ons op het (verder) ontwikkelen van werkwijzen voor samenwerken in de klas tussen onderwijs en jeugdhulpverlening. Er worden werkwijzen ontwikkeld die erop gericht zijn veiligheid en vertrouwen van de leerling in zijn hechtingsrelatie met medeleerlingen en leerkracht te bevorderen. Onderzocht wordt enerzijds (1) hoe deze werkwijzen werken en (2) welke factoren de samenwerking tussen leraren en jeugdprofessionals bevorderen. We willen weten of preventieve samenwerkingsrelaties bijdragen aan (3) het vergroten van de vaardigheden van leerkrachten bij het begeleiden van leerlingen met (vermoedens van) hechtingsproblematiek en (4) het bevorderen van de sociale vaardigheden en het welzijn van leerlingen.

Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader

Onderwijsinstellingen staan voor de vraag hoe zij binnen hun scholen vorm kunnen geven aan nieuwe manieren van samenwerken met jeugdhulpverlening die passen binnen de in 2014 van kracht geworden wetten van Passend onderwijs en de nieuwe Jeugdwet. Deze wetten vragen om meer preventief te gaan samenwerken met bijvoorbeeld ouders en instanties als jeugdhulpverlening. De scholen zijn op zoek naar nieuwe preventieve werkwijzen, die niet langer uitgaan van een vanzelfsprekende taakverdeling waarbij leerkrachten signaleren en verwijzen, de hulpverleners behandelen en de leerkracht adviseren en ouders vooral ingeschakeld worden voor een eindhandtekening en ondersteunende diensten.

De scholen zoeken naar werkwijzen waarbij de school als gemeenschappelijke werkplaats, in plaats van als vindplaats van probleemleerlingen, wordt beschouwd. Binnen de school wordt met alle leerlingen van de school gewerkt aan het 'gewone' opgroeien en opvoeden, om het sociale leren en de emotionele ontwikkeling te stimuleren. Een doel hiervan is dat er minder een beroep op langdurige gespecialiseerde zorg wordt gedaan. Er moet een betere preventie, vroeg herkenning en behandeling mogelijk worden. In het Actieprogramma Zorg voor de jeugd van de Rijksoverheid (2018, pagina 9) staat verwoord:

'Elk kind heeft het recht om gezond en kansrijk, op te groeien. Elk kind heeft het recht om zich te kunnen scholen en te ontwikkelen, ondanks beperkingen. En elk kind heeft het recht zich beschermd te weten bij onveiligheid. En elke jongvolwassene verdient het om goed op weg te worden geholpen naar een zeker en zelfstandig bestaan. We gunnen elk kind dat niet meer thuis kan wonen een jeugd in een omgeving die zoveel mogelijk lijkt op een gezin en zoveel mogelijk in het netwerk van het oorspronkelijke gezin. En bij problemen moet een kind goed worden geholpen en kunnen terugvallen op een mentor of coach die hij of zij vertrouwt.'

2.1. Veilige versus onveilige hechting:

Ieder kind maakt vanaf de start van zijn leven een hechtingsproces door (Weisfelt, 1997). Hechting komt voort uit de behoefte van mensen om relaties aan te gaan met anderen. Dit contact met de ander hebben we nodig om te kunnen overleven, zeker in de eerste fase van volledige afhankelijkheid. Daarnaast zorgt dit contact voor vertrouwen en veiligheid waarmee we de wereld verder durven te gaan exploreren en onszelf ontwikkelen. In het contact met de ander ervaren we wederkerigheid waarop we bouwen in ons emotioneel welbevinden. (Horeweg, 2018; Perry & Szalowitz, 2016). Levinas zei hierover: "Ik word ik in het aangezicht van de ander. (Levinas, 1961).

Gehechtheid uit zich meer specifiek in de relatie van een kind met de voor hem meest betekenisvolle volwassene(n). De moeder van het kind staat in deze vaak centraal. In het vormen van deze gehechtheidsrelatie is het van belang dat de ouder of andere volwassene in staat is om sensitief en responsief te kunnen reageren op de signalen van het kind (Kuipers, 2017). Daarnaast is een voortdurende beschikbaarheid van de volwassene voorwaardelijk en ook moet de volwassene in staat zijn om te kunnen verwoorden van wat het kind ervaart en meemaakt en zo ook van henzelf in die relatie. In dit proces van mentaliseren leren kinderen om hun gedachten en gevoelens te ordenen (Coppens & Van Kregten 2018). Ze krijgen hiermee geleidelijk aan steeds meer grip op de wereld om hen heen wat hun gevoel van veiligheid en vertrouwen laat groeien. Het kind kan op onderzoek uitgaan er ervaart daarin de aanmoediging en steun van de volwassene. Hierop kan het kind desgewenst weer terugkeren naar de “veilige haven” van diezelfde volwassene, de cirkel van veiligheid. Bij angst, verdriet of onzekerheid kan het kind dan door de volwassene gerustgesteld worden en kan hierop een nieuwe exploratie volgen. Kinderen leren op zichzelf en op de ander te vertrouwen. En sterker nog; het kind vormt in dit proces verwachtingen en overtuigingen over zichzelf, de ander en de wereld die het kind de rest van zijn leven met zich meedraagt. Ervaringen worden als onbewuste herinneringen opgeslagen in het limbisch systeem van de hersenen (Hughes & Balin, 2012). Een en ander is dus bepalend voor de mate van en de manier waarop het kind reageert en zelf initiatieven gaat nemen naar de anderen.

Bij onveilige hechting zijn de interacties tussen het kind en zijn ouders/ verzorgers niet of onvoldoende afgestemd op elkaar, wat onmacht en stress bij het kind veroorzaakt (Van Lieshout, 2009). Het kind ervaart dan niet de veilige basis van waaruit gestart en teruggekeerd kan worden. Het interne werkmodel wat dan gevormd wordt, is gebaseerd op angst en wantrouwen. Het kind voelt zich in principe onveilig tussen anderen omdat het geen basis van veiligheid en vertrouwen heeft op kunnen bouwen. Wanneer het relaties aangaat is de benaderingswijze dus vanuit wantrouwen gevoed. Het kind voelt zich onveilig en wil zichzelf beschermen tegen een nieuwe teleurstelling. Het wil niet opnieuw te weinig vertrouwen en veiligheid ervaren en zich in de steek gelaten voelen. Daarom heeft het kind moeite om nieuwe verbindingen aan te gaan en is het gedrag vooral gericht op overleving. Het kind zal, vaak heel krampachtig, grip proberen te houden op zichzelf en zijn omgeving. Het lichaam is daarbij de indicator van naderend gevaar, vanwege de opgeslagen onbewuste herinneringen die door vertaald worden in het limbische systeem van de hersenen.

Het gedrag wordt gestuurd door het soort van ervaringen die het kind in relatie met de volwassene heeft opgedaan. Er zijn drie vormen van onveilige hechting te benoemen (Bowlby, 1980):

- Ambivalente gehechtheid
Deze hechtingsstijl kenmerkt zich door een gebrek aan vertrouwen om op onderzoek uit te gaan. Deze kinderen blijven het liefst zo dicht mogelijk bij de volwassene en claimen vaak diens aandacht. Krijgen zij die aandacht dan reageren ze daar echter vaak afwerend op. Reden voor deze vorm van onveilige hechting is het wisselend beschikbaar zijn (geweest) van ouders; soms wel maar dan ook weer niet wat geen zekerheid heeft geboden bij het kind.

- Vermijdende gehechtheid
De kinderen met deze hechtingsstijl hebben ervaren dat de ouders/verzorgers op momenten van stress niet beschikbaar of in staat waren hen te helpen. Het kind heeft niet het vertrouwen ontwikkeld dat een ander je kan geruststellen waarmee je je weer veilig voelt. Ze hebben geleerd dat ze zelf hun problemen op moeten lossen en houden dan ook afstand in hun contacten met anderen. Onderliggend is er de angst om opnieuw weer in de steek gelaten te worden.

- Gedesorganiseerde gehechtheid

Deze kinderen hebben veel angst ervaren, vaker veroorzaakt door degene die hen opvoedde bijvoorbeeld door mishandeling. De ouder was vaker niet beschikbaar als het kind veiligheid zocht of deed te veel zelf een beroep op het kind. Deze kinderen zijn vaak onberekenbaar en tegenstrijdig in hun gedrag zoals je dat zelf ervaren hebben. Ze schatten situaties vaak niet goed in en kunnen dan ook plotsklaps heel angstig dan wel agressief reageren.

2.2. Hechtingsproblematiek in de school:

Kinderen die onveilig gehecht zijn, hebben in de regel een grillig verloop in hun sociaal emotionele en cognitieve ontwikkeling. Uit onderzoek (Ijzendoorn van & Bakermans-Kranenburg, 2010) blijkt dat er bij 25 tot 30 procent van de Nederlandse kinderen sprake is van hechtingsproblemen. Te denken valt aan verwaarlozing of zorgen voor een of beide ouders bij een problematische scheiding. Ook al is de opvoedingssituatie later meer stabiel, dan kan het kind bij situaties die stress oproepen vanuit zijn onveilige hechtingsstijl heftig en niet passend reageren. Dit zet de voortgang in ontwikkeling opnieuw onder druk.

Wanneer deze kinderen op hun vierde jaar naar school gaan brengen ze deze verstoorde ontwikkeling met zich mee. Die zien we terug in facetten van hun cognitieve en sociaal emotionele ontwikkeling. Vaak functioneren deze leerlingen op sociaal emotioneel vlak op een jongere leeftijd dan hun kalenderleeftijd. Daarnaast kan hun cognitieve ontwikkeling achterlopen bijvoorbeeld op taalgebied. Soms lijken deze leerlingen nog steeds bezig met overleven. Ze houden steeds de leerkracht en medeleerlingen nauwgezet in de gaten. Er wordt dan vaak gezegd dat de concentratie van het kind slecht is, maar in feite gaat de prioriteit van hun aandacht naar het grip houden op de situatie waardoor concentreren op een taak lastig wordt. Deze leerlingen dragen vaak negatieve ervaringen met zich mee waarvan zij zich vaak ook nog zelf de schuld geven. Ze hebben hun “onzichtbare koffer” gevuld met negatieve overtuigingen vooral over zichzelf maar ook over de ander en de wereld (Horeweg, 2018; Coppens, van Kregten & Schneiderberg, 2016).

Helaas was het zo dat leerlingen voorheen en ook nu nog voor een belangrijk deel beoordeeld worden op de cognitieve CITO-resultaten in de verschillende klassen en in de overstap naar het Voortgezet Onderwijs. Dit vraagt van de leerlingen dat zij meekunnen in het schoolsysteem en om kunnen gaan met de cognitieve vragen die gesteld worden. Voor kinderen met een onveilige hechtingsgeschiedenis is dit een zeer pittige opgave. Het is voor alle leerlingen, maar specifiek voor deze leerlingen, van groot belang dat er meer aandacht gegeven wordt aan hun sociaal emotioneel leren als voorwaarde voor het tot stand kunnen komen van cognitief leren. De leerkracht is voor deze leerlingen de spil. Vanuit een goede relatie met de leerkracht en medeleerlingen kan er ruimte komen voor cognitief ontwikkelen; zonder relatie geen prestatie.

2.3. Wat betekent dat voor leerkrachten en leerlingen in het (V)SO.

Het aantal kinderen met hechtingsproblematiek in het (voortgezet) speciaal onderwijs is groter dan in het regulier basisonderwijs. Vaker komen leerlingen tussentijds vanuit het regulier onderwijs naar speciaal omdat de leerling op regulier veel problemen had en onvoldoende tot ontwikkeling kon komen. Vaker lijkt het alsof de leerling te lang heeft door moeten gaan op het regulier basisonderwijs terwijl hij onvoldoende tot ontwikkeling kon komen en de gedragsproblemen steeds groter werden.

Om een leerling met een onveilige hechtingsstijl goed te kunnen laten leren is het verstaan van deze leerling van groot belang. Hiermee wordt bedoeld dat er kennis aanwezig moet zijn over:

- a) Proces van hechting en wat voor invloed dit heeft op het leven van mensen.
- b) Verschillende vormen van onveilige hechting met hun verschillen.
- c) Welk gedrag van de leerling in de klas voort kan komen uit een onveilige hechting.
- d) Welke impact deze problematiek heeft op de leerling.
- e) Welke impact deze problematiek kan hebben op het functioneren als leerkracht.

Vanuit de kennis over hechting is het heel belangrijk om duidelijk te krijgen wat deze leerlingen nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen. Met andere woorden; wat heeft deze leerling in de klas nodig om meer veiligheid en vertrouwen te ervaren en zo tot leren te kunnen komen (Bakker – De Jong & Mijland, 2009). Bij leerlingen met een hechtingsproblematiek wordt vaak een achtergebleven sociaal emotionele ontwikkeling gesignaleerd. En zonder sociaal emotioneel welbevinden is het lastig om tot prestaties te kunnen komen. Belangrijk dus om te verkennen hoe je als leerkracht het sociaal emotioneel leren (SEL) kan stimuleren (Overveld, 2017). Hiervoor is het nodig dat de leerkracht weet hoe de leerling voelt en denkt. En dat de leerkracht zich kan verplaatsen in de gedachten en gevoelens van de leerling. Wat zegt de leerling eigenlijk met zijn gedrag? En vervolgens; hoe kan je hierop als leerkracht zo reageren dat de leerling hier baat bij heeft en zijn gedrag kan reguleren en in jullie relatie en jouw leiding weer open kan staan voor de leerstof?

In deze is het vooral ook belangrijk te bezien wat je (in preventieve zin) kan doen voor je hele klas. Wat hebben de leerlingen nodig op het gebied van klassenmanagement, didactiek en interactie (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000). Welke taal gebruik je op welk moment naar de leerlingen (Groenewegen-Jonker, 2019)? Heb je de beschikking over de juiste materialen om bijvoorbeeld voor regulering door ontspanning te kunnen zorgen? Zijn de randvoorwaarden op orde en voel je je als leerkracht gefaciliteerd? Het werken met leerlingen met onveilige hechting vraagt een voortdurende gerichte afstemming in communicatie. Dit is lang niet altijd eenvoudig en kan veel vragen van leraren en jeugdhulpverleners. Goed om dan te weten op wie je zelf terug kan vallen, bij je collega's, directie of anderen op school of daarbuiten.

2.4. Wat werkt in de omgang bij hechting in de school.

Leerlingen met een onveilige hechting hebben vaak onvoorspelbaarheid en onbetrouwbaarheid ervaren in hun leven. Ze hebben zich eigen gemaakt om zelf controle te houden. In het gedrag zie je dit terugkomen als een sterke behoefte aan grip op de situatie en onmacht, frustratie en weerstand als ze de grip dreigen te verliezen (De Jong & De Jong 2016). Vaak worden ze dan ook al snel overvoerd door impulsen vanuit hun omgeving waar ze krampachtig grip op proberen te krijgen. Daarom is het voor de deze leerlingen belangrijk dat hun stresslevel zo laag mogelijk kan blijven en hun welbevinden in de klas zo groot mogelijk. Ze hebben veel behoefte aan rust en duidelijkheid en daarnaast dus aan eigen grip. Het is de kunst om hen gedurende de dag binnen hun 'window of tolerance' (Siegel, 2012; Ogden e.a., 2006) te houden. Hoe beter je hen spanning kan laten reguleren, hoe meer ze open staan om zich cognitief te ontwikkelen. Voor deze leerlingen zijn dus de beschikbaarheid van de leerkracht en de continuïteit van aanwezigheid heel belangrijk.

Leerkracht en hulpverlener brengen zichzelf als belangrijkste instrument mee in de klas. Dit betekent dat van hen verwacht wordt dat ze reflecteren op hun eigen handelen. Zeker in de omgang met leerlingen met (vermoedens van) hechtingsproblematiek is dit van groot belang omdat deze

leerlingen zich vanuit hun voorgeschiedenis snel aanstootgevend gedrag kunnen laten zien. Het is zelfs zo dat zij steeds opnieuw afwijzing op lijken te roepen om hun beeld van de werkelijkheid weer kloppend te maken. Daarmee zullen deze leerlingen grenzen opzoeken in het contact met de leerkracht en hulpverlener om door hun correctie opnieuw afwijzing te ervaren. Het is een paradoxale vraag die ze stellen op deze manier, want ze willen eigenlijk gezien worden en ertoe doen. Echter, door hun gedrag roepen ze afwijzing op. Het vraagt nogal wat van leerkracht en hulpverlener om deze hernieuwde afwijzing te omzeilen. Wat nodig is, is de leerling op een constructieve manier af te bakenen en tegelijkertijd gerust te stellen en te bemoedigen. Leiding van een ander is voor de leerling verlies van eigen grip en dat geeft stress. Door voorspelbaar te zijn en te benoemen wat er te gebeuren staat en daarnaast te benoemen wat dit voor de leerling kan betekenen, kan deze stress wellicht hanteerbaar gemaakt worden.

Aanstootgevend gedrag van de leerling doet ook iets met het limbisch systeem van leerkracht en hulpverlener. Goed om dit zelf te zien en daarop (met elkaar) op te reflecteren. Om snel en gericht aan te kunnen sluiten op de stresssignalen van de leerlingen is pedagogische sensitiviteit (Diemel, 2019) van belang. Elementen daaruit als een zeer alerte waarneming, een open empathische interpretatie, een adequate, getimede respons en aandacht voor een balans in de relatie spelen hierin een rol. Een zeer alerte waarneming is bij leerlingen met hechtingsproblematiek extra belangrijk omdat dan snel signalen van stress kunnen worden onderkend. Hierop kan dan een interventie plaatsvinden. Het is goed je te realiseren hoe de eigen gemoedstoestand is, omdat die bepalend is voor de manier waarop je reageert. Een leerling voelt bijvoorbeeld een stemverheffing al snel als bedreigend, dus hoe rustiger de leerkracht en hulpverlener zelf zijn hoe beter. Dit zal dan direct te merken zijn in hun verbale en non-verbale gedrag, waarbij het sowieso goed is te bedenken welke taal je gaat gebruiken jegens de leerling.

Hiermee komen we bij de empathische houding van de leerkracht en hulpverlener die aan moet sluiten bij het belevingsniveau van de leerling. Kennis van zijn voorgeschiedenis kan daarin zeer helpend zijn om het perspectief van waaruit de leerling kijkt helder te hebben. De interventies van leerkracht en hulpverlener zijn natuurlijk niet alleen van invloed op de individuele leerling maar hebben hun effect op de hele klas. Interventies dienen ook passend te zijn in de groepsdynamiek. Dit kan alleen als er een patroon van veiligheid en verdraagzaamheid gecreëerd is in de klas waarin de leerlingen het gevoel hebben dat ze ieder voor zich mag floreren. Het is in deze dat leerkracht en hulpverlener de balans van hun relatie met de leerlingen dienen vorm te geven. Dit vraagt veerkracht aan beide zijden en zeker bij leerlingen met hechtingsproblematiek waar aantrekken en afstoten onderdeel is van hun zijn kan dit erg ingewikkeld zijn. Leerkracht en hulpverlener kunnen elkaar in bovenstaand proces hard nodig hebben. Het is dan ook goed om het gevoel te hebben er samen voor te staan en bij elkaar terecht te kunnen. Zij kunnen stress bij elkaar dan snel onderkennen en steun geven waarop er weer rust kan ontstaan. Zo vormen ze elkaars back-up en echt een team.

Hoofdstuk 3: Behoeftanalyse

3.1 Inventarisatie

In een focusgroepinterview (d.d. 04-02-2019) is geïnventariseerd wat leerkrachten en jeugdhulpverleners al inzetten voor leerlingen met hechtingsproblemen (zie bijlage I). Daaruit komt naar voren dat er in de klas vooral ingezet wordt op een voorspelbaar klassenmanagement. Daarnaast wordt er bewust veel gecompimenteerd om leerlingen vertrouwen te geven. Er wordt sociale vaardigheidstraining gegeven om leerlingen alternatief gedrag voor boosheid of agressie te

leren en leerkrachten en jeugdhulpverleners maken elke dag een nieuwe start met een leerling, ongeacht wat zich een dag ervoor heeft voorgedaan.

Er is behoefte om het groepsproces te beïnvloeden en ook de thema's respect hebben voor elkaar wordt door leerkrachten genoemd.

Om meer inzicht te krijgen in de impact van hechtingsproblematiek op leerkrachten en groepsleiding is er een inspiratiebijeenkomst met hen gehouden. Gezamenlijk kwamen leerkrachten en hulpverleners tot de volgende bevindingen:

Problemen van en met het kind/de leerling die leerkrachten/jeugdhulpverleners ervaren:

- Aanhoudend probleemgedrag leerling met hechtingsproblematiek
- Escalerend gedrag in de klas
- Leerling uit de klas verwijderd en naar de behandelgroep gebracht
- Leerling weigert naar school te gaan
- Leerling is heel onrustig in de klas
- Niet genoeg mensen beschikbaar bij escalerend gedrag leerling
- Leerling loopt boos weg van school
- Overbelasting door opbouw lesuren en overvraging leerling en leerkracht.
- Laag zelfbeeld leerling
- Wantrouwen van de leerling naar leerkracht en groepsleiding behandelgroep.
- Te zelfbepalend/ zelfsturend gedrag van de leerling zelf.
- Onduidelijkheid bij de leerling over verwachtingen en behandellijn en daardoor probleemgedrag.

Problemen in de samenwerking:

- School en behandelgroep waren/zijn onvoldoende op de hoogte van elkaars werkwijze
- Geen gezamenlijke verantwoordelijkheid
- Slechte bereikbaarheid van zowel mensen van school als behandelgroep
- Gebrekkige communicatie tussen school en behandelgroep
- Onduidelijkheid en geen consensus over gestelde doelen
- Onduidelijkheid over verwachtingen over en weer
- Gebrek aan saamhorigheid; samen optrekken
- Elkaar niet opzoeken voor afstemming.
- Uitgaan van aannames.

Samenwerking heeft het meest effect wanneer onderwijs en jeugdverlening elkaar kunnen beïnvloeden met wederzijdse kennis en vaardigheden. Concreet betekent dit dat er aan leerlingen passende ondersteuning geboden kan worden in hun leerproces waardoor hun sociaal emotionele ontwikkeling en hierop hun cognitieve ontwikkeling versterkt worden. Tijdens de inspiratiebijeenkomst zijn er door de teams van leerkrachten en hulpverleners ontwerpeisen genoemd voor samenwerken:

- Interesse tonen in elkaar bijv. samen surveilleren.
- Elkaar opzoeken na verwijdering leerling uit de klas en terugsturen naar de groep.
- Zelf initiatief nemen tot contact met ouders en anderen om conflicten voor te zijn.
- Psycho-educatie willen hebben voor beter begrip leerling.
- Leerkrachten complimenten geven voor hun handelen.
- Niet via de leerling communiceren.
- Zeggen wat je doet en doen wat je zegt.
- Overleg zoeken bij nieuwe aanmeldingen.
- Gezamenlijk groepsplan maken.

- Face tot face contact met elkaar buiten schooltijd.
- Snel het overleg zoeken.
- Waar mogelijk fysieke aanwezigheid van groepsleiding behandelgroep op school.

Op individueel niveau zijn de ondersteuningsbehoeften van de kinderen met hechtingsproblemen goed te begrijpen. We kunnen deze kinderen 1-op-1 of in een klein groepje goed ontvangen /aansturen /begeleiden. Wat het heel lastig maakt, is het functioneren van deze kinderen in een groep. De kinderen voelen zich snel afgewezen, bijvoorbeeld “wachten op je beurt” kan al een gevoel van afwijzing (en vervelend gedrag) opleveren. Het is dus moeilijk om in een klassikale setting tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van deze kinderen.

3.2 Ontwerpcriteria

Leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs hebben specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften. Het is in het belang van de leerling en zijn netwerk dat de deskundigheid van het speciaal onderwijs gebundeld wordt met de know how van de specialistische jeugdhulp. Zo kom je tot een interdisciplinaire samenwerking die op de werkvloer gestalte krijgt. In deze samenwerking brengt de leerkracht vooral zijn didactische expertise in en de hulpverlener vooral zijn pedagogische/ systemische kennis en vaardigheden. Deze combinatie heeft in eerste instantie de bedoeling de ontwikkeling van het kind/ de leerling te stimuleren, maar verdiepend ook meer invloed te hebben op het welzijn van het netwerk van het kind/de leerling.

De interventiereeks is genoemd “Bouwen aan vertrouwen”. In deze interventies zijn de ontwerpcriteria vanzelfsprekend terug te zien. Zowel op inhoud als wat betreft vormgeving. Qua inhoud richten de interventies zich op het bevorderen van vertrouwen van alle deelnemende leerlingen. Qua uitvoering kiezen we er hierbij gericht voor de interventie vorm te geven door leerkracht en hulpverlener als koppel. Door als koppel te werk gaan willen we meer in staat zijn niet alleen de leerling individueel terzijde kunnen staan bij zijn ondersteuningsbehoeften, maar ook de groep als geheel. Hiervoor is een gerichte afstemming tussen leerkracht en hulpverlener nodig, waarbij het bieden van een duidelijke en eenduidige structuur in het lesprogramma en daarnaast een sensitief en responsief reageren op de leerlingen samengaan. Zie hierin ook de behoefte van de school terug.

Het aanbieden van een duidelijk lesprogramma zal in eerste instantie vooral door de leerkracht vormgegeven worden. De hulpverlener zal meer vanuit zijn specifieke zicht op kind en contextfactoren aansluiten in de klas. Het is de bedoeling om de leerlingen, als er stress ontstaat gerust te stellen en te bemoedigen zodat leerlingen kunnen blijven deelnemen aan het groepsprogramma. Vanzelfsprekend vraagt dit om afstemming tussen leerkracht en hulpverlener. De hulpverlener kan ook de leiding nemen over meerdere leerlingen om de afstemming te bevorderen tussen hen of ze gericht hulpbron voor andere leerling te laten zijn. Indien mogelijk kunnen beschreven rollen ook omgedraaid of afgewisseld worden in onderlinge afstemming. Leerkracht en hulpverlener spreken iedere interventie vooraf met elkaar door. Ze bepalen hierin de opbouw van de interventie. Ze bespreken welke opdrachten in deze interventie zitten, hoe instructie en verwerking vorm krijgen, welke bijdrage ze van de leerlingen verwachten en dergelijke. Ook is helder of er een huiswerkopdracht is en met welk doel. Na de interventie evalueren leerkracht en hulpverlener. Zij verwoorden dit op een evaluatieformulier waarin zij zich specifiek richten op de thema’s vertrouwen en samenwerking. Het thema vertrouwen (en zelfvertrouwen) gaat daarbij met name over wat er gebeurd is in relatie tot de leerlingen. Welke bevorderende acties zijn ingezet en wat was hiervan het

resultaat. De samenwerking gaat met name over de communicatie en afstemming tussen de leerkracht en de hulpverlener zelf. Ook hier speelt onderling vertrouwen een rol. Vanuit de literatuur (Rumping, Boendermaker, & Ruyter 2018) worden onderstaande punten van belang geacht:

- Begrip van elkaars expertise, perspectief, rol, doel en taken.
- Nadenken over hun eigen feedback en als professionals elkaar feedback geven of ontvangen in de interactie/communicatie en hierop reflecteren.
- Een goede teamstructuur.
- Begrip hebben van de noodzaak om samen te moeten werken.
- Het voelen van een gedeelde verantwoordelijkheid en gedeelde normen.
- Wederzijds vertrouwen tussen de professionals.

3.3 Good Practice.

Een good practice die inspirerend is geweest voor ons onderzoeksproject in het speciaal onderwijs is de proeftuin 'Onderwijszorgarrangementen Utrecht'. In dit project slaan de gemeente Utrecht, de samenwerkingsverbanden Utrecht PO en Sterk VO en buurtteamorganisatie Lokalis de handen ineen om zorg in onderwijstijd op een eenvoudige en effectieve manier vorm te geven en te financieren. Visie en pragmatisch handelen gaan in deze proeftuin hand in hand. De proeftuin speelt zich af op twee zml-scholen (so en vso) in Utrecht. De proeftuin is gericht op eenvoud en effectiviteit voor leerlingen, ouders en school. De school richt zich op de meeste complexe doelgroep. In plaats van individuele beschikkingen die door verschillende zorgaanbieders in de school worden uitgevoerd, financiert de gemeente per school 2 fte. Zo is er een beperkt aantal vaste hulpverleners in de school aanwezig, die alle extra zorg uitvoeren. In plaats van individuele afspraken met ouders te maken over de inzet van allerlei verschillende zorgaanbieders, biedt de school zo een collectieve voorziening waarmee permanent zorg in onderwijstijd is gegarandeerd. Het vereist samenwerking, afstemming en soms creatieve of dure oplossingen.

Hoofdstuk 4 Ontwerpen

4.1 Inleiding:

De interventies vinden plaats in het Speciaal en Voortgezet Speciaal onderwijs waar een veilige en voorspelbare omgeving de basisvoorwaarde voor ontwikkeling is. Er is steeds regelmaat en structuur in het lesprogramma en gedragsregels moeten gerespecteerd worden. Grenzen worden afgebakend in het belang van de leerling, zijn medeleerlingen en zijn leerkracht.

In de klas waarin de leerkracht de regie voert volgen de leerlingen de leerkracht. De leerkracht heeft de volledige verantwoordelijkheid voor wat er gebeurt in de klas en de leerlingen kunnen ten alle tijden op de leerkracht terugvallen. De leerkracht brengt structuur aan en reguleert de leerlingen als ze daar zelf (nog) niet toe in staat zijn. Het vertrouwen in de leerkracht bouwt zich hierdoor op. In het speciaal onderwijs is de norm: Zeg wat je doet en doe wat je zegt. Vanuit de routine van dit voorspelbaar handelen volgt er ook bij de leerling een routine en een (aangeleerd) gedragspatroon wat rust geeft in de klas. De leerling weet dat de leerkracht altijd snel, consequent en vriendelijk zal reageren bij frustratie en stress van de leerling. Naarmate de leerling al voor een langere periode op school is, dan zijn gedragspatronen vaker meer eigen gemaakt en worden leerlingen minder snel getriggerd op momenten die minder structuur in zich hebben of meer een beroep doen op hun emoties.

De hulpverlener heeft zich bij de interventies vanwege bovenstaand kader gevoegd in de klas en de routines om daarmee de bestaande structuur van de klas niet te verstoren en ongewild een negatief interactiepatroon op te roepen. Voordat de interventie start, wordt er door de jeugdhulpverlener kennis gemaakt door in de groepen aanwezig te zijn. Er ontstaat op die manier inzicht bij de hulpverlener over de cultuur in de klas. De hulpverlener wordt daarmee ook leidend en betrouwbaar in de communicatie die hij laat zien. Leerkracht en hulpverlener versterken hierin elkaars regie voor de klas. In hun wederzijdse interactie laten zij een patroon van hoor en wederhoor zien wat in feite voorbeeldgedrag is voor de leerlingen in de klas die daar nauwelijks, weinig of al wat meer toe in staat zijn. In de uitvoering van de interventies worden de interventies stap voor stap beschreven. Het handelen van leerkracht, hulpverlener en leerling is hierin zoveel mogelijk concreet uitgelegd met voorbeelden. Deze interventies zijn van tevoren uitgewerkt en duidelijk voor de leerkracht en hulpverlener bij start van de interventie.

De interventies hebben zich gericht op het thema “Bouwen aan Vertrouwen”. Ofwel hoe kan de basisveiligheid en het vertrouwen van de leerling in zichzelf en in anderen mogelijk vergroot worden door de interventies. Dit op basis van de bouwstenen van hechting (Bakker -van Zeil, T. 1986; 2006; Hoogland, e.a., 2016). De interventies gaan over het beter leren kennen van zichzelf: in welke mate ken ik mezelf en heb ik vertrouwen in mezelf als basis. Daarnaast gaat het over het beter leren kennen - en bouwen aan het vertrouwen - van mensen in de omgeving. Hoe kan ik anderen toevertrouwen voor mij (en ik voor hen) om van betekenis te zijn. Op een aantal momenten wordt concreet de lijn gelegd naar de thuissituatie van de leerling. De leerlingen leren ontdekken wie voor hen hulpbronnen zijn met wie ze kunnen bouwen aan vertrouwen. Daarnaast hebben de interventies tot doel om eigen talenten/ kwaliteiten meer zichtbaar te maken en ze te durven tonen aan anderen. Wanneer lesinhouden ‘spannend’ worden dan zal de leerling in de regel meer stress ervaren. In de interventies wordt doorwerkt hoe deze stress beter binnen een aanvaardbaar en te dragen kader kan blijven (binnen de window of tolerance) door zelfsturing en/of steun van anderen.

4.2 Methodiek van de interventies:

In deze interventiereeks staat het vertrouwen centraal. Het theoretisch kader en de good practice dienen als basis voor de ontwikkelde interventie. De interventiereeks is genoemd “Bouwen aan vertrouwen”. In deze interventies zijn de ontwerpcriteria vanzelfsprekend terug te zien. Zowel op inhoud als wat betreft vormgeving. Qua inhoud richten de interventies zich op het bevorderen van vertrouwen van alle deelnemende leerlingen. Qua uitvoering kiezen we ervoor de interventie vorm te geven door leerkracht en hulpverlener als duo. Door als duo te werk te gaan willen zowel op groepsniveau lesgeven als aandacht hebben voor de leerling individueel. Hiervoor bieden de leerkracht en de jeugdhulpverlener een duidelijke en eenduidige structuur in het lesprogramma en daarnaast reageren ze sensitief en responsief op de leerlingen. De leerkracht zal de leiding hebben bij het aanbieden van de interventie om op die manier voorspelbaarheid te garanderen. De hulpverlener zal meer vanuit zijn specifieke zicht op kind en contextfactoren aansluiten op de individuele leerling. Door direct en adequaat te reageren vanuit geruststelling en bemoediging kan de stress van de leerling verminderen. Zo lukt het de leerling waarschijnlijk beter om te kunnen blijven deelnemen aan het groepsprogramma.

Vanzelfsprekend is dit een interactief proces tussen leerkracht, hulpverlener en leerling waarbij ze samen intenties en handelen van elkaar steeds beter leren doorzien. Door elkaar beter te kunnen “lezen” verloopt de afstemming vlotter. Dit geeft ruimte waarbij beiden wat af kunnen wijken van hun normale rol. Zo kan de leerkracht bijvoorbeeld meer tijd krijgen om vaker af te stemmen op de

individuele leerling. De hulpverlener kan ook de leiding nemen over meerdere leerlingen om de afstemming te bevorderen tussen hen of ze gericht hulpbron voor andere leerling te laten zijn. Indien mogelijk kunnen beschreven rollen ook desgewenst omgedraaid of afgewisseld worden in onderlinge afstemming.

4.3 Opbouw van de interventies:

Er is een serie van acht interventies. Alle interventies hebben een aantal vaste elementen in zich. Deze elementen gaan over het opbouwen van vertrouwen bij de leerling zelf en hierop van de leerling in de ander. Hoe kan de ander een hulpbron worden voor de leerling en/of de leerling een hulpbron voor de ander. Daarnaast is er aandacht voor hoe de leerling om kan gaan met zaken die hij of zij moeilijk vindt en die de stress vaak doen toenemen. Hoe kan de leerling omgaan met deze stress en wat is er nodig om deze stress binnen aanvaardbare kaders te houden. Hoe kan de leerling hierin een bepaalde mate van stress of ongemakkelijkheid leren verdragen. Hoe kan de leerling benoemen wat er speelt en hoe kan hij het vertrouwen krijgen dat de ander er is om dit probleem met hem op te lossen.

Interventie 1 richt zich met name op het beter leren kennen van zichzelf door de leerling en het zelf benoemen van de het netwerk waar de leerling opgroeit. Hiermee willen we de verticale loyaliteit naar gezin van herkomst respecteren van mensen die voor de leerling het meest belangrijk zijn en zullen blijven. Hierop vervolgen we met het laten benoemen van de kwaliteiten van de leerling en hiermee trachten we het zelfvertrouwen en de zelfvalidatie van de leerling te bevorderen. De leerkracht en de hulpverlener zijn degenen die in het erkennen van de kwaliteiten/talenten van de leerling het voortouw nemen. Zij houden hierbij in de gaten in welke mate de leerling deze erkenning kan verdragen en die niet averechts gaat werken. Daarin zal wellicht het compliment klein zijn door middel van een opgestoken duim of een opmerking over het proces van handelen; “wat ben jij dat nauwkeurig aan het doen”. Ook kan het compliment via een medeleerling gegeven worden. Naast de erkenning door de leerkracht/hulpverlener wordt het voor de leerling erg belangrijke eigen netwerk betrokken in het geven van bekrachtiging. Ouders/verzorgers en overig netwerk worden uitgenodigd om middels huiswerkopdrachten concreet invulling te geven aan hun erkenning voor de kwaliteiten van de leerling. De leerling kiest voor zichzelf een “mentor”, bijvoorbeeld zijn moeder. Dit is de eerste persoon is waar de opdrachten voor thuis mee gedeeld worden. Bij de volgende interventie komt deze huiswerkopdracht terug en worden de kwaliteiten door leerkracht en hulpverlener klassikaal voorgelezen.

In *interventie 2* komt het vertrouwen in de ander nog duidelijker in beeld. De leerlingen mogen erkenning gaan geven en krijgen van andere leerlingen. Hier zit nogal wat gradatie in van heel oppervlakkig naar veel meer diepgaand. Deze manier van erkennen is de aanzet om meer verdraagzaamheid bij de leerlingen naar elkaar te gaan hebben en ook te oefenen. Hoe kan je een klasgenoot steunen wanneer die het lastig heeft. Hoe werkt dat voor jou, wat vind je fijn en wat helpt jou. Leerkracht en hulpverlener bezien hierin wat mogelijk is en motiveren leerlingen en geven zelf het voorbeeld ook in verschillende lagen.

In *interventie 3* wordt er meer gericht gekeken naar wat leerlingen lastig vinden. Hierbij is het de bedoeling een haalbaar doel voor zichzelf te formuleren waar ze aan gaan werken. In de regel vinden leerlingen met deze onderliggende problematiek al veel zaken moeilijk en geeft dat bij hen veel stress. Een voorbeeld hiervan is het om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. Hierin kan de angst opnieuw niet gehoord te worden of naar geluisterd te worden onderliggend zijn. Vaker vinden

leerlingen het moeilijk om niet direct “een beurt “te krijgen bij een vraag die gesteld wordt. Dit levert dan frustratie en stress op. Die stress uiten ze dan nogal eens door middel van internaliserend dan wel externaliserend gedrag. Alleen de gedachte hiermee geconfronteerd te worden en er iets mee moeten kan al stress opleveren. Het gaat er hierbij om te accepteren dat dingen soms moeilijk blijken te zijn maar wel te overwinnen. En zeker ook dat je hierin niet alles zelf hoeft te doen maar gebruik mag maken van hulpbronnen zoals nu concreet leerkracht en hulpverlener en ook medeleerlingen en indien gewenst ook het eigen netwerk. We gaan in deze interventie oefenen hoe je om kan gaan met deze stress, wat je hierin nog te leren hebt en waar je steun kan vinden. Het is hierbij de bedoeling dat de leerlingen niet alleen in de eigen klas beter om leren gaan met dingen die ze moeilijk vinden. In andere ruimtes op school zoals de gang, de gymzaal en op de speelplaats en ook buiten de school zal de onvoorspelbaarheid van gebeurtenissen toenemen wat extra stress tot gevolg kan hebben. De leerkracht en de hulpverlener geven in deze interventies het voorbeeld door te bespreken wat voor hen moeilijke dingen waren (b.v. door het bespreken van een persoonlijk dilemma) en hoe zij hier mee omgegaan zijn. Hiermee willen ze de leerlingen vertellen dat het normaal is dat je tegen problemen aanloopt in je leven. En dat het goed is om deze problemen zelf of samen met de ander aan te pakken. Hierin zitten dan ook elementen van hoe je hierin dicht bij jezelf kan blijven en welke keuzes daaruit voortgekomen zijn.

Interventie 4 gaat over het maken van keuzes. De leerlingen staan meer bewust stil bij de keuzes die ze maken. Kiezen ze bij een activiteit vooral voor wat ze zelf leuk vinden of houden ze ook rekening met de ander of laten ze de keuze aan de ander. Zijn ze in staat te overleggen en eigen behoeften uit te spreken. Welke keuzes maken ze als ze stress ervaren en hoe kan dit wellicht anders en beter. Hebben ze er vertrouwen in dat ze samen met de ander de activiteit goed af kunnen ronden. Vertrouwen ze de ander toe een onderdeel uit te werken of willen ze zelf de regie houden. Zijn ze in staat positief te reageren op de ander. Kunnen ze trots zijn op wat ze zelf laten zien. Zijn ze gewend te kiezen voor de makkelijkste weg of kiezen ze voor een moeilijkere weg die meer stress oplevert. Leerkracht en hulpverlener benoemen op voorhand mogelijkheden van tevoren en ook de stress die sommige keuzes op kunnen leveren. Hulpverlener en leerkracht ondertitelen in deze het gedrag van de leerling en van henzelf. Ze geven woorden aan mogelijke stress en maken door benoemen situaties inzichtelijk, voorspelbaarheid en daarmee hanteerbaar. Ze schetsen oorzaak en gevolg en benoemen samen met de leerling escapes om de stress te reduceren. Ze geven ook aan waar kansen liggen om anderen als hulpbron te gebruiken.

Interventie 5 grijpt terug op de eigen doelen die gesteld zijn in interventie 3. De leerlingen gaan eigen leerdoelen vertalen naar concrete actie. In feite is dit een stappenplan waarbij de eerste stap binnen handbereik ligt. Leerkracht en hulpverlener geven aan hoe een dergelijk stappenplan er uit kan zien. Ze begeleiden de leerlingen hierop hoe die individueel of als kleine groep stappen kunnen zetten en hoe die stappen er in concreet waarneembaar gedrag dan uitzien. Specifiek is er in dit onderdeel aandacht voor de hulpbronnen die de leerling zouden kunnen gebruiken. In de klas; ter plekke waar leerkracht en hulpverlener en mogelijk ook medeleerlingen iets kunnen betekenen als je ze toelaat hierin van betekenis te kunnen zijn. Met name voor leerlingen met een vermijdende hechtingsstijl kan dit een lastig punt zijn. In feite hebben zij geleerd alleen zichzelf te kunnen vertrouwen en zelfs het vertrouwen in zichzelf is vaak niet erg groot. Het is dus ook een kwestie van durven uitproberen of een ander je wel iets kan brengen. Leerkracht en hulpverlener benoemen de lastigheden die de leerling kan ervaren in dit proces en vragen als dit lastig ligt de leerling permissie om ondersteunend te mogen zijn. De regie blijft bij de leerling liggen in deze.

De beschreven doelen worden gedeeld in de thuissituatie. Hierbij wordt respons gevraagd vanuit het netwerk op beschreven doelen. Er wordt gevraagd naar de herkenbaarheid vanuit thuis en op welke

manier de mentor en het eigen netwerk van de leerling gaat ondersteunen in het behalen van de doelen. In deze wordt het partnerschap met de thuissituatie van de leerling benadrukt. Hiermee wordt recht gedaan aan de verticale loyaliteit vanuit het gezin van herkomst. Hun positieve bekrachtiging op hetgeen de leerling aangeeft te willen bereiken heeft het meest effect.

In *interventie 6* wordt de inzet vanuit het eigen netwerk nog concreter gemaakt. Daarnaast gaat de leerling over tot een stukje zelfreflectie. Kan de leerling reflecteren op eigen handelen en daar ook de verantwoordelijkheid voor nemen. De verantwoordelijkheid naar jezelf toeschuiven kan eng en confronterend zijn. Veel leerlingen met problemen in de hechting hebben de neiging de oorzaak van een conflict bij de ander neer te leggen: "Ja maar hij" Zelf in de schijnwerper staan maakt je kwetsbaar. Goed om te ervaren dat kwetsbaarheid laten durven zien juist krachtig is. Hiermee kan het ongemakkelijke stressgevoel wat in eerste instantie aanwezig kan zijn plaats maken voor een gevoel van trots. Een belangrijk onderdeel in deze interventie is het leren mentaliseren van de leerling. De leerkracht en hulpverlener nemen het voortouw in het benoemen van hoe zaken voor de een of voor de ander kunnen werken en hoe je bij eenzelfde gebeurtenis als twee verschillende mensen daar andere gedachten over kan hebben. De bedoeling is om de leerling vanuit een breder kader naar zichzelf en naar anderen te laten kijken. De hoop en verwachting is dat de leerling zijn eigen gedrag en dat van de ander beter leert begrijpen. De leerling kan zich veiliger en competentier gaan voelen en hierop beter op eigen grond durven te gaan staan. Hiermee wordt de eigen zelfsturing bevorderd en het eigenaarschap van de leerling over eigen handelen groter. De aanleiding om vaker initiatieven te nemen om te komen nieuwe positieve relaties anderen. Hieruit voortvloeiend is het in deze interventie ook de bedoeling dat de leerling meer en meer verkend hoe hij ook voor een ander een hulpbron zou kunnen zijn.

In *interventie 7* wordt vanuit het mentaliseren meer en meer aandacht gegeven aan de gevoelens van de leerling. Er wordt meer stilgestaan bij wat er in de buik gebeurt, anders dan in het hoofd. Hierin geven leerkracht aan hoe vervelende (onder)buikgevoelens voor angst en stress kunnen zorgen. Hoe kunnen triggers door hulpverlener, leerkracht en leerling zelf herkend worden en wat geeft steun om daar mee om te gaan. Specifiek is er aandacht voor vertrouwen en er wordt uitgewerkt hoe steun eigen vertrouwen vorm kan voeden en hoe eigen vertrouwen kan groeien. In anderen maar ook hoe je eigen betrouwbaarheid zich kan versterken. In deze interventie wordt er een aanzet gegeven tot de algehele groei die de leerling heeft laten zien in deze interventiereeks. Ook wordt het netwerk hierop bevestigd.

Interventie 8 is het oogsten van de groei van de leerling. Het is de bedoeling dit in deze laatste bijeenkomst dit ook echt te vieren. Hierin is aandacht voor drie elementen namelijk:

- Welke inschaling maakt de leerling van zichzelf in de groeicurve.
- Waar is de leerling het meest trots op.
- Hoe gaat de leerling doorbouwen op hetgeen bereikt is nu en dit volhouden.

Hoofdstuk 5 Implementatie en doorontwikkeling prototype.

5.1 De eerste uitvoering

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het prototype zich ontwikkelde tot de uiteindelijke interventie, op basis van data. Om de interventie te evalueren op inhoud en uitvoering zijn twee onderzoeksinstrumenten ingezet. Er is een *vragenlijst* ontwikkeld om per interventie te meten of de inhoud van de activiteiten aansloot bij het doel van de les en hoe de samenwerking in de praktijk

verlopen was. Daarnaast is er een *logboek* bijgehouden door de jeugdhulpverlener en de leerkracht. Daarin zijn de vorderingen van de leerlingen beschreven.

Uit de vragenlijsten valt op dat de afstemming tussen de hulpverlener en de leerkracht tijd nodig had om te groeien. Ondanks een kennismaking in de klas vooraf was het voor alle betrokkenen toch wennen. Hierin was soms al sprake van een gerichte afstemming ook in de voorbereiding. In andere klassen nog erg zoeken voor de hulpverlener om zijn plek te vinden. Hierin zowel positieve als mindere punten.

Wat werkte goed: het is helpend om te kijken per klas en eventueel ook per leerling wat hij/zij nodig heeft tijdens de interventie. Door dit samen voor te bespreken weet iedereen dit ook.

Wat kan beter/anders: de voorbereiding was voor interventie 1 erg kort en niet helemaal op orde voor de interventie. Nu was er sprake van een losse voorbereiding en geen samenwerking hierin.

Waar leerkrachten en hulpverleners elkaar al kenden verliep deze afstemming direct al beter en meer afgestemd. Iedereen ervaart een fikse werkdruk, zowel in het onderwijs als in de jeugdhulpverlening. Daarmee werd deze inzet als bovenop ander werk ervaren. Het zoeken van overlegmomenten ter voorbereiding en evaluatie was zeker in het begin erg passen en meten. Meer inbreng van de hulpverlener heeft natuurlijk ook te maken met de durf inbreng te hebben en de ruimte die er gemaakt wordt om deze inbreng te hebben. Daarin kwam ook het traditionele beeld terug van de leerkracht die zich op de hele groep richt en de hulpverlener meer op het individuele kind.

Na een aantal bijeenkomsten zag je de samenwerking en afstemming verbeteren getuige deze uitspraak van een leerkracht:

Wat werkte goed: Goede voorbereiding die aanvullend was aan elkaar. Verzamelen van materialen om mee te werken en weten wat precies de bedoeling was. Elkaar aanvullen en bekrachtigen in instructie en uitvoering. Veel benoemen vanuit bekrachtiging naar de leerlingen.

De interventie is ook op bruikbaarheid bevestigd.

De insteek was om vanuit een format de precieze invulling aan leerkracht en hulpverlener te laten. Dit op basis van hun kennis over leeftijd, niveau en voorgeschiedenis van de leerling. Het kunnen geven van eigen inbreng werd soms als prettig ervaren (vanuit eigenaarschap) soms ook als het te veel nog zelf uit moeten zoeken wat (extra) tijd vroeg in voorbereiding. De afstemming was tijdens de uitvoering dan soms ook nog lastig. Onduidelijkheid in het programma zorgde voor onduidelijkheid bij de leerkracht en hulpverlener wat weer onduidelijkheid bij de leerlingen opleverde. Die laatste onduidelijkheid vertaalde zich dan weer in onrust terwijl juist de intentie was om leerlingen meer op hun gemak te laten zijn. Ook bleek het prototype nog te weinig specifieke relevantie te hebben voor leerlingen met hechtingsproblematiek en de daar mogelijk uit voortkomende uitingen van stress.

De inhoud van het programma sprak de meeste leerlingen overigens wel aan. Zij konden kanten van zichzelf laten zien die nog niet aan bod waren gekomen. Ook kwamen andere leerlingen voor hen meer (positief) in beeld. Dit maakte dat de hulpverlener redelijk snel al een plek kon verwerven in de klas en ook door leerlingen bevestigd werd. De meeste leerlingen ervoeren de hulpverlener dan als iemand die je kan steunen.

Na enkele interventies werd de uitvoering van het prototype onderbroken vanwege de maatregelen rondom het Coronavirus.

Naar aanleiding van de vragenlijsten en de logboek gegevens is het prototype aangepast tot een definitieve versie van de interventie. De aanpassingen betreffen:

- Uitgebreider beschrijven van de lessenreeks met een inhoudelijke motivering van de inhoud per les.
- Meer oefeningen toegevoegd en toegeschreven specifiek op thema's: vertrouwen, veiligheid en stress, ook in werkmaterialen.
- Meer thuiswerkopdrachten en oproep tot verbinding met en een actieve bijdrage van ouders of een ander als zelfgekozen mentor.
- Meer letterlijk en in de oefeningen het belang van een (aanwezige) hulpbron aan te geven en dit ook concreet te realiseren door het kiezen van een maatje (= medeleerling).
- Leerlingen uitnodigen zich meer te benoemen waar ze mee zitten en denken in oplossingen (Introductie van de Oplossingen box).
- Specifieker beschrijven waar leerkracht en hulpverlener elkaar kunnen ondersteunen en bekrachtigen, om daarmee samen ook het eigen stresssysteem te kunnen reguleren.
- Specifiek rustmoment in te bouwen bij de start van iedere les om de mogelijke stress van eerder die dag te laten zakken.

5.2 De tweede uitvoering

De doorontwikkelde interventie is in september 2021 nogmaals uitgevoerd. Dit had nogal wat voeten in de aarde, want er was op dat moment een leraren tekort op één van de onderzoeksscholen. Ook verliep de samenwerking met Combinatie jeugdzorg niet vanzelf. Een van de onderzoeksscholen wilde liever niet nog meer vreemden in de school en besloot met interne hulpverleners de interventie op de pakken. Op de andere scholen verliep de samenwerking en het komen tot samenwerking juist bijzonder gemakkelijk. Op de scholen in Heibloem voelde men ruimte om de interventie volledig uit te voeren, ondanks corona perikelen.

Ook in deze tweede interventiereeks zijn de vragenlijst en het logboek ingezet om de uitvoering van de interventie te evalueren.

De leerkracht en de jeugdhulpverlener bereidden de lessen gezamenlijk voor. Een leraar schrijft hierover: *Gezamenlijke voorbereiding. De stagiaire heeft de praktische voorbereiding gedaan (uitprinten, alles in mapjes doen). De hulpverlener vertelde over en legde de opdrachten uit. De leerkrachten lette op het gedrag, de hulpverlener deed dit tijdens de uitvoering van de opdrachten. Bij de uitvoering van de opdrachten liepen de leerkrachten hulpverlener gezamenlijk rond en hadden oog voor de kinderen.*

De duo's voelen zich vrij om tijdens de lessen van hun voorbereiding af te wijken als dat nodig is. Eén duo schrijft dat er vertrouwen in elkaar moet gaan ontstaan. Als de stress bij de leerlingen te hoog oploopt tijdens de les en deze anders loopt dan verwacht, moet je als duo in staat zijn om op elkaar te vertrouwen dat er een gezamenlijk oplossingen wordt gezocht.

Wat bruikbaarheid betreft komt naar voren dat de duo's zich over het algemeen houden aan de interventies zoals ze ontwikkeld zijn. Het valt wel op dat er kleine aanpassingen worden gedaan als tijdens de les blijkt dat dit nodig is. Zo wordt een opdracht via het digibord nabesproken in plaats van in een kring of wordt een werkblad mee naar huis gegeven in plaats van op school ingevuld.

In de vragenlijst wordt veel leerlinggedrag geëvalueerd. Als er spannende momenten voor leerlingen

zijn, waar de stress oploopt, beschrijven de duo's hoe ze dit samen hebben opgelost. Het wordt duidelijk dat de nabesprekingen vooral gericht waren op het nabespreken van de ontwikkeling van de leerlingen, de moeilijke situaties met de leerlingen en het uitwisselen van expertise hierover. Zo geeft een duo bij de vragenlijst van de vierde les aan dat ze met elkaar besproken hebben hoe ze bij leerling X kalm kunnen blijven, de leerling beter kunnen begeleiden, herhalingen met een individuele leerling kunnen hebben en hoe zij de leerling uit de klas kunnen verwijderen zonder dat de groep daar last van kan krijgen.

Uit de gegevens in het logboek blijkt dat het logboek vooral evaluaties bevat met beschrijvingen over hoe de interventies zijn verlopen. Deze aantekeningen zijn beschrijvend van aard; *We hebben activiteit twee aangeboden, daarna was er nog tijd voor een Kahoot over Disney om de leerlingen weer te ontspannen.*

Hoofstuk 6 Reflectie en conclusie

Het eindproduct van dit onderzoek is een interventie die door leraren in het speciaal onderwijs en hun collega jeugdhulpverleners gebruikt kan worden voor het bevorderen van hechting. Leerlingen leren zich te vertrouwen op zichzelf en op hun omgeving.

Het ontwikkelen van de interventie en het opstarten van het onderzoeksproject verliep niet als vanzelf. In de speciaal onderwijs scholen was veel drukte en hectiek, waardoor het samenwerken soms door tijdgebrek onder druk kwam te staan. In dat kader hebben de medeonderzoekers een eerste versie van de interventie geschreven vanuit hun know how op de scholen van het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en van het lesmateriaal. Dit is aangewend voor het prototype. In vervolg hierop heeft de coördinator de ontwerpversie op orde gebracht. Dit was de best haalbare optie, maar niet de meest wenselijke. Het is aan te bevelen om ook in de ontwikkelfase van een dergelijk traject elkaar expertise optimaal te benutten bij het ontwerpen. De jeugdhulpverleners kunnen vanuit hun perspectief aanvullen op wat leraren vanuit hun expertise inbrengen. Samenwerken start bij samen ontwikkelen.

Uit de interviews met de leerlingen komt naar voren dat ze de lessenreeks soms wat 'schools' van opzet vinden. Leerlingen krijgen werkbladen en er wordt gevraagd doelen te formuleren en op te schrijven. Mogelijk kan in een verbeterronde een iets minder schoolse aanpak zorgen voor meer 'lichtheid'.

Door de coronatijd heeft de uitvoering van de interventies de nodige problemen opgelopen. Op sommige scholen konden de jeugdhulpverleners niet meer in de klas komen. Een begrijpelijke maatregel. Ook in de periodes dat er geen lockdown was en uitvoering mogelijk was, waren er meerdere externe factoren die het samenwerken negatief beïnvloedde. Een van de scholen had veel last van het lerarentekort, en moest na de zomer beginnen met nieuwe leraren die een start op de school maakten. Dit bleek niet de beste uitgangspositie voor samenwerken. Het lukte niet om de extra expertise die de jeugdhulpverlener meebrengt in de klas, om te zetten naar hulp voor de startende leerkrachten. Er was ook een verhuizing van één van de scholen, wat een negatieve invloed had op de rust in de school en de ruimte om samen te werken.

Persoonlijke aspecten spelen ook een rol bij het succesvol samenwerken. Er moet een soort klik tussen professionals ontstaan. Leraren die samenwerkten met jeugdhulpverleners die ze elke dag al zagen, hadden daar een positief gevoel bij. Het samenwerken liep in deze school aanzienlijk beter dan in de school met onbekende jeugdhulpverleners.

Er zijn bij het samenwerken veel hobbels te overwinnen, maar als het loopt, zijn de meeste leraren en jeugdhulpverleners bijzonder enthousiast. Er ontstaat een klik tussen de duo's waardoor het samenwerken buiten de interventie ook beter verloopt. Het samenwerken aan het thema hechting is passend bij de doelgroep van het speciaal onderwijs. Meer handen in de klas, betekent meer ruimte om leerlingen die het moeilijk hebben tijdens een les, individueel te ondersteunen. Leraren en jeugdhulpverleners kiezen ervoor om een uitvoerende en ondersteunende rol te hebben. Dit werkt voor deze lessenreeks goed.

Literatuur

- Bakker-De Jong, M., Mijland, I. (2005, 2014) *Handboek voor elke mentor*. Esch, Quirijn.
- Bakker-van Zeil, T. (1986). *Hechten en loslaten in therapie*. Hilversum: Scriptie in het kader van de technisch-theoretische cursus Experimentele Psychotherapie.
- Bakker-van Zeil, T. (2006). *Hechting in diagnostiek en behandeling*. Paper
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, vol. 3. Loss: sadness and depression*. London: Penquin Books
- Coppens, L., Van Kregten, C., & Schneijderberg, M. (2016) *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen*. Amsterdam, SWP.
- Coppens, L., Kregten van, C. (2018). *Zorgen voor getraumatiseerde kinderen*. Houten, Bohn Stafleu.
- De Jong, A., & De Jong, W. (2016). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs*. Egmond aan de Hoef, Pica.
- Diemel, K. (2019). Kwintessens in het handelen van leraren., Een onderzoek naar pedagogische sensitiviteit in het onderwijs. Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor Universiteit voor Humanistiek te Utrecht.
- Groenewegen-Jonker, E. (2019) *Hechtingsmonster in de klas*. Expertboek, www.expertboek.nl.
- Heijkant van den, C., Wegen van der, R. (2000) *De klas in beeld*. Heeswijk Dinther, Esstede
- Hoogland, M., Erp van, T., Havermans, A., Janssen, D., Kampjes-Koster, J., Nieuwenhuizen van, M. Stroucken, T., Vanderbosch, A, Verheule, C. (2016). *Pleegzorg in beeld*. Amsterdam, SWP.
- Horeweg, A. (2018). *De traumasensitieve school*. Houten, Lannoo.
- Hughes, D., & Balin, J. (2012) *Brain-based parenting: the neuroscience of caregiving for healthy attachment*. New York: Norton & Company
- Ijzendoorn van, R. & Bakermans-Kranenburg, M. (2010). Gehechtheid en trauma. Diagnostiek en behandeling voor de professional. Hogrefe.
- Kuipers, P. (2017). *Eerste hulp bij hechting*. Utrecht, De Tijdstroom.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini* (Vol. 19652). La Haye: Nijhoff.

- Lieshout van, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten, Bohn Stafleu
- Ogden, P. Minton, K. & Pain, C. (2006) *Trauma and the Body – A Sensorimotor Approach to Psychotherapy*. New York, Norton & Company
- Overveld van, K. (2017). *SEL Sociaal emotioneel leren als basis*. Hendrik Ido Ambacht, Pica.
- Rumping, S., Boendemaker, L., Ruyter de, D.J. (2018). *Stimulating Interdisciplinary Collaboration among Youth Social Workers: A scoping review* Health Social Care Community.
- Siegel, D.J. (2012). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. 2nd ed. New York, The Guilford Press
- Struik, A. (2020). *Slapende honden? Wakker maken!* Amsterdam, Pearson Benelux B.V.

Bijlage I

Uitkomsten Focusgroep interview d.d 04-02-2019:

- Inzetten op veiligheid: duidelijke regels en afspraken in de klas en de school. Gevisualiseerd indien nodig per klas/ niveau. Er worden afspraken gemaakt samen met de leerlingen. Voorspelbaar zijn: doen wat je zegt en zeggen wat je doet. Vaste dagstructuur, lesrooster, gevisualiseerd afhankelijk van klas en niveau.
 - Mensen bij de taxi, als aanspreekpunt. Bij voorvallen taxicommissie om zaken mee te bespreken.
 - Woont het kind op de dag/nacht groep dan brengt groepsleiding de leerling naar school en er is een overdracht. Het team van Intensieve Daghulp is op afroep beschikbaar/aanwezig voor de kinderen/leerlingen van ID.
 - Beloningssysteem, individueel of per groep.
 - Inzetten op succeservaringen, complimenten, benoemen wat ze goed doen
 - Aanreiken van gedragalternatieven: wat kun je óók doen. Spiegelen, bevragen of goed gezien heeft wat wordt gedaan, vragen wat erachter ligt/ eigenlijk aan de hand is, vragen wat al geprobeerd, tips dit kun je ook doen, proberen.
 - Zoeken naar sterke kanten, hier gebruik van maken. Gepaste verantwoordelijkheid geven
 - Toezicht in vrijere situaties, vaste mensen vaste dagen. Gesplitst op so? 2 plekken, mogelijkheid in de klas.
 - Psycho educatie team: studiedagen hechting. Beter plaatsen van gedrag, kijken wat ligt er onder. (angst om afgewezen/ in de steek gelaten te worden/ volwassene is niet te vertrouwen)
 - Benoemen welk gedrag verwacht wordt:
 - Goed kijken naar passende plek in de klas.
 - Elke dag nieuwe start
 - Alert zijn op hulp nodig hebben
 - Nauw contact met ouders/ verzorgers/ hulpverleners
- Abcd schema

Bijlage 2

Onderzoeksvragenlijst (ingevuld):

Onderzoeksvragenlijst Les 5 Sept-Okt. 2021

1.) De volgende drie handelingen waren voor hulpverlener/ leerkracht belangrijk om de stress bij leerlingen met (vermoedens van) hechtingsproblematiek te onderkennen en/of te verminderen:

A) Leerling die het lastig had tijdens/na de quiz individuele aandacht geven (gehurkt bij hem gaan zitten, aangegeven dat het heel knap is hoe hij zo rustig kan vertellen waar hij last van heeft)

B) Aan leerling die met hoofd bijna op tafel ligt en met zijn arm zijn blaadje wil afschermen vragen of hij liever even achter in de klas wil zitten zodat niemand naar zijn antwoorden kan kijken.

C) Goed kijken welke tweetallen er gemaakt worden bij de opdracht

2.) We zagen toename van vertrouwen bij de leerlingen (met (vermoedens van) hechtingsproblematiek) in zichzelf en de ander in volgend gedrag van leerlingen:

- Leerlingen overleggen samen om tot een antwoord te komen

- Leerlingen luisteren naar elkaar

-

3.) Geef een voorbeeld vanuit deze interventie waarbij het een leerling aan eigen netwerk/ leerkracht/hulpverlener/medeleerlingen lukte te vertellen wat belangrijk/lastig/ stressvol was.

Leerling K. vertelt klassikaal dat hij de quiz niet zo leuk vond, aangezien hij een andere mening heeft over sommige antwoorden. Hij vertelt dat hij andere antwoorden juist vindt (dit heeft hij zo ergens geleerd).

4.) Geef hieraan hoe jullie deze interventie opgebouwd hebben en wat ieders aandeel was in voorbereiding en uitvoering.

Hulpverleners leggen de opdrachten/activiteiten uit aan de klas. Docent ondersteunt hierin de hulpverleners en richt zich op de leerlingen die vragen hebben of storend aanwezig zijn.

Hulpverleners lopen ook door klas om vragen te beantwoorden. Er wordt goed afgestemd door hulpverleners en de docent over de uitvoering van de opdrachten en de huiswerkopdrachten.

5) Welke dingen hebben specifiek jullie samenwerking als leerkracht en hulpverlener versterkt bij deze interventie.

We vullen elkaar aan in de interventie en lopen samen door de klas om vragen van leerlingen te beantwoorden. Docent koppelt terug aan hulpverleners als ze merkt/ziet dat een leerling het lastig heeft, zodat ook hulpverleners weten waar dit vandaan komt en hoe docent hier meestal mee omgaat. Daarnaast overleggen we samen en nemen we beslissingen over de uitvoering van de opdrachten.

Bijlage 3

Logboek (ingevuld):

Logboek Les 3:

Datum: 01-11-21

Naam:

Hulpverlener is al aanwezig tijdens de pauze. Kinderen komen naar haar toe en geven high five 's. Ze stellen ook vragen. Wat gaan we doen? Gaan we weer wat leuks doen?

We starten met: Waar kom jij vandaan. De kinderen willen na de oefening graag vertellen over wat ze gisteren of vanmorgen hadden meegemaakt. Soms zijn het vervelende dingen, maar soms ook fijne. Deze oefening kost tijd.

Hierna vullen we de mindmap in. Kinderen begrijpen niet wat de bedoeling is en vullen zomaar wat in of krassen op het blaadje. Hulpverlener en docent besluiten om het samen te bespreken. Nabijheid en vertrouwen geven werkt in deze.

We eindigen met de energizer waar de kinderen plezier lijken te hebben en goed opletten op wat ze moeten doen. Deze energizer versimpelen we door elkaar niet aan te raken maar op de plaats zelf te doen.